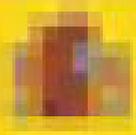




revista electrónica de industria
alimentaria en el mundo



INDUSTRIA DE LA ALIMENTACIÓN

REVISTA DE LA INDUSTRIA DE LA ALIMENTACIÓN

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

CONTENIDOS

Procesamiento del input y actividades gramaticales

Rosa Alonso

Universidad de Granada

La poesía en la clase de E/LE: explotaciones didácticas de un par de poemas de Carmen Martín Gaité

Josefa Álvarez

Syracuse University

Psicolingüística y gramática aplicadas a la enseñanza del español LE

Marta Baralo

Universidad Antonio de Nebrija (Madrid)

La red de programas educativos en el exterior del MECD a través de internet

Antonio Caballero

IES Torrente Ballester (Pontevedra)

Las palabras y el escrito

Daniel Cassany

Universidad Pompeu Fabra (Barcelona)

Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español / LE

Alejandro Castañeda

Universidad de Granada

Presencia (y ausencia) de los hipermedios y de los géneros electrónicos en las Webs para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE)

Mar Cruz-Piñol

Universidad de Barcelona

Cómo evaluar textos de fines específicos con ayuda de recursos informáticos: nuevas tecnologías al servicio del feedback en ELE

Lourdes Díaz y Ana L. Ruggia

Universidad Pompeu Fabra (Barcelona)

La autoevaluación como parte de la nota semestral

Ana María Ducasse

Universidad de la Trobe (Melbourne)

Objetivos y diseño curricular en la enseñanza del ELE

Gretel Eres Fernández

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

La teoría lingüística y la comparación de las lenguas: el caso de los sujetos del español y del inglés

Raquel Fernández

Universidad de Valladolid

La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas

Pilar García

Moderadora del Foro "Inmigración e Intercultura", Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes (Madrid)

Lugares de reflexión en la formación del profesor de E/LE (La particular situación de Brasil)

Neide Maia González

Universidade de São Paulo

La Biblioteca del Profesor de Español del Centro Virtual Cervantes

Marta Higuera

Centro Virtual Cervantes (Madrid)

Marcos de referencia para los niveles de dominio lingüístico del español como lengua extranjera en Australia

Hugo Hortiguera y Andrew Munro

Universidad de Griffith (Brisbane)

El aprendizaje cooperativo del ELE. Propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas

Elena Landone

Università degli Studi di Milano

La adquisición en el aula sin input formal: los compuestos "exocéntricos" de las interlenguas del español

Juana M. Liceras [et al.]

Universidad de Ottawa

¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?

Ernesto Martín Peris

Universidad Pompeu Fabra (Barcelona)

"Libro, déjame libre" Acercarse a la literatura con todos los sentidos

Matilde Martínez Sallés

IES Palau Ausit de Ripollet (Barcelona)

¿Cómo se hizo E de escribir?

Roser Martínez y Lourdes Díaz

Universidad Pompeu Fabra (Barcelona)

Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia

Francisco Matte Bon

Universidad de Salerno

El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua

Lourdes Miquel y Neus Sans

Escuela Oficial de Idiomas (Barcelona). Formadora de Profesorado ELE

El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la gramática

Concha Moreno

Universidad Antonio de Nebrija (Madrid)

Notas para el estudio de La lengua de las mariposas en la clase de lengua y cultura españolas

Carmen Rojas Gordillo

Asesoría Técnica del MECD en São Paulo

Necesidad de la reflexión sobre la diversidad cultural en la formación de profesores de español para los negocios

Maria Lluïsa Sabater

École Supérieure du Commerce Extérieur de Paris. Universitat de Barcelona

La entrevista, una actividad comunicativa

Emilia Sáez

Universidad de Sydney

Para una nueva generación de diccionarios del alumno

Peter Jan Slagter

Universidad de Utrecht

La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE.

De la boina al turbante

Dolores Soler-Espiauba

Consejo de Ministros de la Unión Europea (Formación Profesional)

El papel del enunciador en la construcción de los sintagmas nominales continuos y discontinuos

Inmaculada Solís

Centro Lingüístico dell'Università degli Studi dell'Aquila (Italia)

El cederrón en la enseñanza del ELE: entre la realidad y el deseo

Agustín Yagüe

Asesoría Técnica del MECD en Wellington

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Enseñar español en la era de internet, Mar Cruz Piñol

Carlos Uxó

Universidad de la Trobe (Melbourne)

Procesamiento del input y actividades gramaticales

ROSARIO ALONSO
Universidad de Granada
ralonso@ugr.es

Rosario Alonso Raya es profesora titular del Área de Lingüística General del Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura de la Universidad de Granada. También es profesora de español/LE del Centro de Lengua Modernas de dicha universidad desde el año 1989. Es doctora en Filología Hispánica y en la actualidad pertenece al Grupo de Investigación *Pragmática y aprendizaje de Lenguas*. Ha impartido cursos, talleres y conferencias sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en la Universidad Menéndez Pelayo y en diversos Institutos Cervantes. Es creadora de material didáctico y ha colaborado en diversas publicaciones especializadas en español como segunda lengua.

En este artículo nos planteamos la necesidad de hacer consciente al alumno de la significatividad de los instrumentos gramaticales mediante la práctica de actividades de input estructurado. Junto a una breve exposición de los principios del procesamiento del input, ofrecemos un ejemplo de actividad para la ejercitación de los artículos en español, que responde a las exigencias planteadas desde la teoría de la instrucción basada en el procesamiento del input. Reflexionamos, asimismo, sobre los ingredientes con los que debe contar una actividad para permitir descubrir al alumno la utilidad comunicativa del mecanismo gramatical que está manejando.

o. INTRODUCCIÓN

El punto de partida de las reflexiones que pretendemos exponer en este trabajo se sustenta en la consideración de que la adquisición de ciertas formas y estructuras lingüísticas se realiza mediante la aplicación de estrategias universales de procesamiento de la información. Como sabemos, la adquisición de la gramática es un fenómeno enormemente complejo en el que intervienen una gran cantidad de variables que van desde la impronta de la L1 hasta la influencia de la instrucción formal en el aula, pasando por la existencia de secuencias de adquisición impermeables a dicha instrucción. No obstante, creemos que empezamos a estar en condiciones de proponer sugerencias concretas para la instrucción gramatical sustentadas en la investigación empírica.

De hecho, si bien es cierto que la instrucción no altera el orden de adquisición que se da en la creación de la gramática de la L2, sí que acelera el ritmo de aprendizaje y mejora los niveles de corrección en las últimas etapas. Así, en los diez últimos años se han llevado a cabo una gran cantidad de estudios que prueban la eficacia de las distintas propuestas pedagógicas basadas en el principio de **atención a la forma** o 'instrucción enfocada en la forma' (*Focus on*

Form)¹. Esta atención se ha materializado en distintas propuestas pedagógicas que tienen en común el hecho de ser un tipo de instrucción que induce al aprendiz a dirigir su atención hacia las formas como vehículos a través de los cuales se expresa el contenido. En efecto, se trata de manipular exteriormente procesos atencionales internos con el fin de facilitar la adquisición. La instrucción basada en el procesamiento del input y en su manipulación, impulsada por VanPatten (1996; 2002; 2003), se sitúa en este marco metodológico. Concretamente, la **instrucción basada en el procesamiento** (*processing instruction*) pretende atraer, orientar y fijar la atención del aprendiz hacia aspectos formales del input que normalmente serían ignorados durante la comunicación genuina en tiempo real.

1. LA INSTRUCCIÓN BASADA EN EL PROCESAMIENTO DEL INPUT

Si estamos de acuerdo en que para hablar una lengua uno de los requisitos es poseer en nuestras mentes una suerte de sistema simbólico en el que hay unos elementos *-formas-*, que llevan a cabo unas determinadas *funciones* o representan determinados *significados*, el siguiente paso sería plantearnos cómo llega a implantarse dicho sistema en nuestras cabezas. La pregunta es muy ambiciosa y sólo vamos a responder a ella parcialmente, pero es absolutamente necesario hacerlo si queremos que el trabajo que llevamos a cabo con nuestros alumnos no entorpezca y ralentice los procesos que se ponen en marcha cuando se desencadena el aprendizaje de la L2.

Nuestra propuesta es que la instrucción basada en el procesamiento del input es una de las opciones más acertadas para sacar el máximo partido a las estrategias innatas del aprendiz.

¿En qué consiste la instrucción basada en el procesamiento (*processing instruction*)?



I = procesamiento del input

II = acomodación, reestructuración

III = acceso

El primer elemento que aparece a la izquierda en el esquema es el *Input*. VanPatten define **input** como lengua que el aprendiz oye o lee con propósitos comunicativos. El mensaje que el alumno intenta comprender está codificado lingüísticamente mediante ítemes léxicos (palabras), sintaxis (estructura de la frase), morfología (inflexiones de las palabras), y algunas cosas más. Al tiempo que el aprendiz intenta hacerse con el significado del mensaje,

¹ Lourdes Ortega (2001) ofrece una magnífica revisión de los fundamentos teóricos y los hallazgos más importantes de dichas investigaciones.

está estableciendo conexiones entre dicho significado y cómo éste está codificado. La posibilidad de llevar a cabo estas operaciones dependerá del realce de las formas lingüísticas en el input y de la energía sobrante de la obtención de información que el alumno pueda dedicar a aspectos formales. Ahora bien, lo que está claro es que las tareas de input estructurado que lleve a cabo el aprendiz deberán ser significativas ya que la adquisición del mapa correcto de las relaciones forma-función sólo se obtiene cuando comprendemos el significado del mensaje, ¿cómo si no podríamos adjudicarle una forma?

No obstante, por desgracia, no todo lo que llega se asimila. Los aprendices filtran el input y sólo una parte se establece en sus cerebros: *el intake*, el segundo elemento que aparece en el esquema. Ahora bien, ¿cómo se produce ese paso?, ¿qué estrategias llevan a cabo los aprendices durante el procesamiento del input hasta conseguir el intake?

2. PRINCIPIOS DEL PROCESAMIENTO DE INPUT

P1: Los aprendices procesan el input atendiendo al **significado antes** que a la **forma**.

P1 (a) Los aprendices procesan las palabras con contenido en el input antes que cualquier otra cosa.

P1 (b) Los aprendices prefieren procesar ítems léxicos a ítems gramaticales (por ejemplo, marcas morfológicas) para obtener la misma información semántica.

P1 (c) Los aprendices prefieren procesar marcas morfológicas 'significativas' antes que marcas morfológicas 'menos o nada significativas'.

P2: Para que los aprendices sean capaces de procesar formas opacas, con bajo *valor comunicativo* (por ser redundantes, por ejemplo), tienen que ser capaces de **procesar el contenido comunicativo** o intencional con poco o **ningún coste de atención**.

P3: Los alumnos poseen una estrategia por defecto que les lleva a asignar el papel de agente (o sujeto) al primer nombre o SN que encuentran en el enunciado. Es **la estrategia del primer nombre**.

P3 (a) *la estrategia del primer nombre* puede ser anulada si la semántica léxica y la probabilidad de ocurrencia de los sucesos ofrecen datos suficientes para superar la primera impresión.

P3 (b) Los alumnos no harán uso de otras estrategias de procesamiento para asignar roles gramaticales hasta que su sistema en desarrollo no haya incorporado otras pistas que les

ayuden en la tarea (por ejemplo, marcas de caso, énfasis acústico, concordancia sujeto-verbo).

P4: Lo **más fácil** de procesar para los alumnos es lo que aparece en **primera posición**.

P4 (a) Los alumnos procesan los elementos que se encuentran en posición final antes que los que aparecen en medio del enunciado.

(Adaptado de VanPatten, 2002)

Las consecuencias de P1 (Los aprendices procesan el input entendiendo al significado antes que a la forma) se derivan del hecho de que los recursos que podemos dedicar a las operaciones computacionales que llevamos a cabo durante la comunicación son muy limitados. Si no nos excedemos, todo va bien, pero cuando las demandas sobrepasan nuestra capacidad, se deteriora el procesamiento y probablemente sólo seamos capaces de aprehender las palabras llenas. Ese será el *intake*. Al principio, el intake está compuesto prácticamente sólo por palabras o bloques sin analizar (*I don't know...*) [P1 (a)]. Sin embargo, es obvio que los rasgos gramaticales de superficie (formas, inflexiones morfológicas) también codifican significados -recordemos la -ó de *habló-*, por ejemplo.

No obstante, tal y como especifica P1 (b): *Los aprendices prefieren procesar ítems léxicos a ítems gramaticales (por ejemplo, marcas morfológicas) para obtener la misma información semántica*, ya que lo que guía al alumno en la obtención de información es el VALOR COMUNICATIVO. Este constructo se refiere al grado en el que una forma contribuye al significado general de la frase y se basa en dos rasgos: [+/- valor semántico inherente] y [+/- redundancia]. La marca de pasado es redundante si aparece *ayer*, que tiene mucho más valor semántico inherente. Así se explica también el que en español se adquieran antes las marcas de personas verbales que las de concordancia, ya que éstas últimas son más redundantes [P1 (c)].

Por su parte, P2 y P4 tienen que ver con la relevancia y el resalte perceptual de las formas que el alumno lucha por adquirir. En el caso de P2, habrá que facilitarle la comprensión general del mensaje para que pueda dedicar la energía restante a reparar en un aspecto gramatical concreto. Es decir, habrá que focalizar y hacer responsable del significado a la forma objeto de atención. En cuanto a P4, basta con tener en cuenta estos principios básicos de procesamiento de la información para diseñar las actividades de modo que aparezca en el lugar adecuado aquello que nos interesa.

Por otro lado, los principios correspondientes a P3 son los responsables de la comprensión de la estructura sintáctica -*quién hizo qué a quién*-. En inglés, confiamos en el orden de palabras para adoptar una determinada perspectiva: *The man killed the lion/ The lion killed the man*.

Pero, ¿qué ocurre con lenguas en las que el orden de palabras no es tan fijo? Las previsiones, confirmadas experimentalmente, muestran que los aprendices utilizan la opción SVO por defecto; analizan incorrectamente las frases y proyectan una estructura sintáctica equivocada. Recordemos el enunciado de P₃: *Los alumnos poseen una estrategia por defecto que les lleva a asignar el papel de agente (o sujeto) al primer nombre o SN que encuentran en el enunciado. Es la estrategia del primer nombre.* Dicha estrategia hará que una frase como:

El caballo fue aplastado por el hipopótamo.

Sea interpretada como:

El caballo aplastó al hipopótamo.

Incluso si en las lenguas maternas de los aprendices existen estructuras pasivas parecidas a la del ejemplo.

Entre las consecuencias negativas para la adquisición del español que se derivan de la aplicación indiscriminada de P₃, podemos destacar, entre otras, las siguientes:

- La *a* del complemento directo se adquiere muy tarde.
- Hay enormes dificultades para prescindir de los pronombres sujeto.
- Los pronombres objeto y los pronombres reflexivos son mal interpretados con relativa frecuencia: '*Lo viene*', se utiliza en lugar de '*él viene*'; '*Me hablo mucho*', se utiliza en lugar de '*yo hablo mucho*', etc.
- Se ralentiza la adquisición de estructuras que no siguen el orden esperado: pasivas, construcciones con el verbo gustar y similares, anteposiciones...

Para superar P₃ debemos hacer evidente al alumno que sus expectativas pueden no ser las más adecuadas mediante la semántica léxica y la posibilidad de ocurrencia de los sucesos: si el orden en el que oímos una serie de elementos es *mosquito-aplastar-elefante* en '*El mosquito fue aplastado por el elefante*', es mucho más probable que el aprendiz no haga caso de la estrategia del primer nombre porque la interpretación de *mosquito* como agente no tiene mucho sentido. También le ayudará haber incorporado otras pistas (por ejemplo, marcas de caso, énfasis acústico, concordancia sujeto-verbo) que le guíen en la asignación de los papeles gramaticales.

En resumen, resulta obvio afirmar que sin input no hay adquisición. También es evidente que para procesar ese input necesitamos ciertos recursos mentales que nos permitan extraer el significado de lo que estamos oyendo o leyendo. No obstante, esos recursos son limitados; de ahí que resulte más fácil atender a ítems léxicos cargados de significado que a marcas formales que pueden resultar bastante opacas en principio. Pero si no prestamos atención a esas marcas formales, se nos escapan y, en consecuencia, lo que logremos extraer del input (intake) puede ser algo degradado, falto, que nos lleve a conclusiones erróneas.

En definitiva, habrá que hacer lo posible para que en el procesamiento del input nos resulten extremadamente significativas las marcas formales, de modo que no nos pasen desapercibidas y, en consecuencia, el intake sea más rico y más correcto. Para alcanzar este objetivo, la solución más evidente es manipular el input al tiempo que manipulamos la atención del alumno. Conjugamos ambos factores y forzamos al aprendiz a hacer lo más conveniente para él.

Lo ideal es poder identificar una estrategia incorrecta o poco beneficiosa y crear actividades de input que ayuden a evitar dicha estrategia, o bien fomentar estrategias válidas de modo que la representación mental que obtengan sea más cercana a la del nativo.

3. ¿CÓMO SON LAS ACTIVIDADES DE INPUT ESTRUCTURADO?

El propósito de la instrucción basada en el procesamiento del input es hacer que los aprendices presten atención a datos gramaticales y que sean capaces de procesarlos. En las actividades de procesamiento del input se privilegian dichos datos gramaticales para cargarlos de valor comunicativo, de modo que:

- el aprendiz tenga que atender al ítem gramatical al tiempo que procesa el significado y
- el aprendiz no tenga que producir el ítem gramatical en cuestión, sólo tiene que procesarlo, estableciendo la correspondencia adecuada entre forma y significado.

El procedimiento para la puesta en práctica de este tipo de actividades sería el siguiente:

1. Se da a los alumnos información sobre la forma o estructura lingüística y se les explica la relación entre forma y significado.
2. Se les informa sobre la estrategia que puede afectar negativamente a la detección de datos que hacen durante la comprensión del input.

3. Se empuja a los aprendices a procesar la forma o estructura en cuestión durante las actividades de input estructurado, hasta el punto de hacerles que dependan de dicha forma para obtener significado.

Veamos un ejemplo para el español con artículos definidos e indefinidos:

1 y 2. Usamos **un-una-unos-unas** para referirnos a algo que **no** es **identificable** para el oyente porque hablamos por primera vez de ese objeto. Usamos **el-la-los-las** para indicar que nos referimos a algo que es **identificable** para el oyente porque ya hemos mencionado antes ese objeto.

3. En la siguiente actividad, el único elemento responsable del cambio de significado es el artículo:

Empareja los siguientes titulares de periódico con la interpretación adecuada:

1.0.

“El hijo de catorce años de un policía cogió una pistola y mató a **un** policía y a otras tres personas que pasaban en ese momento por la calle.” (B)

“El hijo de catorce años de un policía cogió una pistola y mató **al** policía y a otras tres personas que pasaban en ese momento por la calle.” (A)

(A) un chico ha matado a su padre y a otras tres personas.

(B) un chico ha matado a un policía y a otras tres personas.

1.1.

“El perro de unos profesores de la Escuela Internacional se volvió loco después de tomarse un bote de pastillas para la tos y atacó a **unos** profesores.”

“El perro de unos profesores de la Escuela Internacional se volvió loco después de tomarse un bote de pastillas para la tos y atacó a **los** profesores.”

(A) Un perro loco muerde a unos profesores.

(B) Un perro loco muerde a sus dueños.

1.2.

“La novia de un conocido político de Guadalfortuna se escapó un día antes de la boda, sin decir nada, con **un** político. Nadie sabe dónde están.”

“La novia de un conocido político de Guadalfortuna se escapó un día antes de la boda, sin decir nada, con **el** político. Nadie sabe dónde están.”

- (A) Una chica se escapa con su novio un día antes de la boda.
- (B) Una chica se escapa con otro hombre un día antes de su boda.

1.4.

“La peluquera de una reconocida actriz de Hollywood se tomó dos botellas de Tequila mexicano y le afeitó la cabeza a **una** actriz. “Está mejor así”, declaró horas más tarde.”

“La peluquera de una reconocida actriz de Hollywood se tomó dos botellas de Tequila mexicano y le afeitó la cabeza a **la** actriz. “Está mejor así”, declaró horas más tarde.”

- (A) una peluquera borracha le afeita la cabeza a su cliente de siempre.
- (B) una peluquera borracha le afeita la cabeza a una actriz.

1.5.

“El abogado de un riquísimo banquero de Madrid se cansó de la vida que llevaba y repartió todo el dinero de **un** banquero entre los pobres de la ciudad. *Me siento inmensamente feliz*, declaró desde su retiro en el campo.”

“El abogado de un riquísimo banquero de Madrid se cansó de la vida que llevaba y repartió todo el dinero **del** banquero entre los pobres de la ciudad. *Me siento inmensamente feliz*, declaró desde su retiro en el campo.”

- (A) Un abogado reparte todo el dinero de su cliente entre los pobres de Madrid.
- (B) Un abogado reparte el dinero de un rico banquero entre los pobres de Madrid.

3.1. CASI UN DECÁLOGO PARA LAS ACTIVIDADES DE INPUT ESTRUCTURADO

A modo de resumen ofrecemos las siguientes consideraciones a propósito de las actividades que estamos sometiendo a consideración:

1. Enseña sólo *una cosa cada vez*.
2. Mantén el *significado siempre presente*.
3. Los aprendices tienen que *hacer algo con el input*: mostrar acuerdo o desacuerdo, seleccionar entre alternativas, tachar lo que no es válido. Es decir, deben demostrar que comprenden.
4. Usar input *oral y escrito*.
5. La secuencia es: *de la frase al discurso*.
6. Mantén las *estrategias de procesamiento psicolingüístico* en mente.

(Adaptado de VanPatten, 1996)

Habría que añadir:

7. La *forma/función gramatical* objeto de atención debe ser la *responsable* de la *comprensión* del input. No se trata de abogar por la simple comprensión del significado de los datos sino por el establecimiento de correspondencias fidedignas entre formas y significados para poder contribuir a la formación del sistema en desarrollo.
8. La actividad debe poner de manifiesto la *operatividad* de la regla o forma objeto de atención. El alumno debe entender la puesta en práctica del ítem gramatical como una instrucción funcional reversible y fiable.
9. Las actividades han de tener una *finalidad* y una *contextualización* claras y deben usar *muestras* de lengua *verosímiles*.

Hazte una pregunta:

¿Se puede establecer una relación de oposición (marcado-no marcado) entre los ítemes gramaticales objeto de atención?

Date una respuesta:

Averigua cuál es el criterio que sustenta la oposición y diseña una actividad que lo ponga de manifiesto. Haz que la sola diferencia formal sea la responsable del cambio de significado.

BIBLIOGRAFÍA

CASTAÑEDA CASTRO, A. y ORTEGA OLIVARES, J. (2001): "Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/LE", en Pastor Cesteros S. y Salazar García, V. (eds.). *Estudios de Lingüística*, Anexo 1: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Págs. 213-248.

ORTEGA, LOURDES (2001): "Atención implícita a la forma: teoría e investigación", en Pastor Cesteros S. y Salazar García, V. (eds.). *Estudios de Lingüística*, Anexo 1: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Págs. 179-211.

RUIZ CAMPILLO, J.P. (1998): *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Universidad de Granada (tesis doctoral inédita).

VANPATTEN, B. (1996): *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

VANPATTEN, B. (2002): "Processing Instruction: An Update", *Language Learning*, 52. Págs. 755-803.

VANPATTEN, B. (2003): *From Input to Output. A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. Boston: McGraw Hill.

La poesía en la clase de ELE: explotaciones didácticas de un par de poemas de Carmen Martín Gaité

JOSEFA ALVAREZ VALADES
Universidad de Syracuse

Como es bien sabido, durante mucho tiempo la literatura ha sido proscrita de las aulas de lengua extranjera por la utilización abusiva y poco idónea que las metodologías más conservadoras hicieron de ella, presentándola únicamente como modelo lingüístico y normativo para los estudiantes. Sin embargo, cada día más profesionales de la enseñanza de segundas lenguas reclaman su presencia en las aulas al entenderla como un adecuado vehículo de conocimiento cultural y en virtud del atractivo que posee para muchos y que hace de ella un motivador instrumento de trabajo.

A la par de lo dicho, hemos de tener bien presente el hecho de que en muchas ocasiones el estudiante se ve imposibilitado de tener un contacto directo con la lengua que está estudiando, lo que hace que la literatura adquiera un papel aún más destacado como muestra de lengua y cultura, especialmente en los niveles avanzados, siempre que se explote adecuadamente por parte del profesor.

Por nuestra parte, la experiencia nos ha demostrado que los textos literarios presentan al alumno formas más elaboradas de uso de la lengua que le sirven como instrumento de reflexión lingüística, contribuyen a desarrollar su capacidad de distinción entre significados literales y metafóricos y pueden ser el punto de partida para la discusión y el intercambio de opiniones sobre los más diversos temas.

Basándonos en dicho convencimiento, presentamos aquí una propuesta didáctica de explotación de dos poemas de la famosa escritora española Carmen Martín Gaité, bien conocida como narradora y no tanto por su producción poética que, pese a ser reducida, es de gran atractivo e interés. Su lenguaje es sencillo y asequible al alumno, y los temas que plantea fácilmente transferibles a la vida de cualquiera.

Nuestra intención al desarrollarla y ponerla en práctica en el aula ha sido la de realizar una actividad de repaso de contenidos gramaticales trabajados a lo largo del curso, partiendo de un material diferente al que suele ofrecer el libro de texto, así como despertar el interés por nuestra literatura más allá de nuestras fronteras.

La propuesta consta de tres partes que precisan de unas tres horas y media de trabajo en clase para su realización. Las partes uno y dos se centran cada una de ellas en un poema y la

tercera aúna los dos previamente explotados y sirve de punto de partida para la discusión final sobre la intención de la autora en ellos. Tanto la parte uno como la dos pueden realizarse aisladamente. La tres, sin embargo, requeriría al menos la lectura de los dos poemas para ser abordada de manera independiente.

La actividad número uno está más centrada en la interpretación del texto, en la comprensión última de su mensaje y en la ampliación del léxico del alumno. Se pone un énfasis especial en que aquel aprenda a diferenciar significados literales y significados ocultos en un texto poético, así como a defender sus propias apreciaciones de lo leído.

La segunda actividad trata de aprovechar el poema tanto para la revisión de contenidos lingüísticos (trabajados durante el curso o supuestamente conocidos ya) como para ahondar en la interpretación del texto literario y en las diversas posibilidades de percepción de éste.

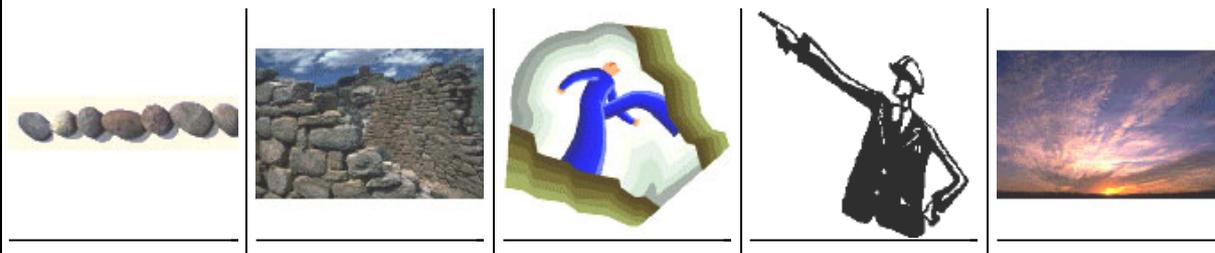
La actividad tres aborda aspectos gramaticales presentes en los dos poemas e intenta despertar la capacidad del estudiante de relacionarlos en virtud de un tema común a ambos.

Si bien es cierto que no todo el alumnado siente el mismo interés por este tipo de texto, hemos podido apreciar que trabajarlos en clase suele resultarles si no atractivo, al menos estimulante. Hacer un alto en el camino diario del manual siempre se recibe con cierto entusiasmo.

ACTIVIDAD 1: *Certeza*

Destrezas	Comprensión auditiva, expresión oral, expresión escrita y comprensión lectora.
Contenido gramatical	Léxico vario, contraste de tiempos presente, indefinido y futuro
Contenido comunicativo	Expresar y rebatir opiniones; hablar del pasado, presente y futuro de alguien.
Contenido cultural	Poesía de Carmen Martín Gaité
Tiempo	45 a 60 minutos
Nivel	Intermedio-alto

1. Vamos a trabajar un poema de Carmen Martín Gaité titulado *Certeza*. ¿Sabes lo que significa esa palabra?
2. Observa estas imágenes



Todas ellas tienen relación con el poema

Escucha ahora el poema recitado por tu profesor e intenta completar las palabras que faltan

Habéis empujado hacia mí estas

Me

para que me acostumbre.

Pero, aunque ahora no pueda

ni intente dar un,

ni siquiera proyecte fuga alguna,

ya sé que es por allí

por donde quiero ir,

sé por dónde se va.

Mirad, os lo,

por aquella ranura de

3. Señala las opciones que creas correctas. Después discutiremos en grupo las que hayas elegido.

a) La autora habla a un "vosotros". ¿Qué es lo que ese "vosotros" ha hecho a la autora?

- Han querido retenerla tras unos muros
- Le han abierto la cabeza con una piedra

- Han querido limitar su vida y sus deseos de cosas nuevas

¿Cuál es la situación de la autora en el momento en el que escribe?

- No puede caminar porque ha sufrido un accidente
- No puede cambiar su vida en ese momento
- No puede traspasar los muros y fugarse

¿Cuál es la actitud de la autora frente al futuro?

- Cree que las cosas serán peores
- Sabe cuál es su camino
- Sabe lo que hay que hacer y qué es lo que quiere

4. Divide el poema en partes atendiendo al tiempo de vida de la autora:

PRESENTE	PASADO	FUTURO

Escribe un pequeño de dos ó tres líneas que resuma lo recogido en el cuadro.

5. Ahora, vincula cada una de ellas con una de estas ideas:

PRESENTE

rutina

PASADO

determinación

FUTURO

imposibilidad temporal de cambio

6. ¿Cuál de estos verbos del poema crees que se relaciona con el título?

empujar

acostumbrarse

señalar

proyectar

saber

querer

Explica por qué. Si tienes dudas, tal vez el diccionario pueda ayudarte.

ACTIVIDAD 2: Callejón sin salida

Destrezas	Comprensión auditiva, expresión oral, expresión escrita y comprensión lectora.
Contenido gramatical	Léxico vario, subordinación sustantiva, comparativos, posesivos, pronombres complemento.
Contenido comunicativo	Expresar opiniones; realizar comparaciones, expresar posesión.
Contenido cultural	Poesía de Carmen Martín Gaité
Tiempo	60 minutos aproximadamente
Nivel	Intermedio-alto

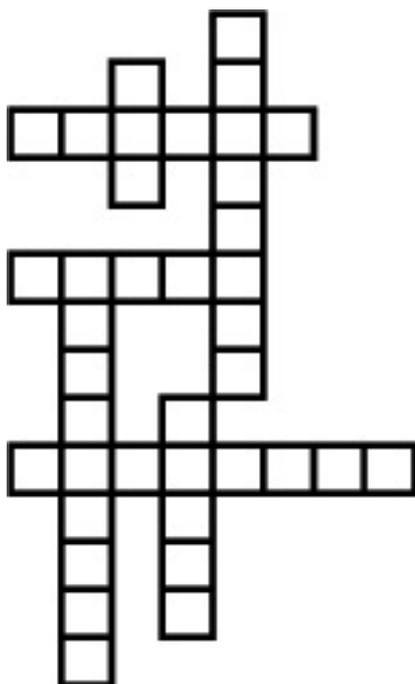
Lee este poema de Carmen Martín Gaité titulado *Callejón sin salida*:

Ya sé que no hay salida
pero dejad que siga por aquí.
No me pidáis que vuelva.
Se han clavado mis ojos y mi
carne,
y no puedo volver.
Y no puedo volver.
Ya no me gritéis más que no hay
salida
creyendo que no oigo,

que no entiendo.
Vuestras voces tropiezan en mi
costra
y se caen como cáscaras
y las piso al andar.
Avanzo alegre y sola
en la exacta mañana
por el camino mío que he
encontrado
aunque no haya salida.

1. Completa las líneas cruzadas con los verbos del poema:

a)



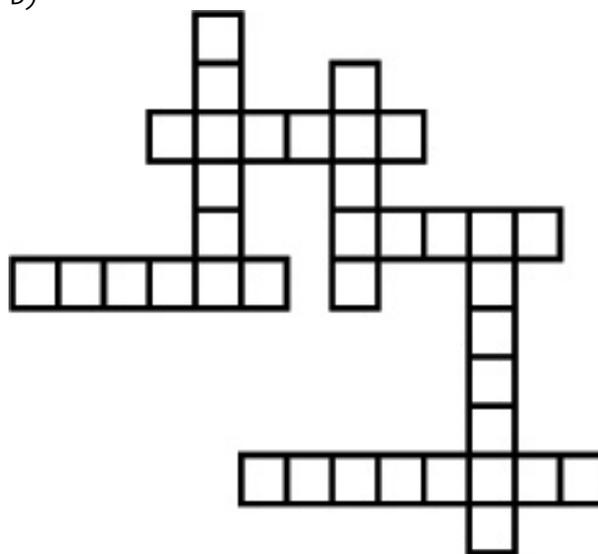
HORIZONTALES

1. Chillar, dar voces
2. Permitir, consentir
3. Comprender

VERTICALES

1. Hallar, dar con algo
2. Escuchar
3. Sujetarse, fijarse firme
4. Exigir, solicitar

b)



HORIZONTALES

- 1. Continuar, proseguir
- 2. Caminar
- 3. Regresar
- 4. Topar, dar

VERTICALES

- 1. Desprenderse, desplomarse
- 2. Pisotear
- 3. Progresar, adelantar

Los verbos del grupo a) son diferentes de los del grupo b). Relaciónalos con alguno de estos significados:

Percepción física

A	B
---	---

Acción

A	B
---	---

Pensamiento

A	B
---	---

Lengua

A	B
---	---

Movimiento

A	B
---	---

Influencia

A	B
---	---

Ahora, observa:

Ya sé que no **hay** salida
Pero dejad que **sig**a por aquí.
No me pidáis que **vuel**va.

Ya no me gritéis más que no **hay** salida
Creyendo que no **oigo**,
Que no **entiendo**.

Intenta extraer la regla:

VERBOS de pensamiento y lengua (como, y + QUE
+ Verbo en modo.....)

VERBOS de influencia (como y) + QUE + Verbo en modo

.....

2. Cambiemos el punto de vista del poema. La autora habla en 1ª persona, ¿cómo cambiaría si lo pudiéramos en 3ª persona? Intenta hacerlo.

<p>Ya sé que no hay salida pero dejad que siga por aquí. No me pidáis que vuelva. Se han clavado mis ojos y mi Carne, y no puedo volver. Y no puedo volver. Ya no me gritéis más que no hay Salida creyendo que no oigo, que no entiendo. Vuestras voces tropiezan en mi Costra y se caen como cáscaras y las piso al andar. Avanzo alegre y sola en la exacta mañana por el camino mío que he encontrado aunque no haya salida.</p>	
--	--

¿Encuentras alguna diferencia? Establece comparaciones entre uno y otro y discute con tus compañeros.

El poema en 1ª persona es MÁS / MENOS *íntimo* QUE en 3ª persona.
TAN *expresivo* COMO
frío
comedido
emotivo
vigoroso
impactante
convinciente [...]

3. Agrupa las palabras que creas relacionadas:

corteza
nuez
herida
pipa

COSTRA	CÁSCARA
--------	---------

Con los versos *Vuestras voces tropiezan en mi / costra / y se caen como cáscaras / y las piso al andar* la autora nos habla de:

- a) la firmeza de sus decisiones y de su carácter, indiferente a lo que dicen las otras personas.
- b) cómo las opiniones de los demás son importantes para ella y las tiene muy en cuenta.

¿Qué simbolizan "la costra" y "las cáscaras"?

¿A qué se refiere el *las* del último verso? ¿Es algo que se pueda "pisar" realmente?

4. Observa el uso de los posesivos en el texto:

mis ojos
mi carne
mi costra

pero

el camino **mío**

Intenta cambiar de posición el posesivo, ¿qué pasa con el artículo?

¿Hay alguna diferencia de significado? ¿Por qué la autora decide usar el posesivo pospuesto en esta construcción?

5. ¿Puedes explicar el título del poema? Seguro que ya eres capaz de interpretarlo.

ACTIVIDAD 3

Destrezas	Comprensión auditiva, expresión oral, expresión escrita y comprensión lectora.
Contenido gramatical	Léxico varió, oraciones concesivas, imperativo afirmativo y negativo, condicional, subordinadas sustantivas.
Contenido comunicativo	Expresar opiniones; dar órdenes, dar consejos y recomendaciones.
Contenido cultural	Poesía de Carmen Martín Gaité
Tiempo	90 minutos aprox.
Nivel	Intermedio-alto

Ahora vamos a trabajar con los dos poemas.

1. Tanto en *Callejón sin salida* como en *Certeza* la autora alguna vez da órdenes. Clasifícalas en este cuadro:

ÓRDENES AFIRMATIVAS	ÓRDENES NEGATIVAS

¿Hay alguna diferencia de forma entre órdenes negativas y órdenes afirmativas? Si es así, explícalo.

En alguno de los poemas, ¿la autora nos da información sobre las personas a las que da órdenes? ¿Crees que son las mismas todas las que reciben las órdenes? ¿Quiénes son? Discútelo con tus compañeros.

2. Observa estos versos:

<i>Callejón sin salida</i>	<i>Certeza</i>
Avanzo alegre y sola ... <u>aunque</u> no haya salida.	<u>Aunque</u> ahora no pueda , ni intente dar un paso ni siquiera proyete fuga alguna, ya sé que es por ahí...

¿Cambiaría el significado de los poemas si la autora hubiera escrito...?

<i>Callejón sin salida</i>	<i>Certeza</i>
Avanzo alegre y sola ... <u>aunque</u> no hay salida.	<u>Aunque</u> ahora no puedo , ni intento dar un paso ni siquiera proyecto fuga alguna, ya sé que es por ahí...

Comenta tu opinión con el resto del grupo.

3. Vamos a fijarnos en el tipo de palabras usadas en los poemas:

Callejón sin salida

VERBOS	ADJETIVOS	NOMBRES
TOTAL:	TOTAL:	TOTAL:

Certeza

VERBOS	ADJETIVOS	NOMBRES
TOTAL:	TOTAL:	TOTAL:

¿Cuál domina? ¿Crees que eso es lo habitual en poesía?

Ahora, en grupos de tres o cuatro, **sólo** con los adjetivos y nombres de los dos poemas vais a construir otros nuevos. Podéis usar artículos (el, la, los, las, un, una, -os,-as), posesivos (mi, tu, su...), demostrativos (este, ese, aquel...), etc., además de conjunciones y preposiciones.

Pero, recordad: **los verbos están prohibidos.**

4. ¿Sabrías ordenar en el tiempo los poemas? ¿Cuál crees que es el primero? Justifica tu opinión atendiendo a sus contenidos. Además tal vez puedas ya explicar lo que la autora ha querido decir con ellos.

5. Como ya habrás comprendido, la autora ha decidido tomar su propio camino frente a las opiniones de los demás. Antes de hacerlo, ¿qué "consejos" crees que recibía? Discútelo con tu compañero y poneos de acuerdo para redactar con ellos un pequeño texto de unas cinco líneas.

Recuerda alguna de las estructuras para expresar consejo:

Es conveniente/ importante / adecuado/ necesario / aconsejable **que** + presente de subjuntivo

Sería conveniente/ importante / adecuado/ necesario / aconsejable **que** + imperfecto de subjuntivo

Yo que tú + condicional

BIBLIOGRAFÍA

ACQUARONI, R., 1997, "La experiencia de la poesía", *Cuadernos Cervantes*.

CASSANY, D. y otros, 2001, *Enseñar lengua*, Graó.

HILL, J., 1986, *Using Literature in Language Teaching*, MacMillan Publishers.

MARTIN GAITE, C., 2001, *Poemas*, Plaza y Janés (Incluye CD con los poemas recitados por la autora. Se puede emplear en la actividad 1 como sustituto del recitado del profesor)

NARANJO, M., 1999, *La poesía como instrumento didáctico en la clase de español como lengua extranjera*, Edinumen.

Psicolingüística y gramática, aplicadas a la enseñanza de español / LE¹

MARTA BARALO
Universidad Antonio Nebrija, Madrid
mbaralo@nebrija.es

Doctora en Filología Hispánica, especializada en adquisición y en didáctica del español como lengua materna (L1) y lengua extranjera (LE). Tiene amplia experiencia docente como profesora de español / LE en diversas instituciones y como formadora de profesores de español / LE. Dirige el Master en Enseñanza del español como lengua extranjera y el Doctorado en Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera de la Universidad Antonio de Nebrija. Es colaboradora habitual de universidades españolas y extranjeras, así como del Instituto Cervantes, en cursos de formación de profesores de español como lengua extranjera. Ha participado en congresos nacionales e internacionales de lingüística general y aplicada y ha publicado artículos y libros relacionados con la especialidad..

RESUMEN

En este estudio se reflexiona sobre la importancia de una estrecha relación entre áreas de psicolingüística, gramática y enseñanza en los programas de formación de español / LE. A modo de ejemplo, pretende comprobar, dentro de ese marco interdisciplinar, que la adquisición de la cópula y de la función de atribución aparece de manera muy temprana en la interlengua española de los hablantes de cualquier lengua materna, y que este proceso no difiere cualitativamente de su adquisición en el español no nativo. En el marco teórico del innatismo esta hipótesis de partida no es sorprendente: la diferencia entre *ser* y *estar* corresponde a la gramática específica del español, a sus aspectos más idiosincrásicos, por lo que esperamos que cuanto mayor marca aspectual específica tenga el atributo (adjetivo), más información léxicosemántica y referencial tendrá que tener el que aprende español / LE. Desde el punto de vista del aprendizaje y de la enseñanza de esta estructura gramatical, suponemos que sólo con la exposición a un *input* que ofrezca datos con información lingüística y referencial suficientes se podrá construir una representación cognitiva firme. El análisis de los datos de adquisición de español / LM (López Ornat, 1994) y su comparación con los de interlengua española, espontáneos y motivados, nos permitirá cotejar nuestra hipótesis.

PALABRAS CLAVE: español como lengua extranjera (ELE) – adquisición de la gramática – lengua materna (LM) y lengua extranjera (LE) - interlengua española

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo pretendemos aportar a los lectores virtuales una serie de reflexiones sobre la necesidad que existe en la actualidad de formar profesores de español como lengua no nativa y sobre la importancia que los estudios de gramática y de adquisición de lenguas tienen en esta formación.

Debemos dar respuesta a una demanda de profesionales especializados en el ámbito del español, tanto profesores, como diseñadores y editores de materiales didácticos generales y específicos para el español no nativo, como formadores y, por supuesto, como investigadores. Nuestro objetivo es presentar, de forma sencilla y accesible para el lector no especialista en esta materia, los aportes de diferentes tipos de estudios a la mejor

1 Algunas reflexiones e ideas sobre el tema ya han sido presentadas en el IX Congreso ASELE (1999), en el XXV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística (Córdoba, 2002) y en el XII Congreso de la Asociación de Jóvenes Lingüistas (León, 2003).

comprensión de los procesos de apropiación de una lengua nueva. Entendemos que este conocimiento permitirá al profesor tomar decisiones didácticas más independientes y seguras.

La tarea de enseñar una lengua extranjera presenta facetas diferentes y complejas, tantas como las que presenta el proceso de apropiación de una lengua nueva. Resulta bastante obvio que no basta con ser hablante nativo de una lengua para poder enseñarla. Es más, muchas veces un profesor no nativo puede conducir con mucha más eficacia el proceso de aprendizaje de una lengua, porque posee un conocimiento reflexivo de ella, y posee también la experiencia de haberla aprendido. A poco que haga un esfuerzo de introspección sobre su propio proceso de aprendizaje, el profesor no nativo se encontrará mejor preparado para ayudar a aprender a sus alumnos, siempre que él mismo tenga un dominio suficiente de la lengua meta.

En esta breve exposición, empezaremos por analizar estas diferentes facetas que se dan en el proceso de adquisición del español / LE. Luego, presentaremos un ejemplo de conocimiento gramatical, en lengua materna (LM) y en lengua extranjera (LE), mediante el estudio de la adquisición de las estructuras copulativas con *ser* y *estar*, para concluir con la reflexión sobre la necesidad de una formación interdisciplinar que abarque la psicolingüística, la descripción gramatical y la didáctica de lenguas.

2. EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

La evolución del constructo teórico llamado Interlengua ha caminado de forma paralela a la evolución de la teoría lingüística y de las teorías de adquisición y de aprendizaje de lenguas. El término fue propuesto por Selinker (1972) para designar al sistema lingüístico no nativo, diferente del sistema de la lengua materna (LM, L1) y del sistema de la lengua objeto (LO).

Al comienzo, el foco de investigación se centraba en los aspectos más gramaticales de la lengua de los aprendientes. A medida que se fue ampliando el campo de la lingüística teórica hacia la pragmática, la sociolingüística y análisis del discurso, se fue ensanchando también el foco de interés para analizar la adquisición de la competencia lingüística comunicativa.

Los estudios sobre la interlengua intentan descubrir qué ocurre en la mente del que aprende, qué contiene la llamada "caja negra" que procesa y usa los datos lingüísticos que percibe y que produce en sus respuestas. En la construcción del conocimiento interlingüístico intervienen tres procesos básicos: el del aducto² (*input*), que selecciona, ordena y sistematiza los datos del

² Los términos *input*, *intake* y *output* están generalizados en el ámbito científico y resultan más precisos que *entrada* / *toma* / *salida*, que serían sus correspondientes en español, por lo que los utilizaremos en este texto en aras de la precisión conceptual.

exterior; el de la toma (*intake*), que incorpora los nuevos datos al sistema; y el del educto (*output*), que permite comprender y expresarse en la lengua meta.

Los mecanismos internos de aprendizaje, responsables de la construcción de la interlengua, constituyen el objeto de estudio de diferentes teorías de la adquisición de lenguas extranjeras. Desde una perspectiva histórica, y teniendo en cuenta sus diferencias básicas, podríamos hablar de teorías conductistas, teorías mentalistas y teorías cognitivas.

El conductismo entiende la adquisición como un proceso de formación de hábitos lingüísticos. El mentalismo, por el contrario, se basa en la distinción chomskiana entre "competencia" y "actuación" y en la especificidad del conocimiento lingüístico, frente a otros tipos de conocimientos. La teoría mentalista sostiene la existencia de una organización modular de la mente (Fodor, 1983), en la que la facultad del lenguaje es independiente de otros sistemas cognitivos implicados en el uso de ese conocimiento. Frente al modelo innatista, los modelos cognitivos consideran que el conocimiento lingüístico del hablante no se separa del modo como lo usa, ni del modo en que está representado en la mente. El cognitivismo concibe la adquisición de la lengua (LM y LE) como un proceso de aprendizaje basado en la percepción, la memoria, el procesamiento de la información y los mecanismos de resolución de problemas, es decir, basado en las mismas habilidades en las que se basa la construcción de cualquier conocimiento o habilidad.

Distintos enfoques de la lingüística teórica han ido aportado el soporte descriptivo y explicativo necesario para poder enmarcar los estudios científicos de la interlengua. Todavía no existe ningún modelo teórico que pueda explicar todos los aspectos que se integran en el concepto de interlengua. Cada teoría se plantea un ámbito de investigación, con unas preguntas diferentes, con objetivos y metodologías de investigación diferentes y, por consiguiente, con respuestas diferentes, difícilmente comparables. Estos modelos tienen ventajas e inconvenientes según la perspectiva con la que se analice, sea la del lingüista, la del psicólogo o la del profesor. Analizamos a continuación qué aportan cada uno de estos modelos a la formación del profesor de lenguas.

Corder (1971) es el primer investigador de L2 que sostiene, de forma explícita, que el aprendizaje de una lengua segunda no es un proceso de formación de hábitos y destrezas, tal como se concebía en el modelo conductista. El aprendizaje de L2 se entiende, entonces, como una actividad creativa, que lleva al aprendiente a formular hipótesis a partir de los datos de la L2, según un programa interno, un dispositivo de adquisición del lenguaje, como había propuesto Chomsky (1959 y sgtes.). La presencia de errores sistemáticos en los hablantes de L2, algunos de los cuales no pertenecían a la estructura gramatical ni de la L1 ni de la lengua objeto, le lleva a Corder a establecer la existencia de una competencia transitoria que refleja las distintas etapas de estructuración de la toma, *intake*, esto es, del conocimiento que el hablante no nativo tiene

de la lengua meta que está aprendiendo. Esta competencia transitoria con sus errores sistemáticos permite acceder al programa de conocimiento interno, mental, del que aprende una L2. La formulación explícita del reconocimiento del sistema no nativo queda perfectamente reflejada en trabajos anteriores en los que lo caracterizaba como "sistema aproximado", "sistema transitorio" o "dialecto idiosincrásico". Selinker (1972), quien como hemos visto al comienzo es el primero que introduce el término "interlengua" para referirse al sistema lingüístico no nativo, propone, siguiendo las ideas de Lenneberg (1967)³ y de Chomsky (1959), la existencia en la mente de una estructura latente del lenguaje que posibilita la adquisición de la lengua materna. Esta dotación constituye una ordenación ya formulada en el cerebro, fundamentación biológica de una gramática universal y que el niño la transforma en una estructura concreta de una gramática particular a través de una serie de etapas de maduración. Junto a esa estructura mental especificada para el lenguaje, propone la existencia de una estructura psicológica latente que se activa cuando el adulto trata de comprender y producir oraciones en una L2. A partir de los 60, con estos investigadores como Corder, que sientan las bases de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, comienzan a desarrollarse los modelos mentalistas. La ventaja de los modelos mentalistas es que permiten estudiar el conocimiento lingüístico (y el pragmático) independientemente de su uso en un contexto concreto de comunicación; esto es, del control. El desarrollo de la interlengua puede deberse entonces a cambios en el conocimiento, a cambios en el control o a ambos. Esta perspectiva es más ventajosa para la investigación lingüística, ya que permite aislar y controlar mejor las variables que pueden influir en el proceso de apropiación de la lengua meta, en el ámbito del conocimiento. Sin embargo, ha sido muy criticada por quienes ponen el foco de su atención en los factores externos e internos del que aprende una lengua extranjera.

La ventaja de los modelos cognitivos, por el contrario, es que permiten estudiar y comprender mejor la complejidad de dicho proceso, desde la perspectiva de un profesor de lenguas, que están más cercanos a la experiencia del aula y que permiten incorporar variables individuales no lingüísticas en el estudio de la construcción de la competencia interlingüística, entendida como conocimiento y uso de la lengua objeto.

En relación con los estudios de la IL se han desarrollado ámbitos específicos de su proceso, tales como el de las características del *input* para favorecer su adquisición, o las propiedades de la toma, *intake*, o el papel de la respuesta lingüística productiva o interpretativa, *output*, y su papel en la reestructuración de la IL.

3 E. Lenneberg (1967) propone la existencia de una dotación biológica especificada para el lenguaje, que hace posible la adquisición del lenguaje en los niños, pero que se anula o deja de funcionar en el período crítico de la pubertad. Con esta propuesta, el aprendizaje de las lenguas extranjeras por parte de adultos sería un proceso cognitivo diferente al de los niños. Se pueden ver en L. Eubank (1991) los trabajos de Flynn y Manuel y de Birdsong sobre los efectos dependientes de la edad en la adquisición de L2 y la falta de pruebas para pensar en la existencia de un período crítico.

Todo modelo de adquisición de L2 presupone que el aprendiente puede percibir e internalizar diferencias entre el *input* implícito y su propio *output*. Es decir, el aprendiente puede monitorizar su propia producción, compararla con alguna representación internalizada de *input* implícito y "oír" cuando hace un error. Esta percepción inicia el reanálisis y la reestructuración de esa estructura de la gramática internalizada. Carrol (1995: 85) ha demostrado, a través de un análisis de un corpus de formas producidas espontáneamente por aprendientes adultos que recibían una retroalimentación, *feedback*, con algunas formas de evidencia negativa, que la interpretación del *input* lingüístico requiere interpretar el enunciado obedeciendo al Principio de Cooperación y no al Principio de Relevancia. Los oyentes, sin embargo, daban el paso sólo cuando no había otra interpretación posible, lo que significa que la interpretación metalingüística es un paso como "último" recurso y no como "primer" recurso.

Algunos investigadores han ahondado más en las clases de datos que pueden producir un cambio en la IL y desencadenar su reestructuración, sean datos positivos, negativos o explícitos, y han visto la necesidad de distinguir entre "datos" y "evidencias". Esta última se define como la información de la lengua del ambiente que puede efectuar cambios en la gramática de la IL, por lo que se trata sólo de datos positivos. Esto significa que la instrucción formal, entendida como la provisión de datos explícitos y negativos produciría un "conocimiento lingüístico aprendido" y no un verdadero conocimiento gramatical.

2.1. EL PAPEL DE LA LENGUA MATERNA Y LA TRANSFERENCIA

El papel que la lengua materna desempeña en la adquisición de una lengua segunda ha preocupado a los docentes e investigadores desde siempre. Se trata de dilucidar cómo influye en la interlengua el conocimiento lingüístico previo del aprendiente, conocimiento constituido por su LM y por las otras lenguas que haya ido adquiriendo. Actualmente se 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* significativo⁴. Este concepto dinámico e integrador de interlengua tiene una base cognitiva compleja, estudiada de momento de forma muy general y ecléctica. El constructo *plurilingüística* frente a *interlingüística* puede resultar muy útil para el desarrollo de políticas lingüísticas y de diseños curriculares europeos, en el ámbito de la aplicación didáctica. Aquí haremos un repaso breve, pero sistemático, de la evolución del concepto de transferencia y del papel de la LM, sin el cual difícilmente se podrían entender las propiedades de la IL.

La interpretación del uso que hace el que aprende una nueva lengua (L2) de la información nativa (L1), que ya posee, ha variado de forma significativa en las últimas cuatro décadas.

⁴ El Consejo de Europa ha asumido este concepto de competencia plurilingüística comunicativa en su último documento, el *Marco común europeo para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas* (2002).

La primera etapa corresponde al modelo conductista y a su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras mediante el Análisis contrastivo. Los psicólogos conductistas consideraban que el aprendizaje de la lengua se producía de forma similar a cualquier otro tipo de aprendizaje, mediante la ejercitación, la repetición de respuestas ante un estímulo, el refuerzo positivo y el refuerzo negativo (corrección). El aprendizaje consiste entonces en la formación de hábitos lingüísticos, basados en la analogía, no en el análisis. A partir de esta concepción, el principal obstáculo para la adquisición de una lengua extranjera se encontraba en la interferencia de los hábitos de la lengua materna. Por ello, se medía el grado de dificultad por la cantidad de estructuras semejantes y de estructuras diferentes entre los dos sistemas lingüísticos. Aquellas que fueran iguales en la LM y en la LE se transferirían sin problemas; las que fueran diferentes ocasionarían los errores por interferencia o transferencia negativa. Se consideraba que los errores producían malos hábitos, por lo que había que corregirlos, y especialmente, evitarlos.

Para intentar comprender y predecir los problemas de los aprendientes, los investigadores hacían una comparación sistemática de la LM con la LO y de la cultura de L1 con la cultura de L2, siguiendo la propuesta de Lado (1957), quien sostenía que se pueden predecir y describir las estructuras que causarán dificultad en el aprendizaje y las que no constituirán problemas ni motivarán errores.

A comienzos de los setenta se produjo una reacción contra el Análisis Contrastivo (AC), por varias razones. La analogía no podía explicar las creaciones innovadoras de los aprendientes, que generan palabras y estructuras que nunca han oído. Se demostró que había errores, que cometían los aprendientes, que no se podían atribuir a la influencia de la lengua materna. Además, había muchas similitudes entre las gramáticas de los aprendientes (IL) pertenecientes a lenguas maternas diferentes. Por otro lado, se detectaron áreas de las gramáticas que el AC predecía como áreas de transferencia y en las que realmente no tenía lugar esa transferencia. Todas estas comprobaciones coincidieron con un abandono de las teorías lingüísticas y psicológicas de la época, basadas en el estructuralismo, las primeras, y en el conductismo, las segundas. En consecuencia, los investigadores de L2 volvieron su atención a las similitudes en el proceso de adquisición entre todos los aprendientes de L2 sin atender a las características de sus L1. En esta reacción al Análisis Contrastivo, que llevó a minimizar el papel de la L1 en el proceso de adquisición de L2, tuvo una importancia central el trabajo de Dulay y Burt⁵, quienes propusieron la Hipótesis de la construcción creativa, según la cual la adquisición de L2 está guiada por principios innatos y no por la LM⁶.

5 En su modelo teórico, es el sistema de L2 el que guía el proceso de adquisición y no el sistema de la lengua materna. Las pruebas están basadas en el orden de adquisición de un conjunto de morfemas gramaticales del inglés. Dos grupos de niños de diferentes lenguas maternas (español y chino) demostraron un orden de adquisición similar de tales morfemas. Sobre la base de estos datos, Dulay y Burt (1974 y 1975) supusieron que la L1 tiene muy poco efecto sobre el proceso de adquisición.

6 Trabajos posteriores como el de Bailey, Madden y Krashen (1974), realizados con adultos de diferentes L1, también sugirieron un orden de adquisición de morfemas similar.

En las últimas décadas ha resurgido el interés por los fenómenos de transferencia, pero no como una transferencia mecánica de las estructuras de la L1, sino como un mecanismo cognitivo que subyace a la adquisición de L2. Dicho en otras palabras, no se trata simplemente de que el aprendiente preserve automáticamente las estructuras de la L1, sino que el sistema de la IL refleja una selección activa y atenta por parte del que aprende. Los estudios de la transferencia llevados a cabo dentro del marco teórico de la Gramática Universal (GU) han redefinido implícita y explícitamente el papel de la L1 en la adquisición de L2, en un concepto más amplio que contiene fenómenos como los que comentamos a continuación.

La reestructuración de reglas de la IL, con cierta dilación en la secuencia del aprendizaje, es un proceso de la toma, *intake*, que permite avanzar en el desarrollo de los estadios interlingüísticos. Los aprendientes de L2 no asumen que ésta sea igual a su LM. La transferencia de la LM no puede explicar ciertos conocimientos gramaticales abstractos que adquiere en la IL, por lo que parece claro, según los datos de las investigaciones presentadas en Eubank, Selinker y Sharwood Smith (1995) que las teorías de la transferencia pueden explicar mejor los fenómenos periféricos de la adquisición de L2 y que la teoría de adquisición de L2 necesita incorporar una teoría de la Gramática Universal (GU) para explicar el conocimiento de los principios más profundos de la gramática de la IL así como sus errores sistemáticos.

Otros fenómenos comprobados al estudiar el papel de la transferencia de la LM muestran que en la construcción de la IL se siguen diferentes caminos de adquisición, según sea la LM de partida; que las Interlenguas pueden presentar carencia de ciertas estructuras que no existían en la LM; o que, por el contrario, se nutren de una sobreproducción de ciertos elementos que no le corresponden.

Numerosos estudiosos del tema han llegado a la conclusión de que la transferencia es una estrategia disponible para compensar la carencia de conocimiento de la lengua objeto. Sin embargo, su uso se ve constreñido por la percepción de la "distancia" entre la L1 y la L2, es decir, la manera cómo el aprendiente percibe las formas marcadas en su propia lengua, entendiendo como marcadas las formas menos frecuentes, menos productivas, menos semánticamente transparentes, más periféricas. Aprende a partir de los principios abstractos de la dotación genética específica (GU), ya que aquéllos resultan más evidentes y tienen más posibilidades de que el sujeto se dé cuenta de ellos. Por ejemplo, los universales fonológicos, que tienen una base física importante, son más notorios que los principios abstractos de la sintaxis, y tendrán más influencia en la IL, ya que los aprendientes pueden percibir más notoriamente las relaciones entre esos rasgos en los dos sistemas (LM e IL).

Para las teorías cognitivistas, la transferencia lingüística, por el contrario, es un proceso cognitivo por el que los aprendientes de L2 hacen un uso estratégico de su L1, y de las otras L2

que conozcan, en el proceso de apropiación y de uso de la lengua meta para la comprensión y producción de mensajes. Dentro de este marco teórico, el conocimiento interlingüístico es un proceso mental que no se diferencia de otros tipos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje implicadas son comunes también a otros aprendizajes. Aunque esta postura es radicalmente diferente a las de los innatistas, según Ellis (1996: 348), no siempre es posible clasificar las teorías de adquisición como específicamente cognitivas o lingüísticas mentalistas, ni tampoco sería necesario hacerlo debido a que no son excluyentes, ya que una teoría comprensiva, general, de la adquisición de L2 necesitaría incorporar elementos de ambas⁷.

Los estudios de la Interlengua, en realidad, tienen más que ver con el aprendizaje del conocimiento de la L2, con las teorías que explican cómo los aprendientes construyen su representación mental de la L2, cómo se desarrolla el conocimiento de las reglas y de los ítems de la lengua meta. Los estudios cognitivos tienen que ver más con el uso real que los hablantes hacen de ese conocimiento, es decir, con la explicación de cómo ejecutan y resuelven las tareas de comprensión y producción en la comunicación. En otras palabras, estamos ante la diferencia teórica entre adquisición y habilidad procedimental, esto es, casi medio siglo después, la diferencia entre competencia y actuación establecida por Chomsky como metodología de la investigación del conocimiento lingüístico. En síntesis, los estudios de Interlengua tienen que ver más con lo que el aprendiente sabe, esto es, con el sistema generativo abstracto, de unidades y reglas combinatorias, que subyace al uso real de ese conocimiento, que con lo que el usuario de L2 hace con ese conocimiento.

2.2. FOSILIZACIÓN

Otra característica peculiar de la gramática de la IL es la **fosilización**, un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su IL ciertos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a una lengua objeto dada. En hablantes que utilizan la L2 con niveles aceptables o muy aceptables de competencia comunicativa es frecuente que aparezcan ciertos "errores" o expresiones diferentes a las del hablante nativo, que ya se consideraban erradicados de su IL. Lo que no se ha definido con toda nitidez en los trabajos sobre el tema es en qué circunstancias y situaciones aparecen estas estructuras fosilizadas, ni, más interesante aún, por qué se producen.

La transferencia lingüística ocurre en especial cuando la L1 y la LO presentan oposiciones diferentes en alguna área de la gramática. En este caso, es probable que se produzca la transferencia cuando la lengua materna posee el valor no marcado de la diferencia paramétrica, y no a la inversa. Podemos esperar, por ejemplo, que un anglófono que aprende español no

⁷ Desde una perspectiva más pedagógica de las teorías de la interlengua, más allá del análisis de errores, se han realizado propuestas ingeniosas como la de Birdsong (1995:44-46), quien relaciona la ayuda a la adquisición de la IL con las estrategias utilizadas en el juego del "Master Mind". La esencia de esta similitud está en el principio de que cuando se enseña conceptos abstractos el truco está en hacer concreto o evidente lo abstracto.

tendrá problemas de fosilización de estructuras con las preposiciones colgadas⁸, que son muy marcadas (o prominentes) en su LM, pero que no existen en español, por lo que no parece probable que se produzca un proceso de transferencia negativa (interferencia).

En ese primer artículo sobre la IL, Selinker alude, ya hace más de 30 años, a la transferencia de instrucción como proceso conducente a la fosilización de ciertas estructuras ajenas a la LO. Se refiere a que ciertos vicios o errores en la presentación de datos en los manuales o en las clases pueden llevar a la construcción de hipótesis falsas, como cuando en español se enseña, de forma reiterada, que el verbo *estar* expresa lo transitorio y el verbo *ser*, lo permanente; debido a confusiones producidas por la utilización de metodologías o materiales inadecuados, los aprendientes de español / LE construyen enunciados del tipo **es muerto; *es contento; *está argentino*.

Las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación, variables en cada individuo, pueden producir también estructuras que llegan a fosilizarse; podría tratarse, por ejemplo, de la tendencia a la simplificación de las reglas de la LO, o de la tendencia a suprimir elementos gramaticales (artículos, elementos flexivos, etc.) de sus producciones, quizá con el propósito de centrar su esfuerzo en las palabras más significativas, así como la tendencia a la hipergeneralización de reglas de la LO. Estas estrategias llevan a emitir enunciados como **la problema, *yo gusto mucho el rock, *el hecho de que vivo en Madrid*.

Uno de los primeros estudios de fosilización en estadios tempranos de la interlengua fue el conocido trabajo de Schumann (1976) con el caso de Alberto, un hablante nativo de español que adquiere el inglés como L2 en contexto natural. El análisis de la IL de este informante, en los aspectos gramaticales específicos de la negación, las interrogativas parciales y los auxiliares en inglés / L2, demostró una fosilización muy temprana de estas estructuras. Tratándose de un hablante de 33 años, con inteligencia normal y sin ningún tipo de patologías lingüísticas, Schumann trató de demostrar que el hecho de que la IL de este informante se pareciera a un *pidgin* y no a una lengua que cumpliera todas sus funciones se debía a la distancia social y psicológica que este hablante percibía con sus interlocutores de la lengua meta. La hipótesis de la *pidginización*, basada en procesos de simplificación y reducción en las lenguas naturales, es un camino abierto para la investigación de las causas que pueden producir la fosilización de las estructuras interlingüísticas.

Además de este factor relacionado con la falta de interés en aculturizarse, existe otro factor interno del aprendiente directamente relacionado con la fosilización y ampliamente discutido por los investigadores a partir de Lenneberg (1966): la edad del aprendiente. Es evidente,

⁸ Se llaman preposiciones colgadas las estructuras del inglés (y de otras lenguas germánicas) que permiten la existencia de preposiciones sin un sintagma nominal, como en: *It is the man that Mary is living with / Este es el hombre que María estaba viviendo con*.

aunque no podemos desarrollar el tema aquí con ciertos matices y extensión, que la edad no afecta por igual a todos los subsistemas interlingüísticos. Aquellos aspectos más relacionados con la categorización de fonemas, la plasticidad articulatoria y los parámetros fonológicos fijados mediante hábitos arraigados desde el primer año de vida en la LM, están muchos más sujetos al factor edad, de forma negativa, que los subsistemas léxico-semánticos a los que no parece que afecten demasiado la edad del aprendiente. Entre ambos extremos se encuentra el subsistema sintáctico, que ha sido el objeto de estudio más científico de los últimos veinte años en relación a la posibilidad o no de acceso a los principios innatos que nos guían en el proceso de adquirir una lengua.

3. UN EJEMPLO CONCRETO: EL APRENDIZAJE DE *SER* Y *ESTAR*

La adquisición de la cópula y de la función de atribución aparece de manera muy temprana en la interlengua española de los hablantes de cualquier lengua materna. En el marco teórico del innatismo esta hipótesis de partida no es sorprendente: la diferencia entre *ser* y *estar* corresponde a la gramática específica de la lengua española, a sus aspectos más idiosincrásicos, por lo que esperamos que cuanto mayor marca aspectual específica tenga el atributo (adjetivo), más información léxicosemántica y referencial tendrá que tener el que aprende español/LE para poder utilizarlo de forma correcta. Sólo con la exposición a un *input* que ofrezca datos con información lingüística y referencial suficientes se podrá construir una representación cognitiva firme.

El análisis de datos de adquisición de español / LM (López Ornat, 1994) y su comparación con datos de interlengua española, espontáneos y motivados, nos permitirá cotejar nuestra hipótesis. Nos acercaremos al estudio de los usos de *ser* y *estar* desde una perspectiva lingüística, cognitiva y didáctica. Nuestra intención es sólo plantear el estado de la cuestión a partir de datos de estudio de LM y de IL española ya publicados por otros investigadores.

Comenzaremos por presentar las características de la estructura copulativa y de los usos de *ser* y *estar* desde un punto de vista lingüístico, con especial atención a los significados de la cópula y su especificación para una y otra forma léxica. Seguiremos con el análisis de los datos en LM, con el objeto de analizar la secuencia de adquisición de los distintos usos de *ser* y *estar* en el español nativo. Después presentaremos los datos recogidos y analizados en estudios de la IL, con particular atención a los de Vázquez (1991) y Fernández (1997). Para terminar, discutiremos los problemas que plantea el uso de *ser* y *estar* como selección léxica, para concluir con algunas implicaciones didácticas para el aula de E/LE.

3.1. LAS ORACIONES COPULATIVAS Y LOS USOS DE *SER* Y *ESTAR*

Se suele hablar de *predicado nominal*, en oposición a *predicado verbal*, cuando se utiliza un sintagma nominal (SN), adjetivo (SA) o preposicional (SP) como predicado, además de un

elemento verbal llamado *cópula* que sirve para que se puedan manifestar las categorías gramaticales de tiempo, persona, aspecto, típicas de la predicación verbal principal. En realidad, como indica Moreno Cabrera (1991; I: 558-584), el predicado nominal no es más que una predicación expandida de un SN:

1.
 - a) La casa de Juan / La casa es de Juan.
 - b) El que viene / Él es quien viene.
 - c) Algunos hombres libres / Algunos hombres son libres⁹.

Existe una íntima relación entre los sintagmas nominales y la predicación no verbal; de ahí que en las lenguas sea normal que el predicado nominal se comporte de modo análogo al SN. En el caso del castellano esa relación se manifiesta en la concordancia de género y número de 1.c). En todas las lenguas existe la predicación no verbal. En muchas se realiza mediante la *cópula*, como en español; en otras, sólo se usa la *cópula* cuando hay un tiempo distinto del presente, como el caso del húngaro. Hay lenguas como el turco que no conocen la *cópula*.

3.2. TIPOS DE PREDICACIÓN NO VERBAL

En primer lugar, tenemos la *predicación verbal caracterizadora*, que en español se realiza mediante las *cóputas ser y estar*:

2.
 - a) Juan es alto.
 - b) Juan está alto.

En los dos casos se *caracteriza* un individuo adjudicándole cierta propiedad. El predicado de 2.b) manifiesta *aspecto resultativo*, frente a la predicación de 2.a) que no está marcada para aspecto.

En segundo lugar, se puede hablar de *predicación verbal clasificadora*, cuando incluimos el sujeto de la predicación no verbal en una clase determinada de individuos. En este caso sólo se puede usar la *cópula ser*:

3.
Juan es médico.

En tercer lugar, y dentro de lo que tradicionalmente se denominan usos predicativos y no atributivos, tenemos la *predicación verbal existencial y locativa*, de los siguientes ejemplos:

⁹ Todos los ejemplos y clasificaciones de este apartado están tomados de Moreno Cabrera (1991).

4.

- a) El accidente fue ayer.
- b) Dios es.
- c) La manifestación es en la Plaza de Colón.
- d) La mesa está en la sala de reuniones.

Como se puede observar, existe una íntima conexión entre existencia y locatividad, conexión muy natural desde el punto de vista semántico, ya que una forma de decir que algo existe es predecir de ella que está en un lugar determinado. Otro uso de los llamados predicativos de la oración copulativa es el que se pone de manifiesto en la predicación verbal ecuativa, que también se realiza con *ser*:

5.

Juan es el médico.

En este caso ni atribuimos una propiedad a Juan, ni clasificamos a Juan dentro de una clase, sino que simplemente identificamos al individuo que nombramos con "Juan" con el individuo que nombramos con "el médico".

Los usos de la predicación no verbal que esquematizamos en 6) corresponden a construcciones copulativas que existen en todas las lenguas, aunque la forma de manifestar la cópula varíe y en el caso del español se realice con dos lexemas distintos:

6.

Tipos de predicación no verbal¹⁰:

- a) ATRIBUTIVO: Caracterizador / Clasificador
- b) PREDICATIVO: Ecuativo / Locativo / Existencial

7.

- a) *Juan es bueno / Juan es tranquilo / Juan es maestro*
- b) *El café está caliente / Está en la habitación.*

En todos ellos la locación está unida a la expresión de su existencia. También existe una estrecha relación entre posesión y existencia, como en los ejemplos del español, el inglés y el latín:

8.

- a) *El libro **es** de Juan.*

¹⁰ En la actualidad hay propuestas muy interesantes para no distinguir la diferencia tradicional de atributivo y predicativo entre estos dos tipos de predicación; en todos los casos se trataría de atribución, ya que la diferencia está en el valor semántico y categorial del atributo (*así, bien, lejos, ahí, bueno, contento*), no del verbo.

- b) *The book is John's.*
- c) *Mihi est liber.*

La posesión también tiene que ver con la localización, pues lo poseído está localizado en el poseedor. Claro que la posesión es una localización muy especial, que sobresale sobre cualquier otro tipo de localización, ya que el lugar suele ser un ser animado y la relación entre el poseedor y lo poseído puede no ser accidental sino esencial (propiedad alienable e inalienable). Todas estas categorías semánticas se van a reflejar en las diferentes lenguas en la estructuración sintáctica de las oraciones, de alguna manera específica. En el caso del castellano, *ser* se ha especializado en la expresión de la existencia y la posesión, mientras que la locación normalmente lo hace con *estar*.

Existe una diferencia notable, en español, entre la predicación adjetiva con *ser* y la predicación adjetiva con *estar*. Comparemos otra vez los ejemplos de 2):

- 9.
- a) *Juan es alto*
 - b) *Juan está alto*

En los dos casos adjudicamos una propiedad a Juan, pero en el caso de b) también podemos decir que *estar* aporta un sentido de resultatividad que no aparece en la oración con *ser*. Es decir, en castellano utilizamos *estar* para denotar un estado resultante de un proceso anterior. Se emite b) cuando queremos dar a entender que ha habido un proceso de crecimiento anterior cuyo resultado es visible en Juan. Por el contrario, en a) simplemente enunciamos que Juan es alto, sin ningún matiz aspectual añadido. Por tanto, *ser* expresa una atribución no marcada aspectualmente, mientras que *estar* es un índice de aspecto resultativo.

3.3. SER Y ESTAR EN LA ADQUISICIÓN DE E/LM

López Ornat (1994) y su equipo de investigación se han ocupado, paso a paso, del proceso de adquisición de las estructuras básicas del español. Presentan, en su libro, el análisis detallado de la evolución del habla de una niña española, durante el tiempo en el que adquiere el conocimiento gramatical necesario para producir oraciones simples y correctas, en su lengua materna. Según los datos recogidos y analizados por López Ornat (1994: 148), en el proceso de adquisición de la lengua española como LM no aparecen errores en el uso de *ser* y *estar* hasta alrededor de los 4 (cuatro) años. Parece ser que los aprendientes, a esta edad, comprenden bien la diferencia semántica y cometen, entonces, errores de sobregeneralización. Comenta el caso de una niña de 4 años que le dice a su madre: - *¿Está de noche, verdad, mamá?* (probablemente con valor resultativo, aunque no tenemos más datos en la cita). Sus datos prueban la hipótesis de que los niños manejan tempranamente

esta distinción, de tal modo que marcan referencias a objetos, con el verbo *ser*, y referencias a eventos, con *estar*, como se puede observar en la expresión: - *Es una muñeca que está bailando*.

Desde muy temprano, exactamente a la edad de diecinueve meses, la niña de este estudio longitudinal¹¹ usa el verbo *estar* de forma espontánea, para indicar un estado (resultado de una acción) o para expresar locación, en frases holísticas, no analizadas sintácticamente. Veamos algunos ejemplos:

10.

1;07 – 011 (María con su mamá, que le está poniendo crema después del baño)

Madre: - *¡Uy, qué frío tiene mi niña! Vamos a darle crema muy deprisa.*

María: - *Mamá, no.* (lloriquea).

Madre: - *¿Está fría?*

María: (Silencio)

Madre: - *Ya está, ya no le doy más.*

María: - *Mamá, **notá** [= no está] **apá** [= tapa/tapada]* (Con el tapón de la crema en la mano).

11.

1;07 – 028 (María sentada en el sofá, viendo una revista con su madre. Quiere un lápiz para pintar)

María: - *Este a [=] o [=] pí [= a pintar]*

Madre: - *¿Dónde está el pí [= lápiz]?*

María: - **Notá** [no **está**]

12.

1;07 – 052 (María con su mamá, después del baño; oyen al gato)

María: - *Miau.*

Madre: - *¿Te gusta el miao a ti?*

María: - **Os'tá** [= dónde está] e *miau.*

Madre: - *¿Dónde está?*

María: - **Os'tá** [= dónde está] e *miau.*

Hasta los dos años aparece reiteradamente, en casi todos los tramos del habla de María, el uso de *estar* con valor locativo (predicativo) y con valor copulativo, indicando el resultado de una acción, como el ejemplo de - *Está tapado* (con la tapa puesta). Este uso de *estar* para

11 La base de datos del estudio de López Ornat (1994) consta de una secuencia de grabaciones del habla de María, desde los 1.07 hasta los 3.11 años. Los 662 tramos de diálogo con María están codificados de modo contextual, e informan, para cada tramo, de la edad de la niña y el número de tramo, los participantes en la conversación, el contexto situacional y el tipo de discurso de María. El corpus codificado se puede solicitar a PSCOG09@SIS.UCM.ES.

marcar el aspecto resultativo de lo significado por el adjetivo / atributo es el valor que se adquiere más temprano y con gran seguridad. María comprende las expresiones con *ser* que usan sus padres, del tipo - *Es guapa,- Es malo*, pero no las repite con el verbo, aunque se lo pidan de forma explícita y reiterada. Por ejemplo:

13.

1;10 – 173 (María en la terraza, con mamá y papá, grabando)

Madre: - *Enséñale a papá cuál es la flor que he regalado hoy.*

María: - *¿Qué?*

Madre: - *Dí, papá, ésta es la flor.*

María: - *Fo eta [= flor esta]. (Se la enseña a papá) . Fo eta [= flor esta] no.*

14.

1;10 – 217 (María en el salón con mamá y papá)

Padre: - *Oye, María, ¿cómo es Luis?*

María: - *Papo [= guapo]*

Padre: - *El yayo es guapo y la yaya, ¿cómo es?*

María: - *También e papo [= También es guapo]*

Ante la insistencia de sus padres, en diferentes grabaciones, repite o contesta con frases como - **E** (es) *catcha*. Empieza, a los 1;11 años, a introducir expresiones como:

15.

Madre: - *Oye, María, el reloj, ¿de quién es?*

María: - **E** *mamá* (es de mamá); - **E** *mí* (es mía)

Madre: - *Y los zapatitos esos, ¿de quién son?*

María: - **E** *mí* (es mío).

¿Por qué nunca elide el verbo *estar* y, sin embargo, no necesita utilizar *ser* para la expresión de la función copulativa, siempre que quiere asignar una cualidad al sujeto, o indicar posesión?

Si analizamos el último tramo de la grabación del habla de María, cuando ya tenía casi 4 años, encontramos un dominio claro de los usos de *ser*, sin que se haya podido observar ni una sola producción errónea (salvo, por supuesto, en la pronunciación, al principio):

16.

3;11 – 654 (María dibujando en el salón)

María: - *Esto es un toro con boca.*

Padre: - *¡Ahá!*

María: - Pero **es** para mis niños, que yo tengo en mi... en mi trabajo, que les voy a llevar este cuaderno, que **son** mayores ¿eh? Mira cómo **son** de mayores. Mira, mira, cómo **son** (le enseña el dibujo).

Según López Ornat (1994: 148), se puede relacionar la aparente facilidad de adquisición de estos verbos con el hecho de que tienen funciones sintácticas diferenciales. Por ejemplo, *ser* es el verbo para unir un referente a sus rasgos (oraciones copulativas); *estar* es el verbo auxiliar para el presente continuo (*está comiendo*). Sin embargo, el análisis detallado de la secuencia de adquisición nos muestra que el primer uso adquirido es el de *estar* como cópula en construcciones resultativas. Podríamos plantear como hipótesis de trabajo que la cópula no marcada se manifiesta con *ser*, de ahí que no aparezca su uso en los primeros estadios, por no ser necesario para el significado del enunciado. La cópula marcada para significaciones más específicas, como el aspecto resultativo, el aspecto durativo o la locación, aparece de manera temprana de forma manifiesta con *estar*. Este verbo tiene más prominencia significativa que *ser*.

3.4. SER Y ESTAR EN LA INTERLENGUA (E/LE)

En general, todos los manuales y las gramáticas de E/LE presentan una larga lista de usos de *ser* y *estar*, clasificados por las categorías que pueden acompañar a uno y otro verbo, tanto en el uso atributivo como en el predicativo. A esta lista, se suelen unir la serie de adjetivos que cambian su significado, según se usen con *ser* o con *estar*, seguida de otra lista, más o menos larga, -por supuesto que nunca exhaustiva- de las expresiones idiomáticas con este par de verbos. Es fácil imaginarse, al hacer un esfuerzo de introspección, que estas listas poco o nada tienen que ver con el conocimiento que tenemos como hablantes nativos: nuestra selección léxica, esto es, la decisión de construir el enunciado con *ser* o con *estar* depende de varios factores complejos, como pueden ser: los rasgos semánticos, léxicos y gramaticales del adjetivo seleccionado previamente; el control de la situación comunicativa, las presuposiciones y la intención comunicativa del hablante, entre otros.

Los datos de IL española, recogidos por diferentes investigadores, no parecen comprobar que el uso de *ser* y *estar* sea demasiado problemático para los aprendientes de E/LE. Parecería, más bien, que adquieren sin dificultades (salvo las lógicas de desconocimiento del código en los primeros estadios) casi todos los usos atributivos y predicativos de los dos verbos, independientemente de la LM que posean. Fernández (1997: 73-74) comenta que el número de errores en su corpus es tan limitado que afecta sólo al 5,4% de presencias de estos verbos (594) y con un porcentaje muy bajo -0,1%- en el conjunto de todos los errores. Por grupos de LM, el orden de dificultad de mayor a menor es: franceses, árabes, japoneses y alemanes. Según Vázquez (1991: 169-172), la clasificación de los errores con respecto a *ser* / *estar* sólo puede tener sentido después de las primeras fases del aprendizaje, cuando puede decirse que algunas reglas ya se han estabilizado y comienzan a aparecer los primeros errores

sistemáticos. En el caso de la interlengua español-alemán analizada por Vázquez, en las primeras fases del aprendizaje se neutralizan *hay / está, es / está* y *hay / es*, error que se combina con la falta de elección del artículo. Al principiante se le plantea un problema de elección. Para llevarla a cabo correctamente deberá distinguir entre la noción de existencia y la de espacio, respectivamente. Si bien es cierto que ambos conceptos pertenecen a su mundo de experiencias, dicha distinción, en lengua nativa -alemán-, se neutraliza en una sola expresión lingüística, lo cual hará dudar entre:

17.

*En la esquina *hay / está / es* mi casa.

Según sus datos, es difícil realizar una tipología de errores y una previsión acertada de los errores que puedan producir los no nativos, salvo en algunos casos muy especiales.

3.5. LA PRESENCIA Y FOSILIZACIÓN DE ERRORES DE *SER* Y *ESTAR* EN LA IL

Los investigadores de esta área y muchos profesores están convencidos de que las dificultades son variadas. Pueden intervenir factores personales, psicológicos, negativos, debido a la frecuencia con que se producen. Otra fuente de error frecuente entre los alumnos es simplemente la ignorancia, esto es, la falta de conocimiento sobre los rasgos semánticos y aspectuales del lexema. A esto responden los típicos ejemplos que siempre encontramos del tipo: **Soy muy contento de verte / *Mis amigos son contentos en Madrid...* La distribución de los dos verbos supone la comprensión de los contextos en que alternan y, en las primeras frases del aprendizaje, no existe ninguna regla totalmente estabilizada. La larga lista de adjetivos cuyo significado cambia según se usen con *ser* o con *estar* plantea una dificultad añadida al aprendiente de E/LE, debido a varias razones, entre las que se cuentan, con seguridad, la falta de información referencial, contextual y pragmática con las que se presentan en el *input* estas estructuras. ¿Cómo puede un hablante no nativo aprender los valores semánticos y aspectuales que diferencian el uso de *Es bueno / Está bueno*, si los tiene que estudiar en una lista de oraciones independientes, descontextualizadas?

Por último, hay que contar con las dificultades de tipo gramatical, en las que se neutralizan dos construcciones, por ejemplo, la noción de pasividad y de aspecto resultativo. La terminación *-ado / -ido* se relaciona con el participio y por lo tanto con la forma pasiva que se construye con *ser*. Así se neutraliza el concepto de resultado o estado, que expresa *estar + participio*, en construcciones como *Fue difundida la noticia*. O con otra dificultad gramatical y discursiva, como la del uso de *ser / estar / hay* con SN con artículo determinado o indeterminado, como en:

18.

a)*En la calle está un banco.

b)*Detrás del buzón hay la moto de Paco.

El uso incorrecto del artículo se manifiesta en las primeras fases de la IL como resultado de introducir las estructuras que involucran *hay* y *estar* para expresar localización. El error de **hay la...* frente a **está un...* no tiene su origen en la L1, sino en la inobservancia de las restricciones del contexto lingüístico en que se usan las expresiones con uno u otro verbo (Vázquez, 1991: 170).

4. CONCLUSIONES A MODO DE IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Por lo que hemos visto, y siguiendo las reflexiones de Vázquez (1991) y de Fernández (1997), no parece que resulte muy útil clasificar los errores que cometen los aprendientes de E/LE al usar *ser* y *estar* para intentar explicarlos y prevenirlos, porque hay muchos errores idiosincrásicos, personales, circunstanciales, no sistemáticos. Aunque se ha dicho muchas veces que las clasificaciones detalladas y las reglas muy particulares que delimitan el uso de este par léxico no contribuyen en nada a su adquisición, creemos que son una buena fuente de referencia para el aprendiente que estudia E/LE de manera explícita y reflexiva y que intenta corregir sus errores y evitar su fosilización.

Desde un punto de vista didáctico puede resultar mucho más rentable establecer algún tipo de error sistemático, común a hablantes de E/LE de diferentes LM. Es decir, antes de diseñar una acción didáctica convendría identificar cuál es la verdadera área permeable, oscura o conflictiva para el no nativo en el momento de realizar la selección léxica. Según López Ornat (1994: 149), podría resultar útil la estrategia de enseñar la distinción entre los dos verbos a partir de sus diferencias sintácticas, al menos como un recurso complementario de la conocida y no muy eficaz estrategia pedagógica de tipo semántico: "se usa *estar* para condiciones transitorias y *ser*, para condiciones estables".

Según nuestra experiencia, el mejor camino para presentar las diferencias aspectuales de las construcciones de *ser* y *estar* con adjetivo es la selección de muestras de lenguas con un contexto lingüístico y paralingüístico lo suficientemente rico y variado como para que los alumnos puedan inferir de manera intuitiva cuándo el foco del hablante está en el resultado o no. Esto significa crear las oportunidades necesarias en la clase para proporcionar y afianzar un conocimiento léxico *completo* en cada uno de los adjetivos que adquieren.

Estas **estructuras lingüísticas peculiares del español** pueden ocasionar errores interlingüísticos que no incomoden ni perturben de forma grave la comunicación. Por estas características, los errores pueden tender a fosilizarse, si no se actúa de forma planificada en la enseñanza explícita de estas estructuras. En el caso de los chinos, no encontraremos estos riesgos de fosilización, es decir, de permanencia continua y reiterada de errores interlingüísticos, que se ocasionen por influencia de la lengua materna. La lengua meta, es

decir, el español, tiene áreas de permeabilidad, en las que los datos a lo que está expuesto el que aprende no son suficientemente claros como para que él pueda realizar hipótesis firmes y consistentes. Todos sabemos cuáles son esas áreas, aunque no sepamos muy bien cómo tratarlas con nuestros alumnos; estamos pensando en el sistema verbal español y sus alternancias de tiempos del pasado, sus alternancias modales, o en la selección del verbo copulativo, según el adjetivo que usemos (cómo darles datos claros a un estudiante chino –el brasileño no los necesita- sobre por qué se puede decir – *Soy feliz / estoy feliz*, pero **Soy contenta / estoy contenta*).

La tarea del profesor de E/LE como **animador y conductor del proceso de aprendizaje** es fundamental, porque sabemos bien, por nuestra experiencia, que un manual aburrido, un entorno escolar tenso o desagradable, o un horario escolar agotador, pueden neutralizar todas las facilidades que le ofrece el español a los hablantes de lenguas próximas, por ejemplo, y en consecuencia, bloquear los procesos facilitadores de la transferencia; también pueden constituir un filtro afectivo que bloquee, distorsione o perturbe el aprendizaje de E/LE. En sentido contrario, un profesor que sea consciente de las variables afectivas y de las necesidades de sus alumnos, que cree un clima de interacción constructiva y espontánea en su clase, podrá facilitar el proceso de apropiación de la lengua nueva, más aún si conoce las propiedades gramaticales, semánticas y pragmáticas de las estructuras que se propone enseñar.

En síntesis, pensamos que la psicolingüística ofrece la posibilidad de comprender mejor las diferentes variables que influyen en el proceso de adquisición de una LE; así el profesor puede entender que los errores son parte natural e imprescindible de ese proceso y tendría una actitud estigmatizante frente a ellos. Los métodos de enseñanza de E/LE han ido evolucionando, mejorándose, enriqueciéndose, pero eso no significa que no se deba hacer un ejercicio estructural en clase, o que no haya que dar oportunidades para la repetición o para la traducción. Se trata de que el profesor reflexione, a partir de los objetivos y contenidos seleccionados, sobre la mejor forma de trabajarlos para facilitar su adquisición. En otras palabras, se trata de que el profesor sepa en cada momento para qué pide a los alumnos una determinada actividad, qué quiere que consigan con el ejercicio o la tarea que encomienda, qué saben sus alumnos, qué necesitan saber para poder hacer la actividad y qué no saben y él pretende que sepan después de la realización de una determinada secuencia didáctica.

Aunque sea de forma muy breve, he tratado de presentar una fundamentación psicolingüística, lingüística y didáctica que justifique la necesidad de la formación específica de profesionales del español como lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (2000): *Marco común de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*, elaborado por el Consejo de Europa. Versión española disponible (2002), en <http://www.cervantes.es>.
- BARALO, Marta (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid. Arco Libros.
- BARALO, Marta (2001): "El léxico no nativo y las reglas de la gramática", en SALAZAR, V. y PASTOR, S. (eds.), pp. 23-38.
- BIRDSONG, D. (1995): "Learnability, pre-emption, domain-specificity and de instructional value of Master Mind", en EUBANK, L.; SELINKER, L. Y SHARWOOD SMITH, M. (eds.) (1995).
- CORDER, S. (1971): "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis", en *International Review of Applied Linguistics* 9: 147-160. Traducido en LICERAS (1992).
- CORDER, S. (1978): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- CORDER, Pit (1973): *Introducción a la lingüística aplicada*. Versión en español (1992). Méjico. Limuse.
- CHOMSKY, Noam (1959): "A review of Skinner's *Verbal Behaviour*", en *Language* 35: 26 – 58.
- CHOMSKY, Noam (1986): *Knowledge of Language. Its Nature, Origen and Use*. New York. Pantheon.
- CHOMSKY, Noam (1995): *El programa minimalista*. Versión española. Madrid. Alianza Editorial, 1999.
- ELLIS, Rod (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- EUBANK, L. (1991): *Point / Counter Point: Universal Grammar in the Second Language*. Cambridge. John Benjamin.
- EUBANK, Lynn, SELINKER, Larry y SHARWOOD SMITH, Micheal (eds.) (1995): *The Current State of Interlanguage: studies in honor of William E. Rutherford*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997): *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.
- FERNÁNDEZ LEBORANS, Ma. Jesús (2000): "Las construcciones con *ser* y *estar*", en BOSQUE, Ignacio y DEMONTE, Violeta (eds.) (2000): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid. Espasa Calpe.
- FODOR, J. (1983): *The Modularity of Mind*. Cambridge. Mass. MIT Press.
- KRASHEN, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London. Longman.
- KRASHEN, S. (1988): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London. Prentice Hall.
- LADO, R. (1957): *Linguistics cross cultures*. Ann Arbor. University of Michigan Press. Trad. Española: *Lenguas y culturas*. Madrid. Paraninfo.
- LENNEBERG, E. (1967): *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- LICERAS, Juana M. (ed.) (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid. Visor.
- LÓPEZ ORNAT, Susana y otros (1994): *La adquisición de la lengua española*. Madrid. Siglo XXI de España Editores.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos (1991): *Curso universitario de lingüística general*. Tomo I. Madrid. Síntesis.
- MORENO DE LOS RÍOS, Belén (1986): "Ser y estar: ¿una cuestión de temporalidad?". Congreso de la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués. USA.

PASTOR, Susana (2000): "Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas" en *Cuadernos Cervantes* 26: 38 -44).

PINKER, Stephen (1994): *El instinto del lenguaje*. Versión española. Madrid. Alianza, 1995.

PUJOL, Mercé, NUSSBAUM, Luci y LLOBERA, Miquel (1998): *Adquisición de lenguas extranjeras : nuevas perspectivas en Europa*. Madrid. Edelsa.

RICHARDS, J. y RODGERS, T. (1993): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge. CUP. Versión española (1999).

SALAZAR, Ventura y PASTOR, Susana (2001) (eds.): *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Anexo 1. ELUA Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante.

SELINKER, Larry (1972): "Interlanguage". *IRAL* 3:209-31. Traducido en LICERAS (1992).

VÁZQUEZ, Graciela (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/ lengua extranjera*. Frankfurt. Peter Lang.

VEGA, Manuel de y CUETOS, Fernando (coors.) (1999): *Psicolingüística del español*. Madrid. Trotta.

La red de programas educativos en el exterior del MECD a través de internet

ANTONIO CABALLERO JAVIERRE*
acaballero@ya.com

This article intends to classify the effect of the different educational programmes abroad of the Spanish Ministry of Education (MECD) from the perspective of their presence on the internet. We will firstly situate the context in which these actions have taken place to continue with a summarized account of the programmes, structure and countries they are composed of, with special regard to their contribution on the internet. Finally, a short description is shown of the areas in which the work of the MECD professionals abroad has been developed in recent years. As an appendix to this article, a classified directory of the different web pages produced by the above mentioned programmes is offered. It is an itinerary across the different actions and their webs in order to establish in which way they make a stimulating contribution to the teaching of Spanish as a foreign language through the internet and how they have become a reference of its teaching all over the world.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende clasificar y analizar la incidencia de los distintos programas educativos en el exterior del Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECD) desde la perspectiva de su presencia en internet. En primer lugar situaremos el contexto en el que se encuentran estas actuaciones para continuar con una relación resumida de los programas, estructura y países que los componen, prestando atención especial a su aportación en la Red. Finalmente, se presenta una descripción de aquellos ámbitos en los que se ha desarrollado durante los últimos años el trabajo de los profesionales del MECD en el exterior y que encuentran en internet su principal vehículo de difusión. Como anexo a este artículo se ofrece un directorio clasificado de las numerosas páginas web producidas por los mencionados programas e iniciativas. Se trata, en definitiva de un recorrido por estas iniciativas y sus webs generadas durante los últimos años con el fin de constatar de qué manera éstas realizan una aportación dinamizadora a la enseñanza del

* Antonio Caballero Javierre es licenciado en Filología Inglesa por la Universidad de Santiago de Compostela (1983). Tiene el título de Traductor Superior Especialidad de Inglés del Instituto de Lenguas Modernas y Traductores de la Universidad Complutense de Madrid (1990) y el título de Experto Universitario en Nuevas Tecnologías en la Enseñanza/Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera de la Universidad de La Rioja (2003). Precisamente el presente artículo está basado en el trabajo final realizado para el citado curso. Es profesor de instituto de secundaria y en la actualidad imparte Lengua Inglesa y Castellana en el IES Torrente Ballester de Pontevedra. Entre los años 2000 y 2002 fue Asesor Técnico del MECD en los Estados Unidos. Ha publicado diversas actividades en la revista *Materiales* y en el Dossier de apoyo de la Consejería de Educación de los EEUU.

español a través de internet y como se han convertido en un punto de referencia de ELE en todo el mundo.

2. EVOLUCIÓN DE LOS PROGRAMAS

El primer programa educativo de España en el exterior se remonta a tiempos de la Segunda República, concretamente al año 1932 en el que se fundó el Instituto Español de Lisboa. En años posteriores se fueron creando otros centros de titularidad de Estado español también emblemáticos como los Liceos de París, Roma, el Instituto español de Londres o los centros españoles en Marruecos. Su finalidad era la de proporcionar estudios del sistema educativo español a hijos de residentes españoles provenientes de la emigración o de antiguos enclaves coloniales. Igualmente, y con el fin de atender a la colonia de hijos de emigrantes, se crearon las Agrupaciones de Lengua y Cultura. A partir de nuestra entrada en la entonces Comunidad Europea, en 1986, surgieron nuevas iniciativas como la participación en Escuelas Europeas y secciones bilingües en centros extranjeros con la consiguiente incorporación de alumnado extranjero. Se ampliaron, pues, las iniciativas de titularidad exclusiva del estado a otras de coparticipación con administraciones y organismos educativos de otros países. Igualmente, a medida que las necesidades de actuación iban en aumento se fueron creando nuevas Consejerías de Educación. Esta infraestructura educativa siguió en expansión con la creación a principios de los 90 de los equipos de asesorías técnicas docentes dependientes de las Consejerías para apoyar las iniciativas ya existentes y con otras nuevas para hacer frente a la creciente demanda de enseñanza de español. Es a finales de los 90 y comienzo de la primera década de 2000, con el apogeo de internet, cuando estas nuevas iniciativas empiezan fructificar y se aprecia una presencia creciente de materiales y recursos en internet. Por tanto, y sin abandonar la atención docente directa y presencial a hijos de residentes españoles y de extranjeros, nuestra acción educativa ha ampliado su marco de actuación a nuevos instrumentos de apoyo y promoción de la lengua y cultura española en los que internet adquiere una relevancia especial.

3. ESTRUCTURA: RED DE PROGRAMAS DE EDUCATIVOS EN EL EXTERIOR

El MECD, a través de su Subdirección General de Cooperación Internacional (SGCI), gestiona esta red educativa y los programas que dependen de ella. A continuación citamos de manera resumida los principales programas educativos en el exterior cuyo listado de webs se adjunta en el directorio de enlaces.

3.1. CENTROS DE TITULARIDAD DEL ESTADO ESPAÑOL EN EL EXTRANJERO

Centros españoles que imparten enseñanzas no universitarias del sistema educativo español tanto a alumnado español como extranjero. Son un total de 26 centros, en 7 países con casi

9.000 alumnos y más de 600 profesores. Marruecos con 11 y Andorra con 9 son los países con mayor número de centros de este tipo. Diez de estos centros disponen de página.

3.2. CENTROS DE TITULARIDAD MIXTA

Centros en los que el estado español comparte su titularidad con una institución del país. Imparten un currículo mixto e integrado del sistema educativo español y del país en el que se ubica. Hay dos centros, uno en Brasil y otro en Argentina en los que cursan sus estudios 2.700 alumnos atendidos por 170 profesores. Ambos disponen de página web.

3.3. SECCIONES EN CENTROS DE OTROS ESTADOS

Se encuentran en centros de titularidad de otros estados, en niveles de secundaria y primaria e imparten un currículo integrado que da acceso a la doble titulación. Existen un total de 24 secciones en 48 centros de 7 países, con 71 profesores que atienden a casi 6.000 alumnos. Francia e Italia son los países con un mayor número de secciones, con 12 y 7 respectivamente. Las webs de las Consejerías de Educación de Italia, Francia y EEUU ofrecen información sobre las características de los centros en los que se ubican estas secciones.

3.4. SECCIONES EN ESCUELAS EUROPEAS

Centros que dependen de la Unión Europea con un proyecto pedagógico multicultural y plurilingüe. Existen 12 escuelas de las cuales 5 tienen sección española en las que 60 profesores españoles atienden a unos 3.000 alumnos de diversas nacionalidades. Al igual que en las secciones anteriores, además de la webs de las propias Escuelas Europeas la Consejería de Italia ofrece información sobre la Sección Española de Varese .

3.5. AGRUPACIONES Y AULAS DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLA (ALCE)

Programas específicos para hijos de residentes españoles en régimen de clases complementarias en niveles no universitarios. Su nuevo currículo de reciente publicación establece equivalencias con los diplomas DELE así como con los niveles del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, lo que le convierte en muy útil documento de referencia curricular para ELE. Hay un total de 26 agrupaciones en 8 países en los que más de 180 profesores atienden a 17.000 alumnos. 7 Consejerías ofrecen información sobre sus respectivas aulas. A destacar la información en internet del Aula de Stuttgart en Alemania.

3.6. ASESORÍAS TÉCNICAS

Durante el curso 2002/2003 había un total de 92 Asesores Técnicos repartidos en 25 países siendo los Estados Unidos con 25 y Marruecos con 13 los países que cuentan con mayor número. Entre sus tareas de promoción cabría destacar la realización de actividades de formación de profesorado, materiales didácticos, gestión de programas de cooperación, centros de recursos, participación en congresos, elaboración de páginas web etc. Hay que decir que en muchos casos son un verdadero motor de la promoción de la lengua y cultura

española siendo a menudo sus iniciativas reconocidas no sólo por la comunidad docente de su zona de influencia sino que, a través de internet, su trabajo llega a profesionales de ELE de todo el mundo.

3.7. INSTITUTOS Y SECCIONES BILINGÜES EN PAÍSES DE EUROPA CENTRAL Y ORIENTAL

Se trata de experiencias que integran contenidos de nuestra lengua y cultura en el currículo de cada país y dan respuesta a la creciente demanda de ELE en estos países. Participan un total de 24 centros en 7 países del este de Europa (Rusia, Polonia, Bulgaria, Chequia, Eslovaquia, Rumania y Hungría). En la convocatoria para el curso 2003/2004 se ofrecieron 72 plazas de profesores. Por ahora hay escasas referencias sobre este programa disponibles en internet. La reciente creación de la Consejería de Educación de Polonia sin duda supondrá un impulso a la presencia de este programa en internet.

3.8. PROGRAMA DE PROFESORES VISITANTES

El MECD convoca este programa mediante acuerdos con estados y distritos escolares norteamericanos. Durante el curso 2002/2003, 1.230 profesores españoles impartieron la docencia en 25 estados bien de ELE o en español como lengua instrumental en programas bilingües o de inmersión. Hay que destacar que este número de profesores visitantes equivale casi al total de los docentes participantes en los programas mencionados anteriormente. El programa de Profesores Visitantes comenzó en 1986 en California y es en este estado, así como en Texas e Illinois, donde se concentra un mayor número de profesores. En vista de la demanda cada vez mayor de profesorado en los EEUU es previsible que esta iniciativa siga expandiéndose. Este programa constituye una referencia imprescindible de nuestra presencia educativa en los EEUU por el número de alumnos, profesores, cursos de formación, materiales e iniciativas de todo tipo que genera, muchas de ellas visibles en internet.

Durante el mes de julio de 2003 se realizó por primera vez una convocatoria del programa de Profesores Visitantes fuera de los EEUU y Canadá, concretamente 20 plazas para Alemania en el estado de Baden-Württemberg. Por ello, no cabe descartar que dicha experiencia se extienda en el futuro a un número mayor de países.

3.9. PROGRAMAS DE AUXILIARES DE LENGUA Y CULTURA

Mediante esta convocatoria jóvenes licenciados tienen la opción de trabajar como asistentes en escuelas de 11 países. Para el curso 2004/2005 se ofertan más de 700 plazas entre las que destacaríamos 400 para Francia, 200 para el Reino Unido y 80 para Alemania. Su principal virtud es que constituye la primera experiencia docente en ELE para muchos profesores, genera un gran número de actividades e incide en un número muy significativo de alumnos extranjeros.

A estos programas podemos añadir otros como *Centros de Convenio*, *intercambios puesto por puesto*, becas y cursos de verano para profesores extranjeros.

4. PAÍSES Y CONSEJERÍAS

Los programas educativos en el exterior se gestionan a través de las distintas Consejerías de Educación. Existen un total de 14 a cuyas webs podremos acceder a través de la Subdirección General de Cooperación Internacional (SGCI). Estas Consejerías son las de Alemania, Andorra, Argentina, Australia, Bélgica, Brasil, Estados Unidos, Francia, Italia, Marruecos, Portugal, Reino Unido y Suiza. A éstas hay que añadir las Consejerías recientemente creadas en Polonia, Bulgaria, Filipinas y Méjico por lo que no disponen todavía de página web. Nos encontramos ante una red páginas web de carácter institucional y educativo en las que se aprecia un diseño coincidente en sus páginas de inicio. En ellas se ofrece información sobre los distintos servicios que ofrecen: personal, estudios en España, becas, publicaciones, programas etc. Además de estos servicios se puede acceder a una oferta cada vez mayor de recursos y materiales a través de internet. Cabe destacar que las Consejerías de Australia, Bélgica, Brasil, EEUU y Reino Unido son las que ofrecen un mayor número de recursos a través de internet.

5. PUBLICACIONES

Uno de los principales recursos que proporcionan los programas educativos en el exterior son las publicaciones coordinadas desde las Consejerías por y para el profesorado español y extranjero. En primer lugar hay que decir que muchas de las publicaciones no son accesibles a través de internet como *Ágora* de Francia, *Aljamía* en Marruecos, *Donaire* y *Pórtico* del Reino Unido, *Aula de Español* en Suiza o *Cuadernos* de Italia. Por tanto nos vamos a centrar en aquellas que sí están a nuestra disposición en la Red. En primer lugar hay que destacar la diversidad de formatos que se presentan así como la también diversa nacionalidad de los destinatarios a los que se ofrece. Por otro lado hay que mencionar que en muchos casos, en concreto los bancos de actividades, los materiales son el producto de actividades de formación o grupos de trabajo coordinados por Asesores Técnicos.

5.1 .REVISTAS

Mosaico

Revista de difusión cultural para la promoción y apoyo de la enseñanza del español. Disponible en versión impresa y a través de internet en formato PDF. Tanto su diseño como sus contenidos son realmente útiles e interesantes para profesorado de ELE de cualquier nacionalidad. Sus artículos desarrollan aspectos teóricos y prácticos sobre ELE, temas culturales, reseñas de publicaciones así como fichas con actividades para el aula, de las que se han publicado 42. Sus autores son Asesores Técnicos, profesores así como profesionales de

reconocido prestigio en el campo de ELE. Hay que destacar sus números monográficos como el dedicado *al Español y las nuevas tecnologías* o al *Marco común europeo de referencia de las lenguas*.

Materiales para la enseñanza multicultural

Dependiente de la Consejería de Educación de EEUU y Canadá, participan en ella Asesores, profesores universitarios y visitantes, etc. Se publica en versión impresa y a través de internet tanto en formato PDF como en HTML. Con periodicidad bianual, se han publicado 13 números que ofrecen un total de 90 actividades que se pueden consultar tanto por orden cronológico de publicación como por niveles de dificultad: elemental, intermedio y avanzado. Igualmente ofrece la posibilidad de recibir aviso de su publicación electrónica mediante suscripción a la lista de correo. Está principalmente destinada a profesores y alumnos norteamericanos ya que en sus actividades priman las conexiones interculturales entre las culturas española, latinoamericana y norteamericana. A su vez se adapta a los estándares de lenguas extranjeras y sus conocidas 5 Cs (*Comunicación, Culturas, Conexiones, Comunidades y Comparaciones*). Sus actividades favorecen igualmente la realización de tareas de búsqueda en internet o *webquests*.

Tecla: Texts for learners and teachers of Spanish

Textos de comprensión lectora sobre la lengua y cultura española que la Consejería de Educación del Reino Unido publica desde hace diez años. Están realizados por el equipo de Asesores Técnicos y ofrecen en cada número tres artículos sobre actualidad de España o de países de habla hispana en tres niveles: elemental, intermedio y avanzado. Se ofrecen en formato electrónico en internet y se facilita el acceso a los números anteriores con lo que hay unos 400 textos de comprensión lectora a nuestra disposición. Ofrece, pues, una variadísima gama de contenidos culturales hispanos de gran utilidad para el aprendiente de español, especialmente en niveles intermedio y avanzado.

5.2. BANCOS DE ACTIVIDADES

Elenza

Como complemento a la lista Elenza las Asesorías de Nueva Zelanda ofrecen este espacio de colaboración e información para profesores de español. Además de sus útiles contenidos ofrece un atractivo e innovador diseño con inclusión de novedades de todo tipo. En sus *Materiales didácticos* se ofrece una interesante variedad de actividades didácticas realizadas por Asesores y profesores. Se presentan en formato PDF y algunas incluyen soporte sonoro. Encontramos ejemplos de ejercitación de comprensión auditiva, vocabulario básico, juegos, gramática, así como presentaciones en PowerPoint, *Canciones para el aula de español* o su apartado denominado *Cultura visual*. Por último destacaríamos la posibilidad de acceder a su *Hoja informativa*, o descargar el *software para aprender español*, o solicitar el CD-ROM didáctico que se distribuye a los profesores y escuelas solicitantes de su ámbito de influencia.

Platypus

Como complemento a la lista de distribución del mismo nombre, Platypus ofrece una interesante variedad de propuestas para el aula de español en formato PDF y HTML. El apartado denominado *Actividades* ofrece una serie de actividades lingüísticas y culturales clasificadas en tres niveles de dificultad. En *Calendario Festivo* nos encontramos un recorrido cronológico por distintas fiestas de la geografía española. Igualmente nos ofrecen una recopilación de artículos en *Colaboraciones*, una colección de reseñas de novelas en *¿Qué libro está leyendo?* y por último un listado de *curiosidades lingüístico-culturales*.

Dossier de apoyo a la enseñanza primaria y secundaria y Dossier de apoyo a los auxiliares de conversación

Casi 100 artículos y actividades para el aula diseñadas principalmente para el apoyo de profesores visitantes, auxiliares de conversación y profesorado norteamericano de español en general. La mayoría se ofrecen en formato PDF y algunas en HTML así como ejercicios interactivos elaborados con el programa Hot Potatoes. Se trata de un banco de actividades producido por Asesores, profesores y auxiliares.

Actividades de ALCE de Stuttgart

En esta sección se recopilan una serie de actividades para las clases de ALCE a alumnado de ascendencia a española y que igualmente se pueden utilizar en la clase de ELE. La mayoría están realizadas con el programa Clic, promovido por la Generalitat de Cataluña y disponible en varios idiomas.

5.3. ACTAS DE CONGRESOS

Las Consejerías de Educación también participan en la organización de jornadas y congresos sobre ELE. A continuación presentamos aquellos ejemplos en los que sus actas se ponen nuestra disposición en internet:

Actas de los seminarios de dificultades específicas para luso hablantes

En la sección de publicaciones de la Consejería de Educación de Brasil encontraremos este enlace en el que tendremos acceso a una interesante colección de actas con intervenciones de prestigiosos profesionales de ELE en los distintos congresos. Estas actas están disponibles en formato PDF y algunos en archivo ZIP.

Actas del I congreso internacional de español para fines específicos

A su vez a Consejería de Educación de Bélgica participa activamente en la organización y publicación de este congreso relacionado con la enseñanza de ELE en el ámbito profesional.

5.4. INFORMES SOBRE EL ESPAÑOL EN EL MUNDO

Otro de los cometidos de los equipos técnicos de las Consejerías de Educación es la elaboración de informes sobre la situación de la enseñanza del español en los países respectivos. En el directorio de enlaces presentamos una relación de los ocho informes disponibles en internet que se han elaborado en distintos países y que nos dan una idea de la situación de nuestra lengua en los mismos.

6. LISTAS DE DISTRIBUCIÓN

Existen un total de cinco listas de distribución dependientes de las Consejerías de Educación: *Formespa*, *Elenza*, *Elebrasil*, *Platypus* y *Ciefe*. Asesores Técnicos de las Consejerías de Bélgica-Holanda, Australia-Nueva Zelanda y Brasil son sus administradores. Las cinco listas están alojadas en REDIRIS, red gestionada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Formespa

A iniciativa de la Consejería del Educación del Benelux, Formespa fue creada en agosto de 1999 y en la actualidad dispone de más de 600 suscriptores que emiten otros tantos mensajes anuales. Formespa constituye un prestigioso foro global de debate para todos los profesionales de ELE de todo el mundo y probablemente la principal lista de distribución del profesorado de ELE. Sus contenidos principales están relacionados con materiales didácticos, documentos de investigación, informaciones, debates y consultas.

Elenza

Depende de las asesorías de Nueva Zelanda. Se encuentra alojada en RedIris desde marzo de 2003 si bien anteriormente lo estaba en Yahoo Groups. En la actualidad hay unas 217 personas en la lista, mayoritariamente de Nueva Zelanda, con unos 500 mensajes anuales.

Platypus

Foro de la Lengua y Cultura Españolas en las Antípodas. Dependiente de las asesorías de Australia fue creada en mayo de 2001 y cuenta, a día de hoy, con 66 suscriptores.

Elebrasil

Alojada en RedIRIS desde enero de 2003 dispone ya de más de 700 suscriptores con una media de 5 a 10 mensajes diarios lo que demuestra una excelente acogida.

Ciefe

Lista creada a finales de 2002 y destinada a la enseñanza y aprendizaje del español para fines específicos.

A esto hay que añadir que las Consejerías de Italia y EE UU ofrecen a su vez listas de correo a las que pueden suscribirse los profesionales de ELE de sus respectivos países.

7. CENTROS DE RECURSOS

En colaboración con universidades o en las propias Consejerías los Centros de Recursos constituyen otra fórmula de promoción de la lengua y cultura española que viene experimentando un importante aumento en los últimos años. En principio se crean para apoyar a la comunidad docente española de su zona de influencia, sin embargo cada vez más profesorado extranjero disfruta de sus servicios. A su frente suele estar un Asesor Técnico y en ellos se ofrecen préstamos de su catálogo de fondos, cursos de formación, actividades culturales, exámenes DELE, etc. Existen un total de 30 centros de recursos dependientes de MECD en el exterior: 12 en EEUU, 4 en Marruecos, 3 en Alemania, 2 en Brasil y Canadá y 1 en Andorra, Australia, Bélgica, Dinamarca, Holanda, Portugal y Suecia respectivamente. En el directorio de enlaces se incluye un listado de los 20 centros que disponen de página web. Un recorrido por las mismas nos ofrece una panorámica muy interesante sobre los catálogos de recursos y las tareas de promoción de ELE que estos centros ofrecen en cuatro continentes. Merece mención especial el *Centro Virtual de Recursos, María Moliner en Brasil*, de reciente creación y que presenta propuestas novedosas entre las que destacaríamos su *Biblioteca-hemeroteca*, de gran utilidad para el profesor de ELE, o la versión electrónica del libro, *Internet como recurso didáctico para la clase de ELE*, escrito por Carmen Rojas Gordillo, Asesora Técnica en São Paulo. Igualmente interesantes son las actividades con tebeos para la clase de ELE, de la misma autora.

8. OTRAS INICIATIVAS

8.1. APOYO A PROFESORES VISITANTES

Ya hemos mencionado el Dossier de Apoyo de la Consejería de EEUU, pues bien, además del apoyo didáctico que éste ofrece debemos destacar la completísima página informativa que la Consejería de Washington dedica a los Profesores Visitantes. Hay que destacar la completa *Guía General* en la que se ofrece información sobre el sistema educativo estadounidense, información académica, administrativa y de utilidad para el traslado a los EEUU. Igualmente se ofrecen 25 guías informativas sobre cada uno de los estados que participan en el programa en HTML y PDF. También es destacable la web informativa de la Asesoría de Nueva York destinada a los profesores visitantes de su zona de influencia así como la realizada por los propios profesores españoles en Carolina del Sur.

8.2 FORMACIÓN A DISTANCIA

Como ya hemos comentado son múltiples las actividades de formación del profesorado organizadas a través de las asesorías o centros de recursos. En su inmensa mayoría son de

carácter presencial si bien empieza a darse alguna iniciativa de formación a distancia. Este es el caso de la actividad promovida desde el Centro de Recursos de Los Ángeles, el *Curso para la introducción a la educación en California*. Mediante esta actividad los futuros profesores visitantes en California realizan una serie de tareas a través del correo electrónico, coordinadas desde la Asesoría Técnica de la zona.

9. CONCLUSIONES

Todos los programas educativos mencionados en este trabajo tienen lugar en 32 países de 4 continentes y en ellos participan más de 3.000 docentes españoles cuyas enseñanzas inciden de forma directa y presencial en un elevado número alumnos españoles y extranjeros. A esta incidencia directa debemos añadir su incidencia indirecta, más difícil de cuantificar, a través de cursos de formación, centros de recursos y, especialmente, a través de sus materiales publicados en internet. Además del importante capital humano de estos programas también se puede constatar su capacidad para generar recursos e iniciativas educativas que ofrecen una gran riqueza de formatos y contenidos. Nos encontramos, pues, ante una infraestructura educativa de gran importancia que junto al Instituto Cervantes, constituye el principal referente de promoción de la lengua y cultura española del Estado español en el exterior. Es por esto que iniciativas como REDELE constituyen una gran noticia que sin duda contribuirá a ampliar y mejorar los contenidos que ofrece de nuestra red educativa exterior a través de internet.

10. DIRECTORIO DE ENLACES DE LA RED DE PROGRAMAS DE EDUCATIVOS EN EL EXTERIOR DEL MECD

10. 1. MECD Y CONSEJERÍAS

Subdirección General de Cooperación Internacional:

<http://wwwn.mec.es/educa/internacional/>

Red de Consejerías de Educación en el exterior:

<http://wwwn.mec.es/educa/jsp/plantillaAncho.jsp?id=3&area=internacional>

Alemania:

<http://www.sgci.mec.es/de>

Andorra:

<http://www.sgci.mec.es/ad>

Argentina:

<http://www.sgci.mec.es/ar>

Australia:

<http://www.sgci.mec.es/au>

Bélgica:

<http://www.sgci.mec.es/be>

Brasil:

<http://www.sgci.mec.es/br>

Estados Unidos:

<http://www.sgci.mec.es/usa>

Francia:

<http://www.sgci.mec.es/fr>

Italia:

<http://www.sgci.mec.es/it>

Marruecos:

<http://www.sgci.mec.es/ma>

Portugal:

<http://www.sgci.mec.es/pt>

Reino Unido:

<http://www.sgci.mec.es/uk>

Suiza:

<http://www.sgci.mec.es/ch>

10.2. CENTROS DE TITULARIDAD DEL ESTADO ESPAÑOL EN EL EXTRANJERO

Colegio Español "Federico García Lorca" de París:

<http://arce.cnice.mecd.es/colegio.federico.garcia.lorca>

Instituto Español de Lisboa:

<http://www.pntic.mec.es/centros/iel/Inicio.html>

Colegio Español "Ramón y Cajal", Tánger:

<http://arce.cnice.mecd.es/colegio.ramon.cajal>

I.E.S. "Lope de Vega", Nador:

<http://arce.pntic.mec.es/instituto.lope.de.vega>

I.E.E.S. "Nuestra Señora del Pilar", Tetuán:

<http://arce.cnice.mecd.es/instituto.nuestra.senora.del.pilar>

I.E.E.S. "Juan de la Cierva", Tetuán:

<http://arce.pntic.mec.es/instituto.juan.de.la.cierva>

I.E.E.S. "Severo Ochoa", Tánger (Marruecos):

<http://arce.cnice.mecd.es/instituto.severo.ochoa>

Instituto Español "Juan Ramón Jiménez", Casablanca:

<http://arce.pntic.mec.es/instituto.juan.ramon.jimenez>

Liceo Español "Cervantes" de Roma:

<http://arce.pntic.mec.es/liceo.cervantes>

Liceo Español de París:

<http://arce.cnice.mecd.es/liceo.espanol>

Instituto Español Cañada Blanch:

<http://www.sgci.mec.es/uk/Consej/Vcb/index.html>

10.3. CENTROS DE TITULARIDAD MIXTA

Colegio Miguel de Cervantes, Sao Paulo:

<http://www.cmc.com.br>

Colegio Parque de España en Rosario, Argentina:

<http://www.sgci.mec.es/ar/Colegio%20Parque%20de%20España>

10.4. SECCIONES EN CENTROS DE OTROS ESTADOS

Secciones en escuelas de Francia:

<http://www.sgci.mec.es/fr/seccione.htm>

Secciones en escuelas de Italia:

<http://www.sgci.mec.es/it/programas/Secciones.htm>

Sección española en la Escuela Internacional de Naciones Unidas, Nueva York:

<http://www.unis.org>

Programa de Estudios Internacionales, Florida:

<http://www.sgci.mec.es/usa/miami/pei.shtml>

10.5. ESCUELAS EUROPEAS

Escuela Europea de Alicante:

http://www.eursc.org/SE/htmlFr/info_adr_ali_sp.html

Escuela Europea de Uccle, Bruselas I:

<http://www.eeb1.org>

Escuela Europea de Woluwé, Bruselas II:

<http://www.eeb2.be>

Escuela Europea Bruselas III:

<http://www.ee3.org>

Escuela Europea de Mol, Bélgica:

<http://www.esmol.net>

Escuela Europea de Frankfurt-am-Main:

http://www.eursc.org/SE/htmlEn/info_adr_frank.html

Escuela Europea de Karlsruhe:

<http://www.eskar.org>

Escuela Europea de Múnich:

<http://www.ev-esm.org>

Escuela Europea de Luxemburgo:

<http://www.euroschool.lu/luxschool/index.php>

Escuela Europea de Bergen, Holanda:

<http://www.europeanschool.nl>

Escuela Europea de Culham, Reino Unido:

<http://www.esculham.com>

Escuela Europea de Varese:

http://www.eurisc.org/SE/htmlEn/info_adr_var.html

Sección Española de Varese:

<http://www.sgci.mec.es/it/programas/Escuelas.htm>

10.6. AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLA (ALCE)

ALCE Suiza:

<http://www.sgci.mec.es/ch>

ALCE Francia:

<http://www.sgci.mec.es/fr/agrupaci.htm>

ALCE Alemania:

<http://arce.cnice.mecd.es/alce.stuttgart.de>

ALCE Bélgica:

http://www.sgci.mec.es/be/programas_Agrupaciones.htm

ALCE Reino Unido:

<http://www.sgci.mec.es/uk/Consej/Agr/index.html>

ALCE EEUU:

http://www.sgci.mec.es/usa/centros/Agrupacion_NY.shtml

ALCE Australia:

<http://www.sgci.mec.es/au/programas.htm>

10.7. PROFESORES VISITANTES EN EEUU

Página del programa en la Consejería de EEUU:

<http://www.sgci.mec.es/usa/profesores>

Guías para PPVV:

<http://www.sgci.mec.es/usa/profesores/guiageneral.shtml>

Curso a distancia para Profesores Visitantes de California:

<http://www.sgci.mec.es/usa/losangeles/curso.shtml>

Profesores Visitantes de Nueva York:

http://www.sgci.mec.es/usa/newyork/ppvv_ny.shtml

Página de Profesores Visitantes en Carolina de Sur:

<http://www.edgefield.k12.sc.us/sths/bermejo>

10.8. AUXILIARES DE CONVERSACIÓN

Auxiliares de Conversación Francia:

<http://www.sgci.mec.es/fr/guia.htm>

Auxiliares de Conversación Bélgica:

<http://www.sgci.mec.es/be/auxiliares.htm>

Auxiliares de Conversación Italia:

<http://www.sgci.mec.es/it/programas/Auxiliares.htm>

Auxiliares de Conversación EEUU:

<http://www.sgci.mec.es/usa/auxiliares/index.shtml>

Auxiliares de Conversación Reino Unido:

<http://www.sgci.mec.es/uk/Prog/auxi.html>

10.9. CENTROS DE CONVENIO

Colegio Español de Guatemala Príncipe de Asturias":

<http://www.colegioprincipedeasturias.edu.gt>

Colegio y Liceo Español Miguel de Cervantes Saavedra" de Montevideo:

<http://orbita.starmedia.com/colegiocervantes>

Colegio San Judas Tadeo Hispano-Dominicano":

<http://www.sanjudas.edu.do>

Colegio "Santa María" de Belo Horizonte:

<http://www.sgci.mec.es/br/csm.htm>

Centros de Convenio en Argentina:

[http://www.sgci.mec.es/ar/programas.htm#ARGENTINA:](http://www.sgci.mec.es/ar/programas.htm#ARGENTINA)

Centros de Convenio en Chile:

[http://www.sgci.mec.es/ar/programas.htm#CHILE:](http://www.sgci.mec.es/ar/programas.htm#CHILE)

10.10. REVISTAS Y BANCOS DE ACTIVIDADES

Mosaico:

<http://www.sgci.mec.es/be/mosaico.htm>

Materiales:

<http://www.sgci.mec.es/usa/materiales>

De Par en Par:

<http://www.sgci.mec.es/usa/deparenpar>

Tecla:

<http://www.sgci.mec.es/uk/Pub/tecla.html>

Elenza:

<http://redgeomatrica.rediris.es/elenza>

Platypus:

<http://www.sgci.mec.es/au/platypus.htm#menu2>

Dossier de apoyo a la enseñanza primaria y secundaria:

<http://www.sgci.mec.es/usa/apoyo>

Dossier de apoyo a los auxiliares de conversación:

<http://www.sgci.mec.es/usa/apoyo/auxiliares.shtml>

Actividades interactivas:

<http://www.sgci.mec.es/usa/apoyo/interactivo>

Actividades de ALCE de Stuttgart:

<http://arce.cnice.mecd.es/alce.stuttgart.de>

Vestibular 2002:

<http://www.sgci.mec.es/br/vestibular2002.zip>

Revista escolar *Mediterranea*, Italia:

<http://digilander.libero.it/mediterraneo0203>

Actas de los Seminarios de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes:

<http://www.sgci.mec.es/br/actas.htm>

Actas del I congreso internacional de español para fines específicos:

<http://www.ciefe.com>

10.11. INFORMES SOBRE EL ESPAÑOL EN EL MUNDO

La enseñanza del español en Italia:

<http://www.sgci.mec.es/it/promocion/Informe02.htm>

Datos sobre el español en Alemania:

http://www.sgci.mec.es/de/es/es_html/es_frame/frame_es.html

Situación de español en Australia y Nueva Zelanda:

<http://www.sgci.mec.es/au/estudioweb.pdf>

La enseñanza del español en Bélgica:

<http://www.sgci.mec.es/be/ensespbelgica.pdf>

El español en Holanda (en neerlandés):

<http://www.sgci.mec.es/be/SPAANS.pdf>

Situación del español en Reino Unido:

<http://www.sgci.mec.es/uk/Pub/situa.html>

El español en EE UU:

<http://www.sgci.mec.es/usa/apoyo/pdf/gonzalo2.pdf>

Situación del español en Portugal:

<http://www.sgci.mec.es/pt/situacion.htm>

10.12. CENTROS DE RECURSOS

Centro de Recursos de Bruselas:

http://www.sgci.mec.es/be/Centro_recursos_Bruselas.htm

Centro de Recursos de Amsterdam:

http://www.sgci.mec.es/be/Centro_recursos_Amsterdam.htm

Centro de Recursos de Roma:

<http://www.sgci.mec.es/it/Consejeria/centro.htm>

Centro de Recursos de París:

<http://www.sgci.mec.es/fr/presenta.htm>

Centro de Recursos de Londres:

<http://www.sgci.mec.es/uk/Consej/rec.html>

Centro de Recursos de Belfast:

<http://www.sgci.mec.es/uk/Consej/Bel/index.html>

Centro de Recursos de Edimburgo:

<http://www.sgci.mec.es/uk/Consej/Edi>

Centro de Recursos de Berna:

<http://www.sgci.mec.es/ch>

Centro de Recursos de Berlín:

http://www.sgci.mec.es/de/es/es_html/es_frame/frame_es.html

Centro de Recursos de Los Ángeles:

<http://www.sgci.mec.es/usa/usc>

Centro de Recursos de Storrs, Connecticut:

<http://www.sp.uconn.edu/~spresctr>

Centro de Recursos de Miami:

<http://www.sgci.mec.es/usa/miami/fiu.shtml>

Centro de Recursos de Lincoln, Nebraska:

<http://tc.unl.edu/src>

Centro de Recursos de Seattle, Washington:

<http://depts.washington.edu/spnrectr>

Centro de Recursos de Baton Rouge, Luisiana:

<http://asterix.ednet.lsu.edu/~edciweb/sep/sep.html>

Centro de Recursos de Provo, Utah:

<http://humanities.byu.edu/src>

Centro de Recursos de Boston:

<http://www.src.umb.edu>

Centro de Recursos de Albuquerque, Nuevo México:

<http://dce.unm.edu/SRC/src1b.htm>

Centro de Recursos de Montreal:

<http://www.cre.umontreal.ca>

Centro de Recursos de Toronto:

<http://www.yorku.ca/src>

Centro de Recursos Virtual "María Moliner", Brasil:

<http://www.sgci.mec.es/br/cv/index.html>

Centro de Recursos "Antonio de Nebrija", Brasil:

<http://www.sgci.mec.es/br/crb.htm>

Centro de Recursos "Alejandro Malaespina", Canberra:

<http://www.sgci.mec.es/au/centro.htm>

10.13. LISTAS DE DISTRIBUCIÓN Y DE CORREO

Formespa:

<http://www.sgci.mec.es/be/formespa.htm>

Elebrasil:

<http://www.sgci.mec.es/br/elebrasil/elebrasil.htm>

Platypus:

<http://www.sgci.mec.es/au/platypusin.htm>

Elenza:

<http://redgeomatica.rediris.es/elenza/rediris.htm>

Lista de correos, Italia:

<http://www.sgci.mec.es/it/Mailing/ServicioMailing.htm>

Lista de correos, EEUU:

<http://www.sgci.mec.es/usa/mailling>

10.14. SELECCIONES DE ENLACES

Selección enlaces EEUU:

<http://www.sgci.mec.es/usa/enlaces/#irst>

Selección de enlaces Australia:

<http://www.sgci.mec.es/au/enlaces.htm>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIRO VILLANUEVA, XM (2002): *A acción educativa española no exterior: Programas e concurso. Jornadas sobre a acción educativa no exterior*. Federación do ensino de CC OO. 7-24.

BORDOY VERCHILI, M. (2002): *FORMESPA, una lista de distribución para formadores y profesores de español como L2*. *TE Suplemento Exterior*. (237), 25-27
(<http://www.fe.ccoo.es/pdf/externior/237.pdf>)

CRUZ PIÑOL, M (2002): *Enseñar español en la era de internet*. Barcelona. Octaedro.

MARTÍNEZ SALLÉS, M (2003): *La enseñanza del español como lengua extranjera en Europa*. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, n 34, pp. 10-26.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002): *Acción educativa española en el exterior: Estadísticas 2000/2001*.

Las palabras y el escrito*

DANIEL CASSANY

Universitat Pompeu Fabra, Barcelona

daniel.cassany@upf.edu

Web personal: <http://www.upf.edu/dtf/personal/danielcass/index.htm>

Red investigación: <http://www.upf.edu/dtf/xarxa/index.htm>

A veces, los árboles no dejan ver el bosque. Así mismo, la obsesión por el significado de palabras aisladas puede impedir la comprensión del escrito.

Uno de los problemas habituales al que deben enfrentarse los aprendices que se inician en la lectura es la presencia reiterada en los textos de palabras nuevas o desconocidas que dificultan la comprensión del contenido del escrito. Las reacciones que provoca este hecho no sólo tienen consecuencias en la comprensión de cada texto, sino también en el desarrollo global de las habilidades lectoras de los aprendices. Estos tienden a concebir este hecho como una circunstancia accidental y personal, causada por su limitado dominio de determinados registros de la lengua, por su pobreza de vocabulario o por la dificultad intrínseca que tienen los escritos. Ven las palabras desconocidas como 'extrañas', 'raras' y 'difíciles', como un obstáculo ineludible que impide acceder a la información contenida en el texto. Creen que la única forma de superar esta situación consiste en buscar cada vocablo en el diccionario para aprehender su significado.

De este modo leer se convierte en una actividad tediosa, permanentemente interrumpida, heterodependiente de textos de ayuda (diccionarios, gramáticas), que exige notable esfuerzo de concentración, disciplina y paciencia, además de habilidades complementarias (encontrar los vocablos en el diccionario, elegir la acepción adecuada, etc.). Al repetirse esta situación con cierta asiduidad en cada texto, es probable que los aprendices se aburran, se cansen y abandonen el escrito. Empiezan a acumular frustración y sensaciones negativas con la lectura, desarrollan la idea que todos los textos son 'difíciles' y contienen 'palabrotas ininteligibles', de modo que, poco a poco, acaban pensando que leer es 'pesado', un 'rollo', una tarea difícil y poco agradecida que no es para ellos.

En este artículo nos proponemos comparar las actitudes y las habilidades que utilizan lectores expertos y aprendices ante esta situación, que consideramos bastante corriente para cualquier tipo de lector y lectura. Además de explorar las distintas estrategias que utilizan los expertos para minimizar y superar el problema, presentamos un ejemplo virtual de

* Una primera versión de este artículo apareció en la revista catalana *Guix*, con el título 'Els mots i el text' (*Guix. Elements d'acció educativa*, 170, 49-54, Barcelona, 1991. ISSN: 0097-3496). Esta nueva versión en español, que actualiza y amplía este texto, se publicó como CASSANY, D. "Las palabras y el escrito.", *Hojas de lectura*, 53, 14-21. Fundalectura. Colombia, 1999. ISSN: 0121-3563.

lectura y ofrecemos algunas orientaciones didácticas para los docentes que acompañan y guían a los aprendices de lectores en el aula.

LECTORES EXPERTOS Y APRENDICES

En apariencia, la dificultad de las palabras desconocidas sólo afecta a las personas, aprendices o no, jóvenes o adultos, que leen poco o nunca. Al carecer del hábito de lectura, éstas sólo dominan un vocabulario limitado —el de la conversación oral— y tienen muchas posibilidades de encontrar bastantes vocablos desconocidos en un texto —los del registro escrito. Al revés, los grandes lectores gozan —y hasta tienen necesidad!— de lectura, han devorado una gran cantidad de textos durante su experiencia lectora y, en consecuencia, disponen de un repertorio léxico amplio y variado. Raras veces tropiezan con léxico desconocido y tampoco supone una dificultad relevante, puesto que es escaso, aislado y no impide la comprensión global del texto. En definitiva, la lectura facilita la adquisición de vocabulario y éste fomenta la lectura, de manera que se constituye un círculo vicioso difícil de romper.

Pero con algo más de ductilidad y atención veremos que esta explicación resulta cuando menos ingenua y simplista. Encontrar expresiones desconocidas (palabras hoy poco frecuentes, palabras de nueva creación, términos específicos de una disciplina, préstamos de otros idiomas, siglas de organizaciones, etc.) es muy corriente en el mundo discursivo y alfabetizado actual, a tenor de la evolución que ha experimentado la sociedad. Se han multiplicado las comunicaciones escritas (computadoras, correo electrónico, redes virtuales, revistas especializadas); la ciencia se desarrolla a un ritmo acelerado (crea conceptos y términos nuevos); la necesidad de interdisciplinariedad educativa, científica y técnica exige que se conecten campos antes teóricamente alejados y desconocidos entre sí; la globalización nos mantiene informados de los eventos que ocurren en cada rincón del planeta (con otras realidades que requieren palabras distintas); las lenguas y sus respectivas comunidades entran en interacción continuada (se influyen, se prestan expresiones y formas lingüísticas), etc. De manera que lo habitual para todo tipo de lectores es haberse de enfrentar con una cantidad quizá limitada, pero nada menospreciable de vocabulario neológico, técnico, exótico y hasta extranjero. Periódicos, revistas, novelas, ensayos, instrucciones y trípticos publicitarios incluyen forzosamente léxico heterogéneo y novedoso que difícilmente puede ser conocido por el lector más experimentado y poseedor de la competencia léxica más amplia.

En este contexto, la diferencia entre lectores expertos y aprendices no radica en la cantidad de vocablos desconocidos que pueden encontrar ambos en un texto, y en la dificultad que este hecho pueda plantear a la comprensión, sino en la actitud, las habilidades y el comportamiento cognitivo que saben o no saben desarrollar unos y otros. Los grandes lectores están acostumbrados a enfrentarse a esta situación, que consideran habitual e

independiente de sus conocimientos y habilidades. Quizás por su experiencia, han aprendido a comprender textos con palabras desconocidas, a comprender el significado global del discurso *pese a esas sombras léxicas*. Saben que no todas las palabras de un escrito tienen la misma importancia, que no es necesario leer siempre palabra por palabra, que las palabras no tienen un único significado cerrado, que cada contexto puede cambiar el valor de una palabra teóricamente conocida, o que la frontera entre palabras conocidas y desconocidas resulta tremendamente escurridiza. Han desarrollado técnicas para inferir o intuir el significado de algunas palabras a partir del contexto, para prescindir de los vocablos desconocidos y concentrarse en el resto del texto, etc. En definitiva, estos lectores expertos están preparados para manejar expresiones desconocidas, para enfrentarse a textos siempre nuevos o difíciles que presentan obstáculos a cualquier lector.

Desde esta perspectiva, las diferencias entre expertos y aprendices son incluso mucho más profundas. La actitud de los expertos demuestra que poseen una conceptualización más realista y refinada de la comprensión lectora —aunque quizá sea subconsciente. Leen a partir de sus conocimientos previos, que van modificando paulatinamente con las aportaciones del texto. Saben que el significado no está contenido en el texto, sino en su cerebro, en lo que ya saben, y que el texto sólo aporta unas 'pistas', unas 'sugerencias' para mejorar lo que ya conocen. Leer consiste, de este modo, en poder integrar los datos del texto en el universo de conocimientos del lector.

Al contrario, la actitud de los aprendices delata una concepción muy pobre de la comprensión lectora y de la comunicación escrita. Sugiere que piensan que el significado está encerrado en el texto, del mismo modo que un animal en una jaula o un regalo en la caja o en el envoltorio de presentación. Leer consiste en abrir la jaula o en desenvolver el paquete. Incluso el significado total del texto se reparte equitativamente entre todas las unidades léxicas que lo componen, de manera que deben leerse todas en el orden establecido y no se pueden saltar las desconocidas sin perder el hilo de la comprensión.

PALABRAS IMPORTANTES

Efectivamente, los lectores aprendices creen que tienen que descifrar todas las palabras de un texto para comprenderlo. Sea porque sólo saben leer palabra por palabra, porque les molesta desconocer un vocablo, o quizá porque tienen la impresión o la manía de que, si no adivinan lo que quiere decir, no entenderán nada, el caso es que se detienen en cada palabra desconocida y no siguen hasta haberla descodificado. Además, como suelen tener pocos recursos para deducir con rapidez el significado de la palabra, acaban consultando el diccionario y arriesgándose a elegir una de las numerosas acepciones de la palabra. Esta operación ocupa dos o tres minutos cada vez y, en conjunto, la comprensión de un texto relativamente corto puede requerir una pequeña eternidad.

La aproximación al texto que realizan los aprendices es mecánica y lineal. Al leer palabra por palabra, están más preocupados por los vocablos (por los árboles) que por los párrafos o los apartados (por el bosque). Avanzan paso a paso y conciben todas las unidades léxicas o discursivas que componen el texto en un mismo nivel o grado de relevancia. Carecen de la sensibilidad para discriminar las palabras importantes de las irrelevantes, las ideas importantes de los detalles, los núcleos de la periferia. Todo tiene un mismo color y valor.

Los lectores expertos se comportan de forma distinta. En primer lugar, hacen una lectura rápida del texto completo —en diagonal o *skimming*—, antes de dedicarse a interpretar un fragmento corto o a deducir el significado de algún vocablo que pueda resultar difícil. Así construyen una primera hipótesis provisional del sentido del escrito y, según ésta, pueden decidir cuáles de los puntos o aspectos que no han entendido en la primera lectura (palabras, frases o párrafos enteros) tienen interés y merecen que se les dedique tiempo y atención. Seguidamente deciden cuál es la estrategia más adecuada para resolver las dificultades específicas de comprensión que se presenten —lo cual sugiere que disponen de una gama variada de recursos— y la aplican. Al final, según la interpretación parcial que hayan hecho de cada punto, verifican y corrigen la hipótesis inicial. Este proceso cíclico puede repetirse tantas veces como haga falta.

Una de las diferencias relevantes entre las actitudes de expertos y aprendices consiste en comprender el texto como una hilera de unidades idénticas, o como una estructura jerárquica con apartados, expresiones y palabras más y menos importantes. Cada escrito contiene un conjunto reducido de palabras clave, que son las que designan los objetos o las ideas de lo que trata el discurso y que son imprescindibles para entenderlo, y otro conjunto mucho más amplio de vocablos con grados variados de relevancia. En este segundo caso, pueden ser palabras que ejemplifiquen una idea, que expandan comentarios laterales o, en definitiva, por decirlo metafóricamente, que rellenen el pollo. Desde este punto de vista, una de las habilidades de los lectores expertos consiste en poder identificar los vocablos relevantes, en dedicar atención a comprenderlos, y en no preocuparse por la comprensión de los que son irrelevantes en el conjunto del texto.

En general, podemos identificar las palabras importantes a partir de algunas 'marcas' explícitas: suelen repetirse varias veces en el texto, pueden estar señaladas con algún distintivo (negrita, cursiva, mayúscula, etc.) y, lo que es más importante, aportan un significado que resulta esencial para el texto:

Palabras importantes

- Designan entidades (objetos, conceptos, ideas, etc.) centrales en el texto (tesis, tema principal, etc.).
- Aparecen en las posiciones relevantes del texto (título, subtítulos, índices, *abstracts*, síntesis, conclusiones, inicio de párrafo, etc.).
- Aparecen repetidamente.
- Suelen marcarse verbalmente con procedimientos discursivos (definición, matizaciones, comentarios, etc.)
- Pueden estar marcadas gráficamente con recursos tipográficos (negritas, cursivas, mayúsculas, etc.).

Palabras poco importantes

- Designan entidades laterales (ejemplos, anécdotas, comentarios marginales, etc.).
- Aparecen en posiciones secundarias (interior de párrafos, ejemplos, notas, etc.)
- No se repiten.
- Carecen de comentarios o especificaciones.
- No suelen estar marcadas.

Con la identificación de las palabras importantes del texto, se consigue reducir el problema de las expresiones ignoradas en una proporción muy importante. Obviamente, tiene escaso interés dedicar tiempo descodificar las palabras desconocidas y irrelevantes de un escrito, si el objetivo de la lectura es la comprensión global del mismo (no entramos ahora en otros tipos de lectura, cuyos objetivos puedan ser más exigentes: análisis formal, comprensión de detalles, etc.). Por otra parte, las palabras importantes de un texto, precisamente a causa de esta condición, suelen merecer más atención en el texto: los autores ofrecen más datos de ellas (definiciones, ejemplos, contextos de uso, etc.), de manera que son mayores las posibilidades de poder comprenderlas sin ayuda de conocimiento previo.

ESTRATEGIAS PARA COMPRENDER PALABRAS DESCONOCIDAS

Con los vocablos relevantes identificados, el siguiente paso consiste en desarrollar estrategias para poder inferir su significado. Evidentemente, buscar en el diccionario no es ni la única técnica ni la más corriente o eficaz. La mayor parte de las ocasiones en que utilizamos receptivamente el lenguaje no tenemos a mano un diccionario para buscar todo lo que sea nuevo. Actuamos de un modo mucho más sencillo: conocemos el término a través de otra lengua, recordamos palabras que se parecen a la desconocida o que pueden formar parte de la misma familia semántica, intuimos —de la forma que sea— lo que quizás quiera transmitir, analizamos su contexto lingüístico, etc. La mayoría de estas estrategias son mucho más económicas que consultar el diccionario, puesto que requieren sólo la capacidad de saber aplicar los conocimientos previos del lector, de saber relacionar informaciones procedentes de campos o ámbitos diferentes, o poder desarrollar una cierta conducta intuitiva o investigadora. Desde otro punto de vista, se trata de estrategias o comportamientos naturales, en el sentido de que los utilizamos para inferir significados en

otros contextos: en la comprensión oral, en la comprensión de segundas lenguas, durante la adquisición lingüística en la niñez, etc.

La siguiente lista no pretende ser exhaustiva y ordena las estrategias por grado de eficiencia (primero las más rápidas y fiables, al final las que requieren más tiempo y reflexión):

Estrategias para comprender palabras nuevas

1. **Morfología.** Al no ser las palabras las unidades mínimas con significado de la lengua, podemos analizar su composición morfológica (lexemas, afijos). Por ejemplo, la palabra *infotocopiable* no aparece en el diccionario y quizás pueda ser la primera vez que la leemos, pero no ofrece dificultad, puesto que podemos descomponerla en los lexemas *foto* y *copia* y los afijos *-in* y *-ble*, y su significado deriva de estos componentes. Del mismo modo, *amarillenta* procede del adjetivo *amarillo*; *fraudulenta* de *fraude* y *desgarbado* de *garbo*.
2. **Valor del contexto.** Una palabra nunca aparece sola o descontextualizada, sino alrededor de otras palabras que forzosamente forman un contexto o un hueco gramatical y semántico para la primera. Podemos rastrear las fronteras de este hueco y construir una hipótesis sobre el significado de la palabra desconocida. Inferimos fácilmente datos sobre la forma gramatical de la palabra (categoría, flexión, régimen, etc.), sobre su subcategorización (+/- animado, +/- humano, +/- abstracto, etc.), sobre su valor sociolingüístico (registro, género, uso, etc.) o sobre sus connotaciones (positivo / negativo, tono general del texto y del fragmento en que aparece el vocablo en cuestión, modalidad de la frase, etc.).
3. **Otros idiomas.** En algunas ocasiones (L2, textos de ámbitos especializados), podemos buscar paralelismos con palabras o términos de otras lenguas. Entre lenguas indoeuropeas y, sobretudo, románicas, es un recurso bastante rentable. Por ejemplo, las palabras alemanas *das Problem*, *Pädagogie* o *anonym* son equivalentes a las españolas correspondientes. El catalán *llur* equivale al francés *leur* o al italiano *loro*, y el polaco *weterynarza* significa *veterinario*.
4. **Diccionario.** Consiste en el último recurso, por ser el más lento y exigente en cuanto a habilidades y conocimientos específicos. No es este el lugar para detallar la lista extensa de operaciones (saber buscar en una organización alfabética, conocer las convenciones lexicográficas –barras, número de acepciones, etc.) y datos lingüísticos (formas gramaticales que pueden o no ser entradas de diccionarios –*cantar* / *cantaba* / *cantado*–, tipos de información que contiene, tipos de diccionarios, etc.) que requiere una consulta eficaz de diccionarios.

Cabe destacar que esas cuatro estrategias no son excluyentes entre sí, sino que pueden utilizarse al mismo tiempo, en las situaciones en que esto sea posible por las características de

la palabra desconocida. De hecho, el proceso de inferir una palabra desconocida sigue en parte el orden anterior de estrategias, como podemos ver gráficamente en el siguiente esquema:



En el punto de palabras con significado deducible se incluyen todas las palabras desconocidas e importantes, cuyo significado puede ser inducido a partir de las tres primeras estrategias del listado anterior. De este modo, se reduce todavía más el número de palabras que deben ser consultadas en un diccionario.

EXTRAER INFORMACIÓN DEL CONTEXTO

Para finalizar, vamos a explorar con detalle la segunda estrategia, referida al uso de la información del mismo discurso. Dijimos que los lectores aprendices raramente saben aprovechar los contextos lingüístico y extralingüístico para descifrar una palabra desconocida. Al depender de la lectura lineal, carecen de la capacidad de saber usar informaciones procedentes de otros lugares del mismo texto; sólo saben usar los datos aportados por el texto hasta el punto en el que aparece la palabra en cuestión.

Al contrario, los expertos pueden utilizar todos los datos que incorpora el texto para inferir el posible significado de una laguna léxica. Cuando se encuentran con ella, formulan mentalmente una hipótesis inicial y aproximativa de lo que puede significar aquel vocablo, la cual sólo tiene el objetivo de facilitar la continuación de la lectura completa del texto. Dicha hipótesis se formula con la información gramatical y semántica de las palabras que se encuentran en el entorno inmediato de la desconocida; y tiene la forma, en muchos casos, de un posible sinónimo lingüístico válido para aquel contexto, que el lector utiliza en su memoria de trabajo durante la lectura. Además, la continuación de la lectura permite comprobar la veracidad de la hipótesis inicial o ofrece datos para una reformulación más precisa (en el caso que la palabra desconocida sea importante, su segura reaparición aporta otros contextos en los que verificar las distintas hipótesis formuladas). En conjunto, los expertos saben utilizar cualquier información o detalle que puedan extraer de algún lugar del texto para descifrar las partes que no comprenden del mismo, buscando siempre la

coherencia lógica que se le supone.

El siguiente ejemplo puede permitirnos comprobar la anterior especulación y analizar nuestros propios procesos de inferencia. En la siguiente noticia, elegida especialmente para la ocasión, hemos sustituido de manera sistemática dos palabras básicas del texto por dos supuestos vocablos poco conocidos del léxico español, cuyo significado el lector deberá inferir a partir del contexto:

Miles de millones en un importante tomblatal de tali detectado en Mallorca

Palma de Mallorca.— La confiscación este verano en Mallorca de treinta y seis mil kilos de tali de tomblatal por parte del Ministerio de Sanidad parece que ha permitido detectar toda una red que, según las informaciones publicadas ayer por el ‘Diario de Mallorca’, podría superar en importancia a la del tomblatal de tabaco en Galicia. Según los datos de este tomblatal que estarían en manos del diputado socialista Juan Ramallo, en la operación podrían estar implicados industriales y hoteleros de las islas con conexiones en Madrid y Canarias. Durante el pasado mes de agosto la guardia civil confiscó 36 toneladas de tali que esta-

ban en frigoríficos de empresas hoteleras y se sospecha que el tomblatal podría ser mucho más amplio. Fuentes de la Dirección General de Aduanas desmentían parcialmente la información explicando que cantidades importantes de tali, que había sido importada por el FORPPA, fueron vendidas a los cuarteles militares de Baleares y Barcelona y que posiblemente algunos excedentes se habían revendido, pero que esta actividad no era ilegal. En cambio, según otras informaciones, esta tali se vendía de nuevo sin la etiqueta de origen, que servía para camuflar otras partidas de tomblatal.

[Avui Adaptación española de DC]

Fijémonos que las dos palabras elegidas oscurecen absolutamente la noticia que, por otra parte, no ofrece otras dificultades reseñables de comprensión. Aunque se trate de un género discursivo corriente (noticias breves), que puede ser asequible a todo tipo de lectores, las dos palabras modificadas abren y cierran el significado del escrito e impiden comprender el tema concreto del mismo. Probablemente, los lectores aprendices abandonarían el texto después de una sólo lectura, completa o parcial, con la sensación de fracaso. Al contrario, los expertos deben actuar como verdaderos detectives, rastreando el texto arriba y abajo, recogiendo pistas y detalles que, uno a uno, puedan configurar el valor semántico de los dos vocablos. El siguiente esquema sistematiza y ordena todos los datos que se pueden extraer del texto.

Tipo de información	Tomblatal	Tali
Datos gramaticales:	sustantivo	sustantivo
	masculino, singular	femenino, singular
	palabra larga (9 letras)	palabra corta (4 letras)
Contexto discursivo:	<ul style="list-style-type: none"> -un importante tom. de tali -tali de tom. por parte del... -tom. de tabaco en Galicia -los datos de este tom. -el tom. podría ser ... mucho más amplio -otras partidas de tom. 	<ul style="list-style-type: none"> -tom. de tali detectado -36.000kg de tali de tom. -cantidades importantes de tali... importada por... -esta tali se vendía
Palabras relacionadas	<ul style="list-style-type: none"> red, datos, operación, sospecha, camuflar, partidas 	<ul style="list-style-type: none"> confiscación, vendidas, excedentes, revendidos, ilegal, etiqueta de origen
Conceptos relacionados:	<ul style="list-style-type: none"> -se hacen redes de tom. -están implicados industriales y hoteleros -no parece legal -guardia civil, Aduanas, ministerio de Sanidad -etc. 	<ul style="list-style-type: none"> -el ministerio de Sanidad la confisca -se guarda en frigoríficos -se compra por toneladas -FORPPA la importa -los hoteles la tienen -los cuarteles la compran -etc.

Sólo con estas informaciones ya se puede deducir que *tomblatal* es algún tipo de acción ilegal, perseguida por la justicia, y que *tali* es algún producto sólido, posiblemente de alimentación, que se vende, se consume y lleva etiqueta de origen. Así, con esta primera aproximación, ya se consigue una comprensión global suficientemente importante del texto, utilizando sólo la información que contiene éste, aunque todavía no se sepa exactamente cuál es el referente concreto de los dos vocablos.

Por otra parte, un lector experto también aprovecha su conocimiento enciclopédico no lingüístico (su experiencia del mundo, sus conocimientos culturales, etc.) para comprender. En este caso un lector español es muy probable que recuerde que las actividades referidas al tabaco en Galicia suelen o solían ser *contrabando* (sustantivo masculino singular), con lo que ya ha resuelto una de las palabras en cuestión. Con lectores no españoles o sin conocimiento de este hecho, las palabras relacionadas con el concepto (*red, detectar, camuflar, guardia civil, ilegal, etc.*) conducen inevitablemente hacia el mismo significado.

Respecto a *tali*, el enigma se resuelve fácilmente si se puede expandir la sigla FORPPA (*Fondos de Ordenación y Regulación de Precios y Productos Agrarios*), que conduce a un producto comercial comestible, almacenable en frigoríficos y agrario. También con lectores que puedan desconocer esta institución española, no resulta difícil encontrar un producto que reúna las características de anteriores (excepto agrario), y que pueda ser susceptible de contrabando. En las dos opciones, sólo puede tratarse de *carne*.

En resumen, hemos *esbozado*—¡quizás a veces de una forma un poco caricaturesca!— la manera como leen los lectores aprendices y los expertos, y también la forma como unos y otros se enfrentan al problema de las palabras desconocidas. Lo más importante de esta reflexión consiste en tomar conciencia de que es necesario ayudar a los lectores aprendices a inferir el significado de las palabras difíciles por vías naturales; que es necesario enseñarles a buscar pistas contextuales, como en el ejemplo de *tomblatal* y *tali*; que tienen que limitar el uso del diccionario a los casos imprescindibles. En definitiva, no se tendría que olvidar que, si los árboles no dejan ver el bosque, la obsesión por comprender todas y cada una de las palabras nos puede hacer perder de vista el texto completo. Uno más uno no siempre suman dos.

Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE

ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO
Dpto. de Lingüística General
Universidad de Granada
acastro@ugr.es

En el presente artículo nos proponemos llamar la atención sobre algunas de las ventajas que, a nuestro juicio, conlleva la Gramática Cognitiva (Langacker 1987, 1991, 1994, 2000, 2001) como modelo descriptivo a partir del cual desarrollar versiones adaptadas a la enseñanza de una lengua extranjera. Procuraremos ilustrar dichas virtudes y posibilidades para el caso de la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera.

1. VENTAJAS DE LA GRAMÁTICA COGNITIVA PARA EL DESARROLLO DE UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

La visión del lenguaje que ofrece la Gramática Cognitiva resulta, frente a otras corrientes de pensamiento lingüístico, especialmente productiva en el ámbito de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras por varias razones.

La primera de esas razones destaca por su alcance y radicalidad: se trata de la idea de que en la lengua se reconocen exclusivamente relaciones simbólicas, asociaciones convencionales entre significantes y significados. Toda forma (léxica, morfológica o sintáctica) está asociada a algún significado, que, a su vez, adopta la condición de estructura conceptual, más o menos compleja o más o menos abstracta. En la mayoría de los casos, además, se reconoce la dimensión representacional básica de muchos signos lingüísticos, lo cual permite otorgar a los recursos lingüísticos un valor simbólico especialmente fácil de asimilar, de aprehender y de integrar con otras formas de representación.

Por otra parte, la gramática cognitiva se distingue de otros modelos por hacer hincapié en el hecho de que, en gran medida, con los signos lingüísticos se expresan distinciones que tienen carácter de concepción, de perspectiva, de imagen que sirve para estructurar con formas alternativas una misma escena. Este modelo hace hincapié en el hecho de que muchas estructuras lingüísticas se distinguen más por ofrecer una configuración representacional distinta de una misma situación concebida que por corresponder a diferencias factuales o reducibles a condiciones de verdad. Para ilustrar esta idea, pensemos en las versiones a) y b) de una misma situación objetiva que representan las siguientes alternativas léxicas, morfológicas o gramaticales:

Versión (a)

*La carta fue escrita por el secretario.
Juan recibió el regalo de Pedro.
El teléfono está encima de la revista.
Fijé mi atención en la chica.
He traído la comida
Laura abrió la carta con las tijeras.
El niño rompió el vaso.
Queda un poco de papel.
Esta mañana fui al dentista.
En el último minuto Cidane marcó el gol de la victoria
Hay una muralla desde el río hasta la carretera.*

Versión (b)

*El secretario escribió la carta.
Pedro le dio el regalo a Juan.
La revista está debajo del teléfono.
La chica llamó mi atención.
Yo he traído la comida
Laura abrió con las tijeras la carta.
El vaso se rompió.
Queda poco papel.
Esta mañana he ido al dentista.
En el último minuto Cidane marcaba el gol de la victoria
Hay una muralla desde la carretera hasta el río.*

En todos estos casos advertimos que la misma situación referida puede ser concebida lingüísticamente con configuraciones alternativas y en relación con dimensiones de selección diferentes: concepciones metafóricas distintas (*Fijé mi atención en la chica / La chica llamó mi atención*); perspectivas variadas (*El teléfono está encima de la revista / La revista está debajo del teléfono; Juan recibió el regalo de Pedro / Pedro le dio el regalo a Juan; El secretario escribió la carta / La carta fue escrita por el secretario*); formas alternativas de percepción secuencial (*Hay una muralla desde el río hasta la carretera / Hay una muralla desde la carretera hasta el río*); percepciones perfectivas o imperfectivas de un mismo proceso (*En el último minuto Cidane marcó el gol de la victoria / En el último minuto Cidane marcaba el gol de la victoria*); mayor o menor alcance de la representación (*El niño rompió el vaso / El vaso se rompió*); énfasis o focalización en distintos aspectos de lo representado (*Queda poco papel / Queda un poco de papel; Laura abrió la carta con las tijeras / Laura abrió con las tijeras la carta; Yo he traído la comida / He traído la comida*), etc.

Las alternativas gramaticales, que en otras corrientes se reducen a opciones formales desvinculadas del significado, en este modelo no dejan de entenderse como portadoras de significado. Dicho significado no se define tanto por condiciones objetivas o factuales distintas sino por formas de percepción distintas de una misma situación. La puesta en evidencia de esa condición “figurativa” del lenguaje permite abordar el problema de la adaptación pedagógica de las descripciones gramaticales desde una posición aventajada. Es fácil prever esas circunstancias favorecedoras:

- a) El carácter “imaginístico” de la representación lingüística permite establecer paralelismos con principios generales de percepción y con otras formas de representación (la gráfica, por ejemplo) intuitivamente aprehensibles por hablantes de otras lenguas en un grado muy notable debido a su indiscutible naturaleza icónica.

- b) Por otra parte, la posibilidad de reconocer la capacidad de las lenguas para construir representaciones alternativas de una misma situación objetiva permite a la gramática cognitiva dar cuenta no sólo del valor básico de los recursos gramaticales sino también explicar de forma coherente los usos discursivos de esas distinciones puesto que en gran parte tales usos están basados en distinciones de perspectiva de representación.

- c) Por último, conviene destacar que el estudio de los modos de percepción de la realidad que reflejan las distintas formas lingüísticas y que lleva a cabo la gramática cognitiva puede ayudarnos, asimismo, a explicar las diferencias culturales y las distintas visiones del mundo sobre la mismas bases conceptuales y metodológicas que dan cuenta de las diferencias entre los sistemas gramaticales materno y meta (Kövecses, 2003; Langacker, 1994; Palmer, 1996; Pütz, 1997; Wierzbicka, 1991). Esta circunstancia puede ayudar a que los estudiantes capten las peculiaridades lingüísticas de la lengua objeto de aprendizaje y la idiosincrasia cultural de la comunidad que la habla así como su relación con la lengua y cultura maternas.

Por otro lado, la gramática cognitiva no sólo supone una visión alternativa de la naturaleza del conocimiento lingüístico sino también de la forma en que los hablantes disponen de ese conocimiento, lo usan y lo adquieren (*Vid.*, por ejemplo, Kellerman, 2000). Esa visión, de clara orientación funcional, está en consonancia con las corrientes comunicativas de la metodología actual y puede contribuir a reforzar su fundamentación teórica (Achard y Niemeier, 2002; Pütz, Niemeier, Dirven (eds.), 2001). Claro exponente de esa consonancia es, por ejemplo, el concepto de unidad lingüística que se propone en la Gramática Cognitiva. Se entiende como **unidad** una rutina cognitiva suficientemente reforzada como para poder llevarse a cabo de forma automática. Otro índice de esa consonancia es la clara vocación del modelo de proponer una gramática basada en el uso: las pautas de conducta lingüística más abstractas surgen por procesos de abstracción y categorización a partir del reconocimiento, en eventos de uso particulares y recurrentes, de aspectos comunes con los que se construyen patrones cada vez más abstractos o esquemáticos.

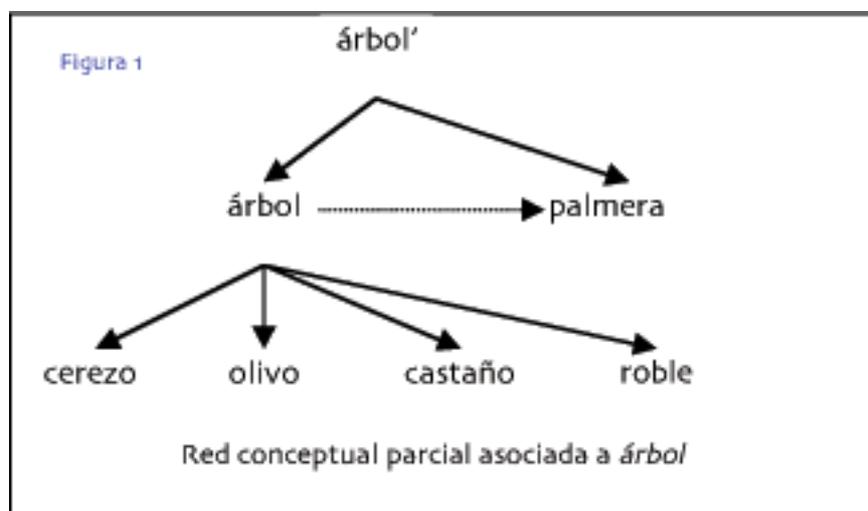
Directamente vinculada con esa noción emergente de la gramática se encuentra otro aspecto de enorme relevancia para la confección de gramáticas pedagógicas: la concepción de las categorías lingüísticas como categorías complejas describibles en niveles de abstracción y generalidad diferentes puesto que son representadas y resultan accesibles a los hablantes mediante distintos procesos cognitivos. No son triviales las consecuencias que ello supone a la hora de tender vínculos entre la teoría lingüística y los enfoques metodológicos que persiguen promover la adquisición de dominio y fluidez en el acceso a recursos lingüísticos en los diferentes contextos de uso. El conocimiento lingüístico es sobre todo disponibilidad inmediata de conjuntos innumerables de unidades -rutinas de procesamiento-

que pueden darse en niveles de abstracción muy diferentes: en relación con una misma forma o estructura lingüística, puede disponerse de modelos constructivos muy abstractos o esquemáticos pero también de rutinas estrechamente vinculadas a circunstancias discursivas o pragmáticas particulares, e igualmente se puede contar con cadenas que se representan holísticamente a la vez que con patrones para montar expresiones complejas mediante un esfuerzo constructivo que requiere su control analítico. Por ejemplo, podemos disponer de una representación específica y holística de la expresión *vale* por la que asociamos la secuencia en conjunto a una función pragmático-discursiva concreta ('expresar acuerdo o aceptación'), pero eso no impide que también dispongamos de una representación analítica de la misma, que se active en determinadas circunstancias y en la que de forma más compleja accedemos al valor más abstracto y elaborado que presupone reconocer en *vale* la tercera persona de singular de presente de indicativo del verbo *valer*. La importancia de la alternancia de distintas representaciones o formas de conocimiento se ha puesto en evidencia por autores de distintos ámbitos de estudio: lingüística (Givón, 1989), adquisición de segundas lenguas (Pawley y Hodgeds, 1983; Skehan, 1998), psicología cognitiva (Anderson, 1983).

La idea de la gramática cognitiva de no presuponer la disponibilidad de reglas generales sino la existencia de unidades simbólicas que pueden generarse a partir de usos prototípicos y establecerse en niveles de abstracción distintos, entraña precisamente la flexibilidad que se requiere para elaborar una gramática pedagógica y que se reflejará en la posibilidad de acometer la descripción de las estructuras en distintos grados de abstracción y generalidad.

Detengamos un momento en la forma en que Langacker (1987: 377-386) concibe la relación entre valores prototípicos y otros más abstractos o esquemáticos. Para Langacker las categorías lingüísticas son categorías complejas típicamente polisémicas, los significados de los signos deben concebirse como redes conceptuales en las que se establecen dos tipos de conexiones entre unos nódulos y otros. Por un lado, se dan relaciones de **elaboración** por las que se constatan relaciones de hiperonimia / hiponimia, es decir, entre un concepto específico y otro más general y abstracto cuyas especificaciones son cumplidas exhaustivamente en el concepto específico. Esta es la relación existente entre el concepto de árbol y los conceptos de *cerezo*, *olivo*, *roble*, *castaño*, etc. Se entiende que *árbol* reúne los rasgos comunes compartidos por las especies concretas de árbol. Ahora bien, en una red también se da otro tipo de relación de categorización a la que Langacker (*Ibid.*) llama de **extensión** de uso: con este otro tipo un determinado concepto es usado para categorizar otro concepto que no cumple todas las especificaciones relevantes del primero. Ese sería el caso, por ejemplo, si usamos el concepto de *árbol* para categorizar el de *palmera*. Muchos de los rasgos que sirven para definir la categoría prototípica de *árbol* no se reconocen en el caso de la *palmera* (hojas, ramas, forma, etc.). Sin embargo, hay suficientes aspectos compartidos por la palmera y otras especies en las que reconocemos ejemplares típicos de árbol como

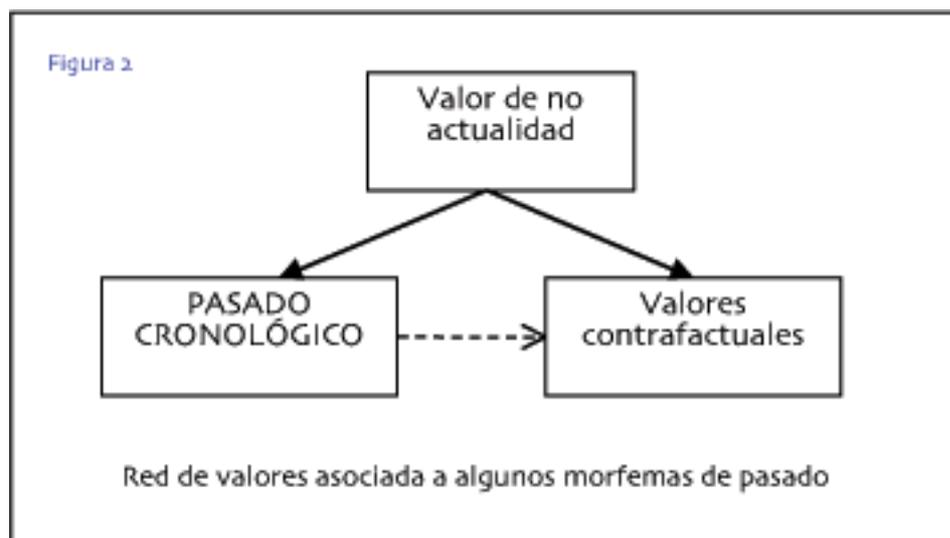
para sancionar esa categorización. Pues bien, a partir de este nuevo vínculo, puede generarse, en la medida en que el uso reiterado de la categorización así lo motive, un nuevo concepto de *árbol*, más abstracto que el anterior (*árbol'*) y que surja a partir de la constatación de los rasgos compartidos por el concepto previamente establecido de árbol y el de palmera. A este nuevo concepto más abstracto Langacker lo llama **esquema**, y mantiene una relación de elaboración con los conceptos de árbol y de palmera. La estructura conceptual descrita se representa en la Figura 1 (las flechas de trazo continuo representan relaciones de elaboración o esquemáticas y las flechas de trazo discontinuo representan relaciones de extensión).



Debemos destacar de esta visión de las redes conceptuales varios aspectos fundamentales: en primer lugar, se establece un nivel de abstracción fundamental o básico que tiene carácter central y cuya relevancia cognitiva (su nivel de accesibilidad y activación) es mayor que los otros. Ese es el nivel que corresponde en el ejemplo al concepto prototípico de árbol. En segundo lugar, los valores más esquemáticos (como el de árbol') se generan desde los más específicos mediante cancelación de diferencias y reconocimiento de aspectos comunes. Surgen, por tanto, del uso reiterado de los más concretos y de su vinculación recurrente en experiencias particulares, por lo que no deben presuponerse necesariamente. En tercer lugar, la visión que surge de esta concepción de las categorías lingüísticas es la de redes complejas con una organización dinámica pero coherente en las que se reconocen niveles de abstracción distintos que pueden ser accesibles en distinta medida y en distintas circunstancias.

Estas redes, además, se suponen no sólo para las unidades léxicas sino también para las categorías gramaticales, además de las fonológicas. Por ejemplo, podemos suponer una trama de este tipo entre los valores vinculados al pasado cronológico de los morfemas de pasado, los valores vinculados a los usos de ficción o contrafactuales, y un valor genérico o

esquemático que reúne los rasgos compartidos por los otros usos más específicos y que se correspondería a la idea de “distancia de la realidad presente” o de “no actualidad”. En esa concepción los valores vinculados al pasado cronológico real ocuparían la posición del prototipo, los valores relativos a mundos ficticios, irreales o alternativos a la realidad presente actual surgirían por extensión del valor prototípico de pasado y el valor genérico de “no actualidad” como abstracción esquemática de los otros dos. Así se muestra en la Figura 2.



En esta configuración, aunque el valor genérico reconocible en todos los usos es el de no actualidad, el valor prototípico y central, en torno al cual se monta la red de valores, es el de pasado cronológico.

Disponer de distintas formas de representación de las categorías lingüísticas (esquemas, prototipos, descripciones parciales preventivas de errores, aproximaciones analizadas u holísticas, cargadas o enriquecidas de valores discursivos o pragmáticos o reducidas a una caracterización mínimamente distintiva o discriminativa con significados más abstractos, etc.) resultará de enorme utilidad a la hora de decidir qué aproximación debemos aplicar para cada situación y objetivo didáctico. Una descripción no exclusivamente genérica y simple del valor de una forma no tiene por qué ser menos operativa, productiva o relevante desde el punto de vista del uso. Lo cual no supone renunciar de antemano a la posibilidad de reunir en una sola descripción generalidad, aprehensibilidad intuitiva y operatividad. Lo más conveniente será, por tanto, que exista la mayor variedad de descripciones en esas distintas alternativas para permitir una integración lo más adecuada posible a la situación docente concreta en que se encuentren los usuarios.

En ocasiones, por tanto, encontrar una descripción generalizable a todos los casos, defendible desde el punto de vista de la concepción coherente del sistema, puede trasladarse

a su presentación pedagógica pero en otras no puede reflejarse de forma directa aunque sirva para fundar otras decisiones pedagógicas a largo plazo. Veamos algunos ejemplos.

Podemos decantarnos entre varias aproximaciones para presentar la función del **artículo definido** frente a la del **indefinido**:

	Opción A	Opción B	Opción C	Opción D
Artículo indefinido	Nos referimos a un ejemplar de una clase (específico o no).	Nos referimos a un ejemplar de una clase (específico o no).	Primera mención del objeto.	Objeto no identificado entre todos los otros.
				
Artículo definido	Señalamos un objeto (unívoca e inequívocamente) en un espacio abstracto mental.	Sólo hay un objeto del que podemos estar hablando.	Segunda mención del objeto.	Objeto identificado entre todos los otros.

En este caso parece haber más argumentos para optar por la opción D. La opción A introduce nociones difíciles de asimilar. La idea de deíctico abstracto es congruente con el punto de vista cognitivista pero difícil de captar de forma intuitiva. La opción B insiste en un rasgo esencial, quizá distintivo, del artículo definido: la unicidad, pero esa aproximación se complica cuando no sólo tenemos en cuenta la definición del artículo definido sino también la del indefinido. Será difícil distinguir 'uno' de 'único' cuando se introduce esta oposición en niveles iniciales. La opción C es insuficiente para explicar los casos donde el uso del definido no exige mención previa. La opción D parece la más adecuada porque señala dos rasgos correlacionados con la deixis abstracta pero fácilmente asimilables por su naturaleza funcional: identificación y unicidad (entre todos los demás). Además, en D, a diferencia de A y B se presenta una relación entre indefinido y definido más simétrica en términos de oposición marcado / no marcado.

Otro ejemplo interesante lo proporciona la distinción entre **sujeto** y **objeto directo**. Estas podrían ser dos aproximaciones a la cuestión:

	Opción A	Opción B
Sujeto	Figura frente al fondo del resto de la oración 	Agente que causa un cambio 
Objeto Directo	Primer elemento de referencia	Objeto que cambia de estado por causa del agente

Hay descripciones que atienden sólo a los casos prototípicos y en rigor pueden ser poco generalizables, pero a veces conviene describir los casos prototípicos porque la

generalización válida es demasiado abstracta, difícilmente representable psicológicamente y útil quizá para dar cuenta de regularidades computacionales estadísticas pero no para ayudar a construir una representación fenomenológica que ayude a comprender la idiosincrasia de una lengua a un alumno, sobre todo cuando presumiblemente se cuente con que el mismo alumno parte de una noción intuitiva universal sobre dicha noción lingüística. Eso es lo que seguramente pasa con la comprensión de la **estructura transitiva**, tan necesaria para poder usar adecuadamente los pronombres átonos de complemento. Puede que la noción de sujeto y complemento directo se expliquen adecuadamente a partir de las nociones abstractas de figura y elemento de referencia de la escena descrita en una oración pero esta definición es muy poco asimilable y poco operativa tal cual. En este caso es preferible basarse en una noción prototípica de la transitividad donde se presente al sujeto como agente promotor o causante de una acción, al objeto directo como objeto que sufre un cambio de estado por la acción iniciada por el sujeto y al objeto indirecto como experimentante, beneficiario o destino de esa acción. La descripción es parcial pero mucho más útil pedagógicamente para inducir la comprensión del fenómeno lingüístico en cuestión a un no especialista.

Un tercer ejemplo puede constituirlo la cuestión de la **presencia del pronombre personal sujeto**. Posibles aproximaciones:

	Opción A	Opción B
Presencia explícita del pronombre personal sujeto	Énfasis redundante sobre el sujeto	Contraste con otros posibles sujetos presentes en el contexto

La presencia de los pronombres personales sujeto no parece ser más que una forma redundante de llamar la atención sobre el sujeto de una oración, de subrayarlo, un tipo de énfasis, en definitiva; pero esta descripción, que es coherente con una aproximación cognitivista de la lengua, resultaría tal cual muy poco informativa, puesto que más allá de esa caracterización simple, el verdadero rendimiento discursivo de esos pronombres personales sujeto se asocia al contraste del sujeto explícito con otros posibles elementos presentes de alguna manera en el contexto y que podrían ser el sujeto. De hecho, decir que el pronombre personal sujeto es redundante en relación con la desinencia verbal sería contraproducente porque puede que en determinada fase del aprendizaje un estudiante optara por no usarlo nunca o bien por asegurarse la comprensión de los demás diciéndolo siempre aun a riesgo de resultar redundante. De hecho, lo que suele ocurrir es que el pronombre personal aparece siempre en las primeras fases porque esa redundancia permite al aprendiz arreglárselas sin dominar la morfología verbal.

Consideremos, por último, el caso de la oposición **imperfecto / indefinido** para la que podríamos disponer de estas dos descripciones:

	Opción A	Opción B
Imperfecto	No terminado 	Evocación de circunstancias 
Indefinido	Terminado 	Narración de eventos 

En ocasiones el reconocimiento de ciertos valores discursivos típicos con los que se asocia una forma no puede servir de pivote para su explicación porque dichos valores resultan confusos, equívocos, poco fiables y meramente eventuales. Mucho menos asimilables y operativos que su descripción representativa más abstracta. Eso es lo que puede ocurrir con la descripción del imperfecto como tiempo reservado a la expresión de circunstancias o contextos que sirven de fondo a los acontecimientos expresados en indefinido: por una parte, el indefinido puede aludir a hechos que deben entenderse como circunstancia: *Cuando estuve en Madrid fui a un montón de museos*, y el imperfecto, por su lado, puede aludir a lo que no puede entenderse sino como hecho principal de la narración: *Abrí la carta y la leí. Decía que era el heredero universal de un tío multimillonario*. En el caso de la oposición imperfecto / indefinido parece mucho más fiable recurrir a la oposición aspectual terminativo / no terminativo, un valor más fiable, desde el que se pueden entender usos discursivos concretos y que tiene un carácter representacional fácilmente asimilable (Vid. Castañeda y Ortega 2001).

2. INSTRUMENTOS CONCEPTUALES OFRECIDOS POR LA GRAMÁTICA COGNITIVA PARA EL DESARROLLO DE DESCRIPCIONES GRAMATICALES PEDAGÓGICAS

En nuestra opinión, por tanto, la perspectiva langackeriana permitirá disponer de una serie de conceptos teóricos muy útiles para elaborar descripciones pedagógicas. Destacamos a continuación algunos de esos instrumentos que procuramos ejemplificar para la distinción entre estructura transitiva y medial:

2.1. DESCRIPCIONES MULTIDIMENSIONALES

Existe la posibilidad de una **descripción de los recursos lingüísticos en distintos niveles de abstracción** (esquemáticos o prototípicos, analíticos u holísticos) y **en distintos niveles funcionales** (ideativos, interpersonales y discursivos) a partir de la consideración, propia de la Gramática Cognitiva, de los signos lingüísticos como **categorías complejas**. Será importante tener en cuenta que los niveles de abstracción suelen correlacionarse con los niveles funcionales, de manera que los niveles más abstractos suelen corresponderse a valores ideativos o representativos y los más concretos a los discursivos e interpersonales.

Por ejemplo, consideremos el caso de la distinción entre las **estructuras transitiva y medial** representadas por los ejemplos (1) y (2):

(1) *El niño rompió el vaso* y (2) *El vaso se rompió*.

En estos ejemplos la oposición de dos configuraciones sintácticas tiene consecuencias en distintos ámbitos funcionales. Siguiendo la distinción de Halliday (1973):

En el nivel ideativo o representativo:

Por un lado, puesto que hay un cambio de sujeto, estaríamos ante un cambio de perspectiva. Ese es el valor otorgado a la categoría de sujeto en la gramática cognitiva. En (1) se habla de lo que hace el niño mientras que en (2) se habla de lo que le pasa al vaso. El valor genérico otorgado a la categoría *sujeto* es el de figura en relación con el fondo determinado por el resto de participantes relacionados con el proceso descrito por el verbo.

En el nivel interpersonal:

Además, en (2) la posición sintáctica que ocuparía el niño, la de complemento agente, permite que podamos prescindir de su mención sin dejar huella sintáctica alguna y eso puede tener cierto rendimiento pragmático: dejar de mencionar al agente o al responsable de una acción puede en muchos casos responder a alguna motivación interpersonal como, por ejemplo, la de no cargar con la responsabilidad de una acción reprochable a nadie, evitando el riesgo de dañar su imagen pública.

En el nivel discursivo:

También la función discursiva puede estar implicada en la selección de sujeto: suele ser sujeto algo o alguien ya mencionado previamente que es o forma parte del tema del que venimos comentando cosas en el discurso precedente. Compárese *El niño dio un golpe con el cucharón* y ***rompió el vaso*** con *El vaso cayó al suelo* y ***se rompió***.

2.2. MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS

De especial relevancia resulta ser el concepto de **modelo cognitivo idealizado** como estructura mental compleja de carácter esquemático en relación con la cual interpretamos de forma coherente nuestras experiencias. Por ejemplo, podemos suponer que disponemos de modelos cognitivos complejos sobre el devenir de los estados, los procesos y las acciones, sobre su generación, su vigencia y su terminación, sus condiciones dinámicas de transición, la forma en que los objetos están implicados en dichos procesos, etc. Pues bien, al elegir un tipo de verbo transitivo o intransitivo o un morfema temporal u otro seleccionamos algunos aspectos de esos modelos complejos y silenciamos o hacemos abstracción de otros, sin que ello suponga descartarlos para la interpretación de lo que decimos. Fijamos nuestra atención en algún aspecto de la realidad evocada, escogemos un ángulo, ampliamos el ámbito de lo designado, etc. pero no dejamos de considerar el resto de las condiciones que se incluyen en nuestro modelo de la realidad.

En relación con los ejemplos (1) y (2), un mismo modelo cognitivo subyacente, el que corresponde a acciones donde una transferencia de energía inducida por algún agente provoca un cambio de estado en otro objeto, es representado con configuraciones lingüísticas alternativas (*Alguien rompe algo / Algo se rompe*) que llaman la atención sobre distintos aspectos del mismo: además del cambio de perspectiva (en un caso el sujeto es el agente y en otro el sujeto es el paciente), mientras que romper designa una acción que incluye la referencia tanto al objeto que cambia de estado (objeto paciente) como al objeto que provoca ese cambio de estado (sujeto agente), romperse sólo designa un objeto que cambia de estado sin aludir al objeto que provoca ese cambio de estado. El alcance de la representación en romper es mayor que en romperse.

Son modelos cognitivos idealizados, por ejemplo, los referidos a la relación espacial de inclusión de los objetos, a la interacción mediante contacto físico y a la transferencia de energía de los objetos en los planos espacial y temporal, o los concernientes a las trayectorias que siguen los objetos en sus desplazamientos desde un punto inicial a otro final, o los modelos epistémicos que configuran nuestra concepción de la realidad y su evolución a través del tiempo desde el pasado hacia el futuro, etc. Tales configuraciones conceptuales básicas en muchos casos sirven para comprender dominios más elaborados o abstractos (relaciones personales y sociales, estructuras conceptuales abstractas, realidades discursivas, experiencias perceptivas o emocionales, etc.). Debemos insistir en que los signos lingüísticos suelen distinguirse u oponerse sutilmente entre sí porque a partir de un único modelo latente o presupuesto se designan unos aspectos u otros, se construyen representaciones con más o menos alcance, desde unas perspectivas u otras, realzando unos elemento u otros, o con niveles de especificación mayores o menores. Las preposiciones, por ejemplo, pueden distinguirse en su valor espacial prototípico por designar distintos aspectos de los que intervienen en el modelo cognitivo idealizado de trayectorias (*Vid. Cuenca y Hilferty, 1999*).

2.3. PERFIL Y BASE

De origen perceptivo, la distinción entre **perfil** y **base** nos resulta tan productiva desde el punto de vista descriptivo como rentable en cuanto su aplicación pedagógica. Según la concepción de Langacker (1987: 183-189), en el significado de las expresiones conviene distinguir lo propiamente designado por la expresión (su **perfil**) del ámbito dimensional y relacional que sirve de fondo necesariamente presupuesto por dicha designación y al que Langacker (*ibid.*) llama **base**.

Por ejemplo, un conjunto de puntos puede ser considerado una *línea recta* teniendo en cuenta sólo la disposición ordenada de unos respecto de otros y si adoptamos como base exclusivamente el espacio no ordenado inmediato, pero ese mismo conjunto de puntos puede ser un *radio* si se considera como base el ámbito mayor de la circunferencia de la que puede

formar parte. Asimismo, un ángulo, en el ámbito de un objeto tridimensional en el que se localiza, puede concebirse como *rincón*, en referencia a su lado cóncavo, es decir, tomando como base el espacio interior del objeto, o como *esquina*, en referencia a su lado convexo, es decir, tomando como base el espacio externo circundante al objeto. La familia es la base sobre la que se designan relaciones de parentesco como *tío*, *abuelo* o *hermano*; la mano es la base respecto de la cual se designa un *dedo*; la constelación de participantes que se ven implicados en una acción es la base presupuesta por un verbo transitivo.

En relación con los ejemplos (1) y (2), *romperse* se distingue de *romper* porque, mientras que el agente está designado en este último, sólo forma parte de la base en el primero, ya que *romperse* sólo designa el proceso por el que pasa el paciente.

La selección de una base y un perfil determinados para configurar el significado de una expresión explica la existencia de opciones de representación si tenemos en cuenta que, a partir de un mismo **modelo cognitivo** idealizado sobre la conducta en ciertas circunstancias de cierto tipo de objetos, podemos seleccionar distintos aspectos del mismo para constituir la base y el perfil de una expresión con la que poder captar una imagen de dicho modelo, un aspecto de la interrelación de los componentes que lo constituyen.

2.4. IMAGEN LINGÜÍSTICA

Muchas distinciones lingüísticas que se resisten a una descripción basada en condiciones de verdad pueden ser explicadas como percepciones o **imágenes lingüísticas** distintas de una misma realidad. Se habla del mismo estado de cosas, de los mismos objetos, pero desde distintas perspectivas, situándolos respecto de dimensiones y espacios de localización y actualización diferentes, definiendo un ámbito u otro como referencia o *base* respecto de la cual entender la designación del signo, seleccionando unos aspectos u otros como objeto de nuestra designación (*perfil*), estableciendo énfasis en unos aspectos u otros de los perfilados o designados por el signo, perfilando los objetos y sus relaciones con mayor o menor grado de detalle. En la imagen lingüística que construyamos de una escena no sólo escogemos una perspectiva sino también decidimos qué elementos o facetas de esa escena mencionamos o en cierto modo iluminamos con los signos lingüísticos y qué otros dejamos, por así decirlo, a la sombra. Y la mención de unos aspectos y no de otros puede deberse no sólo a que no percibamos esos otros aspectos sino a que queramos hacer abstracción de ellos. Esta dimensión de la función representativa puede ser útil para aclarar algunos rincones especialmente oscuros de nuestra gramática.

Por ejemplo, podemos decir *El vaso se rompió* porque no hemos reconocido ninguna fuerza o agente que haya provocado ese cambio de estado o simplemente porque no queremos prestar atención en esa acción más que al cambio de estado que sufre el vaso, independientemente de que sepamos quién lo ha causado.

2.5. MODELOS IDEALIZADOS SUBYACENTES Y DERIVACIÓN DE SENTIDOS

La coherencia de la descripción debe tener presente la generación de efectos de sentido a partir de la intervención de **procesos inferenciales que conectan significados básicos con efectos de sentido**. Dichos efectos de sentido surge de la integración de los significados en diversos contextos o de su conexión con distintos modelos idealizados subyacentes. Creemos de enorme utilidad, por ejemplo, tener en cuenta la intervención de implicaturas generalizadas de cantidad (Grice, 1975).

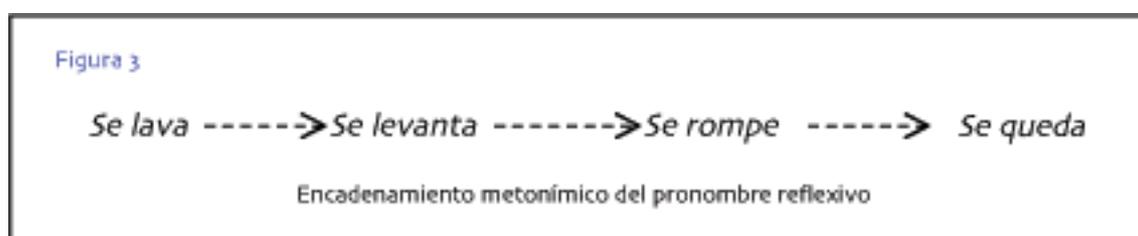
Por ejemplo, el hecho de que en determinadas circunstancias contextuales la secuencia *El vaso se rompió* se interprete como 'El vaso se rompió solo' viene dado por el siguiente proceso inferencial: la idea de que no se conoce intervención de agente alguno se deduce del hecho de que no se menciona ningún agente y del supuesto de que si se conociera ese dato se habría facilitado. En rigor, sin embargo, como hemos señalado antes, dejar de mencionar el agente no significa que no esté presente en la situación concebida.

El valor explicativo de las implicaturas generalizadas de cantidad encaja en este modelo para dar cuenta de los sentidos implicados que surjan a partir de la elección de una forma menos específica a cambio de otra más específica.

2.6. EXTENSIONES METAFÓRICAS Y METONÍMICAS A PARTIR DE LOS USOS ESTABLECIDOS

La distinción de **grados de prototipicidad** de los distintos usos y la identificación de las **relaciones metafóricas o metonímicas** que pueden servir para vincular unos a otros es esencial para un modelo basado en el uso y que atiende al desarrollo orgánico natural del conocimiento lingüístico. Al igual que ocurre en el léxico, la gramática cognitiva reconoce la implicación generalizada de los procesos metafóricos y metonímicos en el establecimiento de usos y valores de las formas y estructuras de la gramática.

Por ejemplo, en el caso de los pronombres reflexivos, podemos establecer una escala de mayor a menor prototipicidad que puede ilustrarse en los usos típicamente reflexivos, los usos intransitivizadores o mediales y los usos asociados a verbos de movimiento. La gramática cognitiva admite sin problemas la posibilidad de explicar esa gradación a partir de una especie de encadenamiento metonímico (*Vid figura 3*):



2.7. SUBJETIVIZACIÓN

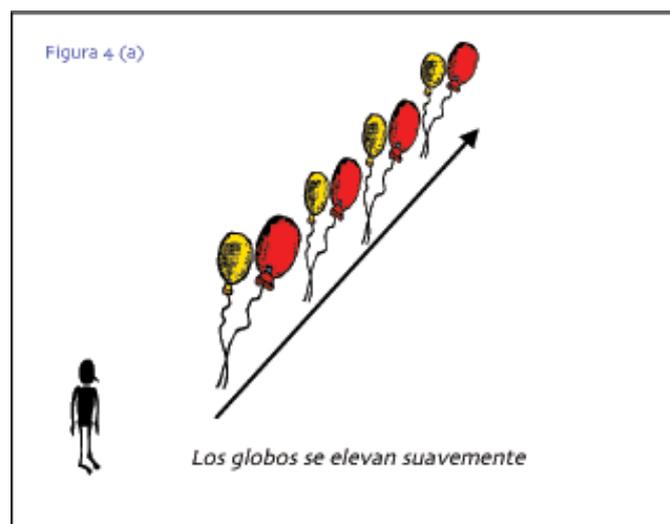
En la conceptualización se reconoce no sólo el objeto concebido sino el sujeto que concibe. La imagen que nos hacemos de una determinada situación dependerá en gran medida de la forma en que la posición y la experiencia del sujeto que percibe o concibe se refleja en esa imagen. Pues bien, una importante fuente de variación en la representación lingüística depende del proceso de subjetivización (Langacker 1987: 128-132). Ésta se da cuando aspectos propios de la escena objetiva concebida se reinterpretan, metafóricamente o metonímicamente, en relación con el sujeto que concibe. Podemos ejemplificar esta noción con los dos usos del verbo *elegar* que se ejemplifican en los enunciados analizados por Langacker (1987: 262-263) y que traemos aquí como (3) y (4):

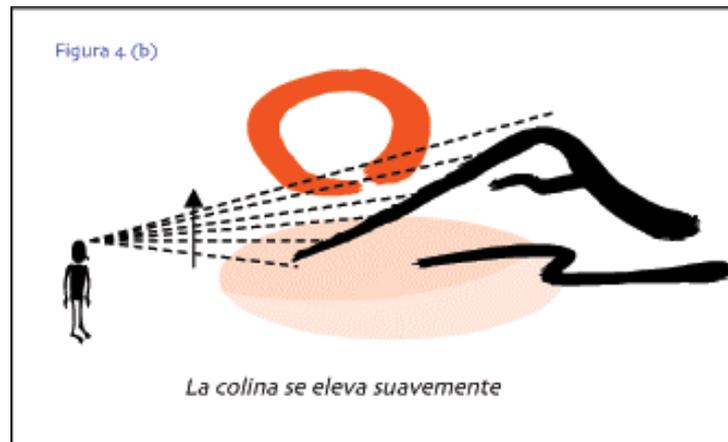
(3) *Los globos se elevan lentamente.*

(4) *La colina se eleva suavemente.*

En (4) la elevación no alude en realidad, como en (3) a un movimiento ascendente del objeto concebido (*la colina*) sino al movimiento subjetivo del sujeto que percibe y cuya vista recorre, elevándose, los distintos puntos de la pendiente de la colina. Un cambio objetivo a través del tiempo concebido es sustituido por un rastreo subjetivo a través del tiempo de procesamiento.

Los dos sentidos que tiene *elegar* en estas frases se representan en la Figura 4 (a) y 4 (b).



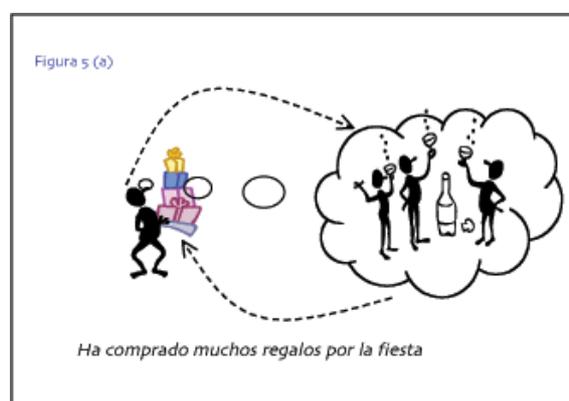


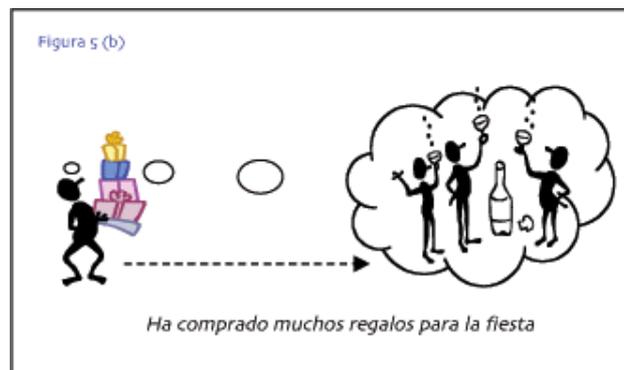
Este proceso puede servir para dar explicación a muchos usos de formas gramaticales cuyo valor se transfiere del ámbito objetivo al subjetivo. Por ejemplo, la preposición **por** llegaría a designar relación de causa a partir de su valor prototípico o básico de trayecto mediante este proceso de subjetivización: la designación de un lugar a través del cual pasamos para llegar a otro da paso a la designación de una idea a través de la cual pasamos para llegar a otra idea, una acción o una decisión. Cuando la idea que sirve de trayecto se refiere a una acción futura a la que se anticipa mentalmente el sujeto la coincidencia referencial con **para** esta servida.

Le ha comprado un regalo por su cumpleaños.

Le ha comprado un regalo para su cumpleaños.

Mientras que **para** señala un destino al que se orienta intencionalmente una idea, un objeto o una acción, **por** indica la idea, que puede corresponderse con un destino final pretendido, por la que el sujeto se ha movido mentalmente para llegar a una decisión o a una acción. Dos imágenes conceptuales para una misma situación objetiva que pueden representarse icónicamente en las Figuras 5 (a) y 5 (b).





3. DESCRIPCIONES PLURIDIMENSIONALES DE BASE COGNITIVA

Los instrumentos conceptuales comentados en el apartado 2., entre otros, pueden aplicarse para obtener **descripciones pluridimensionales** de las distintas formas y estructuras.

Una descripción prototípica pluridimensional contendría al menos las siguientes caracterizaciones:

3.1. Una **descripción** del nivel representativo **de carácter básico más abstracto o esquemático**.

Por ejemplo: *Los pronombres reflexivos con valor medial expresan indeterminación de agente.*

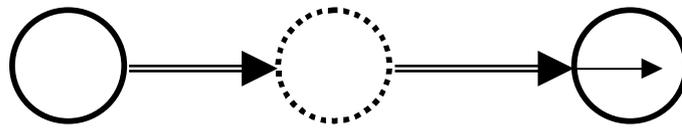
3.2. Una **versión descriptiva que atienda a los casos prototípicos**.

Por ejemplo: *Los pronombres reflexivos con valor medial expresan cambios de estado que se producen sin intervención de agente externo.*

3.3. Una **representación gráfica** del valor representativo básico del recurso estudiado. Las nociones de perspectiva, alcance, realce, figura y fondo, que la Gramática Cognitiva usa sistemáticamente en la descripción gramatical, pueden hallar un correlato gráfico fácilmente interpretable por su carácter icónico. La gramática cognitiva ha desarrollado todo un sistema de representación esquemática y ofrece muchas claves interesantes para resolver problemas de representación gráfica pero que deben, sin embargo, en muchos casos adaptarse pedagógicamente.

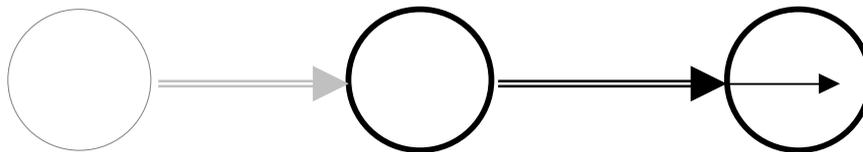
Por ejemplo, los esquemas predicativos a los que corresponden estructuras como *El chico ha encendido la tele con el mando a distancia*, *El mando a distancia ha encendido la tele* o *La tele se ha encendido* son representados por Langacker (1991: 333) como se indica en las Figuras 6 (a)-(c).

Figura 6 (a)



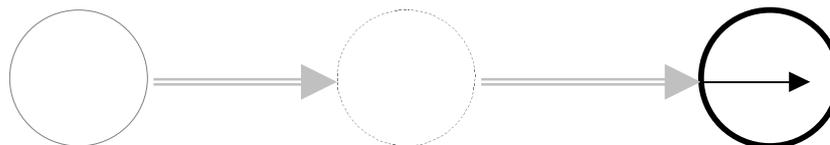
El chico ha encendido la tele con el mando a distancia

Figura 6 (b)



El mando a distancia ha encendido la tele

Figura 6 (c)



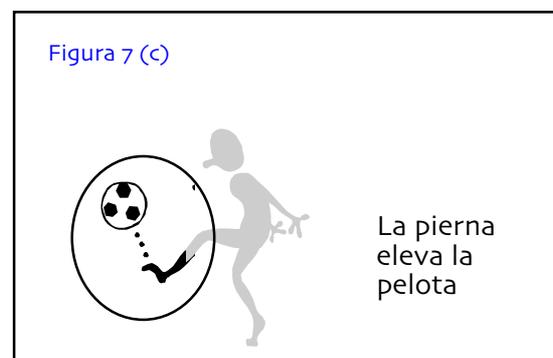
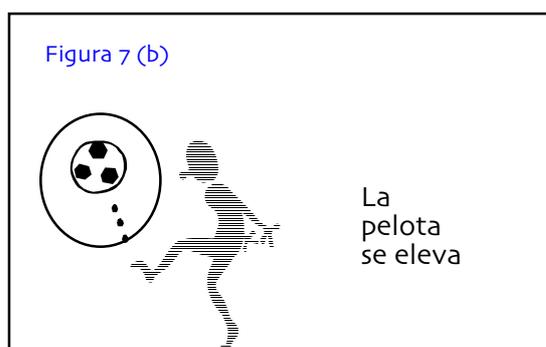
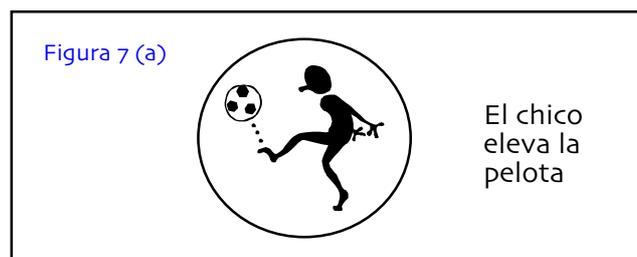
La tele se ha encendido

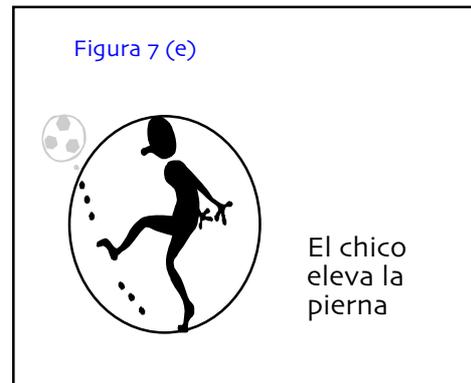
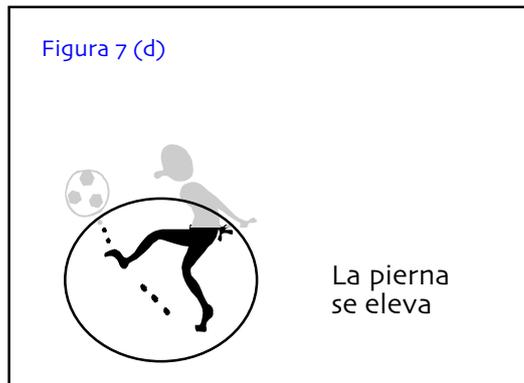
Los círculos representan los objetos que intervienen en la interacción descrita. Las flechas dobles representan, a su vez, la transferencia de energía, la interacción entre unos y otros. De derecha a izquierda corresponderían al agente (*el chico*), el instrumento (*el mando a distancia*) (cuyo carácter opcional se representa mediante línea discontinua), y el objeto paciente (*la tele*), que sufre un cambio de estado debido a la interacción descrita. Ese proceso sufrido por el paciente (*la tele*) e inducido por su relación con los otros objetos es representado por la flecha interior. Adviértase que las tres formas de representar el proceso remiten al mismo modelo de interacción: una transferencia de energía en cadena con un

elemento que inicia el proceso y un elemento final al que alcanza esa reacción en cadena. Ahora bien, la diferencia entre las tres representaciones tiene que ver con cuáles de esos participantes en la interacción transitiva son designados explícitamente (los que aparecen con un trazo grueso más oscuro) y cuáles quedan a la sombra de la base o de los aspectos del modelo no representados (los que aparecen en trazo gris más atenuado). Las tres oraciones se diferencian por el alcance de su representación. La primera oración es la de mayor alcance: todos los participantes y sus interacciones son designados explícitamente. Hacer abstracción del agente supone escoger como sujeto al siguiente elemento de la cadena (el instrumento): se representa la interacción entre los dos participantes finales. Es la situación descrita por la oración *El mando a distancia ha encendido la tele*. Hacer abstracción también de la intervención del instrumento y designar exclusivamente al elemento paciente y el cambio de estado por el que pasa nos conduce a la tercera opción (*La tele se ha encendido*), que en español queda señalada explícitamente mediante el uso del *se* medial.

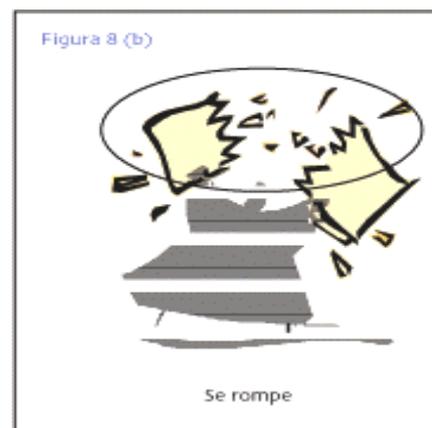
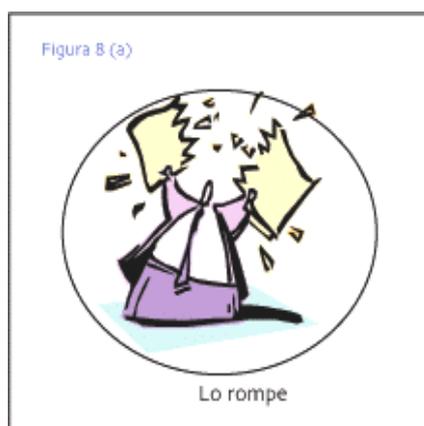
Esta representación resulta abstracta, como corresponde a su cometido descriptivo, y por ello mismo pedagógicamente opaca. No obstante, contiene el potencial para que sea adaptada de manera que la idea fundamental de *alcance de la representación*, tan productiva en nuestra opinión, quede plasmada de forma más intuitiva. Aquí no se trata de encontrar un diagrama de alcance general sino de hacer comprender. La ilustración, por tanto, puede ser mucho más específica pues su función es la de ilustrar intuitivamente un concepto.

Considérese la adaptación que muestran las Figuras 7 (a)-(d) para el caso de *El chico eleva la pelota* y las correspondientes variantes.





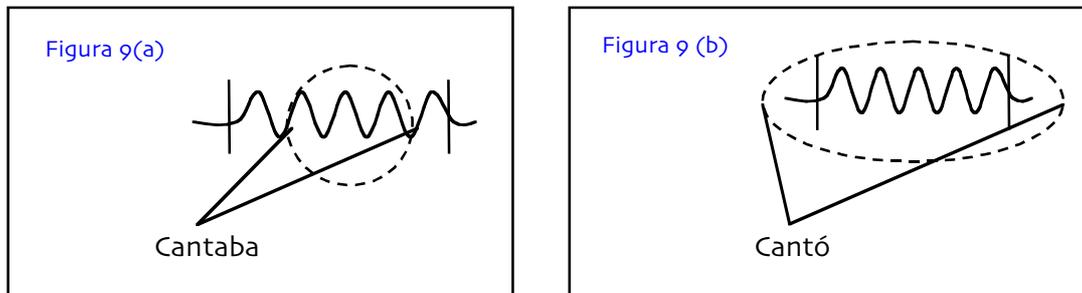
Igualmente, gran parte de lo comentado con anterioridad sobre la distinción entre *romper* / *romperse* puede quedar sugerido de forma integral en ilustraciones como las de las Figuras 8 (a)-(b).



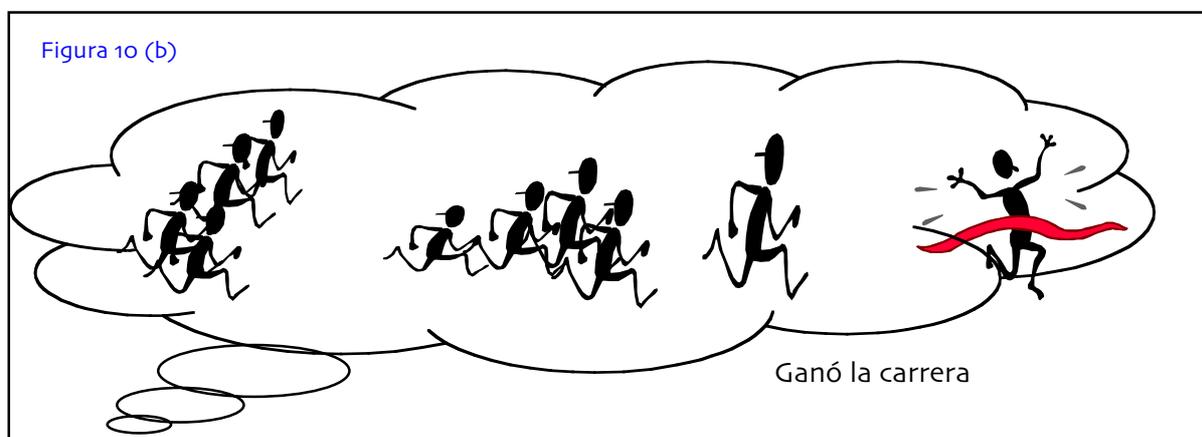
Los distintos niveles de abstracción pueden verse reflejados, así pues, en representaciones gráficas, cada cual con una función didáctica distinta.

Con objeto de ilustrar la capacidad descriptiva de la idea de *alcance de representación* como noción con la que distinguir categorías lingüísticas que remiten a una misma base o a un mismo modelo cognitivo pero que designan más o menos aspectos de una u otro, consideremos la posibilidad de abordar la distinción *imperfecto* / *indefinido*. Entendemos que en la gramática cognitiva (Vid. por ejemplo, Langacker 2001) se encuentran nuevas razones para revalidar la concepción aspectual de esta distinción (Alarcos Llorach, 1994). Según ésta, la percepción perfecta o terminativa del indefinido se opone a la imperfectiva o no terminativa del imperfecto. Esta distinción se entiende, sobre la base de las nociones aludidas, de la siguiente forma: el imperfecto designa un tramo interno del proceso descrito en el que se hace abstracción de su fase inicial y de su término: designamos una fase de transición, de límites indeterminados, entre el estado inicial y final del proceso. Con el indefinido, por el contrario, designamos el transcurso completo del proceso desde su estado

inicial a su estado final. Su designación resulta de mayor alcance, por tanto, más abarcadora, pues, respecto de lo designado por el imperfecto. Las figuras 9 (a)-(b) muestran la representación esquemática de la distinción a partir de las convenciones usadas por Langacker (1991: 251).



De forma más icónica y figurativa podrían elaborarse representaciones donde las transiciones desde estados iniciales hasta estados finales quedarán ilustradas de forma más patente: con la alusión a las consecuencias derivadas de la constatación explícita del término del proceso en la designación del morfema de indefinido. La representación es menos precisa respecto de la definición de partida pero pedagógicamente mucho más fácilmente reconocible (Vid. Figuras 10 (a)-(b)).



3.4. UNA CARACTERIZACIÓN DE LAS CONDICIONES DISCURSIVAS MÁS HABITUALES

Por ejemplo: *Con los pronombres reflexivos en función medial situamos al paciente de un proceso en la situación discursivamente especial de sujeto y con ello prototípicamente en la función de tema.*

3.5. VALORES PRAGMÁTICOS ASOCIADOS A CIERTOS CONTEXTOS INTERPERSONALES

Por ejemplo: *Cuando por alguna razón no queremos identificar al sujeto o responsable de una acción usamos los pronombres reflexivos en función medial.*

3.6. ESPECIFICACIÓN DE PROCESOS INFERENCIALES QUE EXPLIQUEN LA RELACIÓN ENTRE VALORES PRAGMÁTICOS Y DISCURSIVOS CON VALORES REPRESENTATIVOS

Por ejemplo: *Si no especificamos el agente damos a entender que no hemos podido determinarlo pero podemos dejar de mencionarlo porque no nos interese hacerlo.*

3.7. IDENTIFICACIÓN DE LAS VENTAJAS PEDAGÓGICAS DE CADA UNA DE LAS ESPECIFICACIONES CONSIDERADAS

Por ejemplo: El valor genérico y suficientemente distintivo de una forma (no marcada) puede ser descrito mínimamente atendiendo a su falta de especificación en relación a cierto rasgo que sí está presente en otra forma en relación a la cual se define (marcada). Ahora bien, definir una forma en términos negativos no es muy informativo ni pedagógico. Así, por ejemplo, podemos entender el se medial (*El vaso se rompió*) diciendo que no informa sobre el agente (definición esquemática) pero en ocasiones puede ser más operativo describirlo como una forma que nos informa de que un objeto ha cambiado de estado solo, por sí mismo, sin intervención de un agente externo (*La puerta se ha cerrado. La pista se borrará, etc.*) (definición prototípica).

Tener a nuestra disposición descripciones multidimensionales como la que hemos elaborado como ejemplo para el se medial nos permitirá adaptarnos a diferentes situaciones docentes, escogiendo, según las necesidades, aproximaciones de un tipo u otro.

4. RECAPITULACIÓN

En las líneas que preceden hemos intentado poner de relieve el potencial pedagógico que encierra la Gramática Cognitiva de cara a la enseñanza de segundas lenguas y en particular del español como lengua extranjera. La forma en que dicho modelo concibe el lenguaje, las estructuras que lo conforman, su adquisición, su desarrollo en tanto que conocimiento, nos resulta especialmente apta para las condiciones de aplicación propias de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. En particular, hemos intentado mostrar la adecuación

y rentabilidad del modelo a la hora de desarrollar descripciones gramaticales pedagógicas. Hemos apuntado la forma en que tales descripciones pueden desarrollarse a la luz de nociones tales como el carácter complejo de las categorías lingüísticas -y, por tanto, de la posibilidad y conveniencia de descripciones multidimensionales de los distintos recursos; la naturaleza "imaginística" de la representación lingüística; la distinción de planos de representación en el significado de los signos (como los de *base* y *perfil*), con los que se establecen contrastes sutiles entre formas o estructuras alternativas; los procesos de subjetivización; o la manera en que los modelos cognitivos idealizados pueden interactuar con procesos inferenciales discursivos con los que generar efectos de sentido concretos.

5. REFERENCIAS

- Achard, M.. y S. Niemeier (2002): *Cognitive Linguistics and FLT*. Mouton De gruyter Berlin.
- Alarcos Llorach, E. (1994): *Gramática de la lengua española*. Espasa Calpe. Madrid.
- Anderson, J. R. (1983): *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Castañeda Castro, A. y J. Ortega Olivares (2001): "Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos aspectos del metalenguaje de presentación de la oposición *imperfecto/indefinido* en el aula de español/LE", *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 2001, Número Monográfico dedicado a "Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas", coordinado por Susana Pastor Cesteros y Ventura Salazar García, págs 213-248.
- Cuenca, M. J. y J. Hilferty (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel. Barcelona.
- Givon, T. (1989): *Mind, code an context. Essays in pragmatics* Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Grice, H. P. (1975): "Logic and conversation", en P. Cole y J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics. 3. Speech Acts*, Academic Press. New York, 1975 (págs. 41-58). (Trad. esp.: "Lógica y conversación", en
- L. M. Valdés Villanueva (ed.), *La búsqueda del significado*. Tecnos, Universidad de Murcia. Madrid, Murcia, 1991 (págs.: 511-529).)
- Halliday, M. A. K. (1973): *Explorations in the functions of language*. Arnold. Londres.
- Langacker, R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press. Stanford.
- Langacker, R. W. (1991): *Foundations of Cognitive Grammar. Volume II: Descriptive Application*. Stanford University Press. Stanford.
- Langacker, R. W. (1994): "Culture, cognition and grammar", en Martin Pütz (ed.) *Language Contact and Language Conflict* Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. (págs. 25-53.)
- Langacker, R. W. (2000): *Grammar and Conceptualization*. Berlin and NewYork: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. W. (2001): "Cognitive Linguistics, Language Pedagogy and the English Present Tense", en M. Pütz, S. Niemeier y R. Dirven (eds.) (2001 *Op. cit*)
- Kellerman, E. (2000): "Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas", en Carmen Muñoz (ed.) *Segundas Lenguas. Adquisición en el Aula*. Barcelona: Ariel (págs. 21-37).
- Kovecses Z. (2003): *Metaphor and Emotion: Language, Culture and Body in Human Feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, G. (1996): *Towards a theory of a cultural linguistics*. Texas University Press. (Trad. esp.: *Lingüística cultural*. Madrid: Alianza Editorial, 2000.)

Pawley, A. y F. S. Hodgedts (1983): "Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency", en J. C. Richards y R.W, Schmidt (eds.), *Language and Communication*. Longman. London, New York, 1983 (págs. 191-227).

Pütz, Martín (ed.) (1997): *The Cultural Context in Foreign Language Teaching*. Berlin: Peter Lang.

Pütz, M., Niemeier, S. y Dirven, R. (2001): (eds.), *Applied Cognitive Linguistics Volume (I): Theory and Acquisition; Volume (II): Language Pedagogy*. Mouton De gruyter. Berlin.

Skehan, P. (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Wierzbicka, A. (1991): *Crosscultural Pragmatics*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Presencia (y ausencia) de los hipermedios y de los géneros electrónicos en las Webs para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE)

MAR CRUZ-PIÑOL
Sección de Lengua Española. Facultad de Filología
Universidad de Barcelona
Gran Vía de les Corts Catalanes, 585. 08007 Barcelona (España)
fax 34-(9)3-403.55.96
mcruz@ub.edu

Este artículo se publicó inicialmente en la revista *Cultura y educación*, 15(3), Monográfico sobre 'Géneros electrónicos y aprendizaje lingüístico', pp. 311-325, Salamanca, 2003 (ISSN: 1135-6405; Depósito legal: M-14331-1989)

Mar Cruz-Piñol es doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Barcelona. Desde 1995 imparte clases en la licenciatura de Filología Hispánica de la Facultad de Filología de la Universidad de Barcelona. Ha publicado artículos en revistas especializadas y ha dictado numerosas conferencias sobre su área de especialización: el uso de Internet para la enseñanza de la lengua española a extranjeros. Su tesis doctoral se publicó bajo el título *Enseñar español en la era de Internet. La WWW y la enseñanza del español como lengua extranjera* (Octaedro, 2002).

RESUMEN: En la primera parte de este artículo se recuerdan brevemente las múltiples posibilidades que brinda la WWW para la enseñanza, dado su carácter de *hipermedio* y dado que en ella tienen cabida todos los *géneros electrónicos*. En la segunda parte del artículo y partiendo de un estudio en el que se han analizado más de doscientas Webs gratuitas útiles para la enseñanza del ELE (*español como lengua extranjera*), se pone de manifiesto que todavía son una minoría las Webs que aprovechan todas las posibilidades didácticas de Internet; pero el artículo no se centra solo en las ausencias sino que quiere resaltar los casos en los que sí se están utilizando con fines didácticos los *hipermedios* y los medios para la *comunicación entre personas* que permiten el desarrollo de los *géneros electrónicos*.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO / CALL) - comunicación mediatizada por ordenador (CMO / CMC) - español como lengua extranjera (ELE)

INTRODUCCIÓN

Desde una página Web es posible acceder a cualquier recurso para la comunicación electrónica, es decir, que al acceder a una página Web se podrían empezar a desarrollar todos los *géneros electrónicos*. Por lo tanto y puesto que se ha demostrado que todo lo que favorezca la comunicación favorece el aprendizaje lingüístico, sería de esperar que en las Webs cuya finalidad es la enseñanza de una lengua estuvieran presentes todos los sistemas para la comunicación entre personas. Sin embargo, en las próximas páginas se verá que no siempre se aprovechan todos los recursos comunicativos y de los hipermedios, por lo menos en las Webs para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE, de aquí en adelante), que son las que tomaremos como ejemplo. Estas ausencias contrastan con el hecho de que cada vez hay más profesores que, en el marco de la enseñanza presencial, se dan cuenta de los beneficios que aporta Internet a la enseñanza de la lengua.

PRIMERA PARTE

LAS POSIBILIDADES DE LA WWW PARA LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

La WWW pone al servicio de los aprendices y de los profesores, en una sola pantalla, todos los medios de comunicación. Por "medios de comunicación" aludimos a dos sentidos de este sintagma: por una parte, a los que también se denominan "medios de comunicación de masas", es decir, la prensa, la radio y la televisión, principalmente; y por otra, a los medios para la comunicación entre personas a los que nos referíamos en la introducción y que tienen mucho en común con sus equivalentes tradicionales, es decir, con el correo postal, el fax, el teléfono, el telégrafo o los tabloneros de anuncios. Ambos "medios" se utilizan desde hace tiempo con fines educativos y, por lo tanto, es lógico que en su versión digital continúen considerándose sus aplicaciones para la enseñanza. Pero el uso que se pueda hacer de todos estos recursos que nos brinda Internet y, sobre todo, los beneficios que de ellos puedan obtener los estudiantes, dependerán en gran medida de los contextos de aprendizaje en los que vayan a ser integrados, como veremos.

Los medios para la transmisión de la información: los hipermedios

El término "hipermedio" se emplea para referirse al uso conjunto de multimedia y de enlaces hipertextuales, es decir, la combinación de varios medios para la transmisión de la información enlazados mediante un sistema de hipervínculos. Los hipermedios no han nacido con Internet, pues un CD-Rom (o "cederrón", tal como se recoge en el Diccionario de la Real Academia Española) ya era hipermedia. En Internet encontramos el mismo concepto de hipermedio que en un cederrón, solo que con un beneficio más: la apertura y el consiguiente enriquecimiento constante gracias a la conexión directa con todas las Webs del mundo.

Los medios de comunicación de masas han aprovechado el carácter hipermedia de Internet para llegar a un público cada vez más amplio, y han aparecido los medios de comunicación digitales *en línea*. Así, las posibilidades didácticas que hace tiempo que se destacan de la prensa, la radio o el vídeo en sus formas tradicionales se pueden trasladar a las versiones digitales disponibles en Internet, sumando las ventajas propias de la red: por una parte, que un solo aparato (el ordenador) nos permite verlo y escucharlo todo en directo y, por otra, la actualización constante de los materiales, la accesibilidad y la gratuidad.

- *La prensa*: No es preciso insistir en lo útil que resulta poder acceder, de forma gratuita, a un periódico difícil de conseguir en el quiosco. Los profesores han sabido aprovechar las versiones digitales de los medios de comunicación para facilitar el acceso de los estudiantes a los siempre tan valiosos materiales auténticos. Como consecuencia, al igual que se viene haciendo desde hace tiempo con las versiones en papel, los diarios en línea se están utilizando para la enseñanza de la lengua, y en particular para el desarrollo de la comprensión lectora y de la expresión escrita.¹

- *La radio* también es accesible a través de Internet, aunque técnicamente puede presentar algunos problemas para el usuario, ya que la calidad del sonido y la rapidez en las descargas dependerá del tipo de conexión a Internet. Pero a pesar de los obstáculos técnicos que pueda haber, nadie pone en duda que el ejercicio de la comprensión auditiva a partir de una emisión radiofónica en directo y sobre un tema de actualidad resulta mucho más motivador que un ejercicio que se base en una grabación de laboratorio enlatada. Por otra parte, al igual que con la prensa, hay que tener en cuenta que utilizar Internet para escuchar la radio tiene pleno sentido cuando se trata de acceder a programas de radio que no se pueden sintonizar con un receptor doméstico.
- *Los medios visuales*, como la televisión, la fotografía, el vídeo y el cine, también tienen su lugar en Internet. Cuando se trata de imágenes en movimiento existe también el temor a encontrarse con problemas técnicos, pero lo cierto es que cada vez hay más sistemas que facilitan la visualización de vídeos en Internet. Sin embargo, como veremos, todavía son pocas las Webs que integran vídeos para contextualizar las unidades didácticas.

En el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera, a pesar de que nos consta que muchos profesores han utilizado los medios de comunicación digitales en las aulas, no es frecuente poder leer artículos donde se expongan los resultados. Pero eso sí: en los pocos artículos en los que se describen experiencias reales de uso de Webs en las aulas de ELE (Cabot, 2001; Ginés Surià, 1999, Cruz Piñol, Ginés Surià y Sitman, 1999) se pone de manifiesto que la utilización de materiales informativos en español tomados de Internet contribuye a que el estudiante obtenga una clase más ajustada a sus necesidades y sus intereses, le proporciona un notable enriquecimiento cultural, aumenta su motivación y favorece un aprendizaje de la lengua más significativo.

Los medios para la comunicación entre personas: la WWW como punto de encuentro de todos los géneros electrónicos

El otro sentido de "medios de comunicación" al que nos vamos a referir en la segunda parte de este artículo es el que permite hablar de *géneros electrónicos*. Si continuamos tomando como ejemplo la enseñanza del ELE, hay que decir que todos los profesores que han incorporado en sus clases los medios para la comunicación entre personas —el *correo electrónico*, los *foros*, los *chats*, las *simulaciones telemáticas*, los *foros auditivos*, los *chats de voz*, las *pizarras virtuales*...— coinciden en calificar de sumamente positivos los resultados de la experiencia: los estudiantes han estado muy motivados, han producido más lengua (casi siempre se refiere a lengua escrita) y han aprendido vocabulario y estructuras al leer y escribir textos espontáneos y auténticos (González Bueno, 1998; Sitman, 1998; Pastor Cesteros, 1999; Ginés Surià, 1999; Cruz Piñol, Ginés Surià y Sitman, 1999; Trenchs, 2001; Cruz Piñol, 2001a y 2002).

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los diferentes contextos de aprendizaje lingüístico

Para evitar caer en una visión utópica de las posibilidades que las tecnologías ofrecen a la enseñanza de lenguas, conviene tener presente a qué contexto de enseñanza-aprendizaje nos estamos refiriendo. No es lo mismo utilizar Internet en la enseñanza presencial, en la enseñanza a distancia, en el marco de un aprendizaje autónomo o en el marco de un curso reglado. Por esta razón, antes de proseguir quizá sea conveniente recordar cuáles pueden ser las principales situaciones de enseñanza-aprendizaje, si son o no excluyentes y qué repercusiones pueden tener en el uso de las TIC (*Tecnologías de la Información y la Comunicación*).

Las TIC en la enseñanza presencial y en la enseñanza a distancia

Nadie pone en duda que la enseñanza "cara a cara" es más viva, cálida, humana y personal que la enseñanza a distancia (o por lo menos así debería ser si no fuera por la masificación de las aulas). Desde la enseñanza presencial se ve al profesor "virtual" como una figura fría y distante, y se imagina al estudiante desatendido. Pero cualquier persona que haya actuado como tutor virtual o que haya recibido tutorías a distancia sabe que la relación profesor-alumno suele ser estrecha, constante y personalizada. Así quedó manifiesto en el debate sobre *Tutorías virtuales* que se desarrolló en el I Congreso Online del OCS (Observatorio para la Cibersociedad) celebrado en septiembre de 2002, donde tutores y alumnos expusieron sus experiencias de tutoría telemática.² En la enseñanza a distancia el estudiante necesita, mucho más que en el curso presencial, la atención del profesor, y éste, consciente de la importancia de su presencia constante, acaba dedicando muchas más horas a atender al estudiante de lo que pueda imaginar quien no haya participado en cursos de este tipo.

Pero lo más importante es que, aunque existan diferencias entre ellas, *la enseñanza presencial y la enseñanza a distancia no son dos mundos completamente separados, ni mucho menos opuestos*. La enseñanza presencial se puede enriquecer con los recursos para la comunicación que brinda Internet, por ejemplo, para prolongar las tutorías y la docencia más allá de los límites que imponen los horarios lectivos (Sitman, 1998), y de hecho todas las experiencias que hemos mencionado en los apartados anteriores se desarrollaron en el marco de la enseñanza presencial.

Es probable que la mayoría de los profesores que estén leyendo estas líneas estén pensando con pánico en el incremento de horas y dedicación que pueden suponer las tutorías virtuales, mientras que si el lector es un estudiante es posible que se le estén abriendo los ojos esperanzado ante un nuevo tipo de enseñanza más personalizado. Lo cierto es que la docencia —también la presencial— empieza a tomar una nueva forma en la era de Internet. Ya no hay vuelta atrás, de modo que habría que encontrar la manera de que esas horas dedicadas a la tutoría telemática añadidas a la enseñanza presencial fueran reconocidas y, como es lógico, remuneradas o compensadas. Esta reflexión no es ni mucho menos

tangencial ya que, si existiera ese reconocimiento, probablemente desaparecerían muchos de los celos que desde la enseñanza presencial se manifiestan hacia el uso didáctico de la comunicación electrónica.

Las TIC en el aprendizaje autónomo y en la enseñanza reglada

En este caso, las consecuencias de que se opte por un sistema u otro de enseñanza-aprendizaje van a ser determinantes básicamente por una razón: la evaluación. Obviamente, cuando no sea preciso evaluar al estudiante (es decir, si se puede partir de la base de que él es el único responsable de juzgar su aprendizaje) no será necesario buscar sistemas de corrección a distancia. Por el contrario, si el estudiante espera recibir una calificación, o si para pasar de curso se le va a exigir que haya superado una prueba, en ese caso se entra en el problemático terreno de la *corrección y evaluación a distancia*, que tiene importantes consecuencias metodológicas, tal como se verá más adelante.

Tras esta revisión de las posibilidades que brinda Internet para la enseñanza de una lengua extranjera, a continuación procedemos a presentar los resultados del análisis de una muestra significativa de las Webs existentes para la enseñanza del ELE, con la finalidad de ver si en ellas están presentes o no los *hipermedios* y los medios para la comunicación que dan lugar a los *géneros electrónicos*.

SEGUNDA PARTE

ANÁLISIS DE LAS WEBS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL ELE

Método: la base de datos

Para verificar el uso que se está haciendo de Internet para la enseñanza del ELE he llevado a cabo un análisis de las Webs que han sido diseñadas con este fin. Para ello, durante siete años fui recogiendo un corpus que congelé provisionalmente cuando estaba constituido por 207 Webs. El análisis de este corpus se ha basado en someter cada Web a 120 "preguntas" (criterios de análisis), que han sido formuladas teniendo en cuenta tanto el soporte en el que se encuentran los materiales didácticos que se analizan, es decir, la WWW, como la materia que se enseña, es decir, la lengua española. Así, por ejemplo, unos criterios de análisis tienen como finalidad averiguar si se están aprovechando los hipermedios y los medios de comunicación electrónicos en las Webs para la enseñanza del ELE, y otros criterios de análisis sirven para dar cuenta de qué niveles de análisis de la lengua (léxico, morfología o sintaxis) son tratados en cada Web. Los resultados tras someter cada una de las 207 Webs a los 120 criterios de análisis se han introducido en una base de datos que permite recuperar y filtrar la información a partir de las características y los contenidos de las Webs analizadas (Cruz Piñol 2001b y 2002).

Se puede acceder a una versión "congelada" de la base de datos desde http://www.octaedro.com/prod_show.asp?art_no=10041. Existe otra versión actualizada y

ampliada de la misma base, aunque no está todavía disponible en Internet. Esta versión Web de la base de datos permite, por ejemplo, extraer un listado de las páginas Web que ofrecen índices de recursos considerados útiles para la enseñanza del ELE, o escoger las Webs en las que hay ejercicios, y más concretamente, las que incorporan ejercicios para aprender léxico; se pueden seleccionar también las Webs a partir de sus contenidos culturales, o a partir de la metodología empleada para la enseñanza del ELE; se pueden buscar las Webs en las que hay ejercicios para practicar la comprensión auditiva o la expresión oral, o se pueden seleccionar las Webs en las que se fomenta el desarrollo de alguno de los *géneros electrónicos*. A partir de la información que se puede extraer de esta base de datos, a continuación se mostrarán algunas características de las Webs para la enseñanza del ELE:

Tipología de los materiales disponibles en Internet para la enseñanza del ELE

Para comenzar, es lógico preguntarse qué se puede encontrar al acceder a una Web supuestamente útil para la enseñanza del ELE. Esta es la información que se extrae de la base de datos a partir del campo *Tipo de Web* y que hace que el *corpus* se divida en *dos grandes grupos*: Webs que remiten a otras Webs (los llamados *índices* de enlaces) y Webs que contienen ejercicios para el aprendizaje del ELE. De ambos grupos extraeremos conclusiones significativas sobre cómo se está empleando la WWW para la enseñanza-aprendizaje del ELE.

- *Webs que remiten a índices de enlaces*

Es muy frecuente que en una Web se ofrezca una selección de direcciones que conducen a otras páginas Web. Estos *índices de enlaces* constituirían las Webs más básicas, aunque no por ello las más fáciles de preparar, ya que si el índice es una selección —y no una mera recopilación— hay detrás un importante trabajo de revisión y clasificación (Bermejo, 2001, y Sánchez de Villapadierna, 2002). Los *índices de enlaces* analizados en nuestro corpus remiten a los siguientes tipos de Webs:

- diarios en línea
- emisoras de radio o televisión en línea
- páginas literarias
- páginas que acogen otras manifestaciones culturales —como bellas artes, música, gastronomía, política, religión y deportes—
- páginas con información turística de países hispano-hablantes
- páginas con diccionarios en línea
- páginas con conjugadores y ejercicios *en línea*
- páginas que ofrecen explicaciones gramaticales
- artículos en línea
- bibliografías
- guiones de clase
- cómics, cuentos, juegos, chistes

- refranes y fraseología
- listas de distribución de noticias y foros de debate
- *pen-pals*, *MOOs* y *chats*
- buscadores, traductores automáticos y programas en español
- esquemas gramaticales
- información sobre deportes y ocio

A la vista de estos datos parece que los creadores de Webs para la enseñanza del ELE están de acuerdo en que para aprender una lengua resultan útiles los materiales auténticos, los medios de comunicación de masas y los medios para la comunicación entre personas. Pero hay que recordar que estos *índices de enlaces* lo único que hacen es animar al usuario a acceder a unas páginas, sin indicarle cómo sacar provecho de ellas.

- *Webs que contienen ejercicios*

Como profesores de lengua, nos interesa centrarnos en las Webs que ofrecen *ejercicios y tareas* para aprender español, y en ese caso el corpus se reduce a algo menos de la mitad. Ante estos ejercicios, cabría plantearse: ¿qué sistema se adopta para las respuestas? ¿se trata de ejercicios de respuesta abierta? o por el contrario ¿se ofrece una serie de respuestas preestablecidas y el estudiante solo tiene que escoger una de ellas? ¿Cómo se corrigen los ejercicios? ¿hay corrección automática? ¿el alumno debe comparar manualmente su respuesta con un solucionario y autocorregirse? ¿se cuenta con un tutor humano que corrige los ejercicios? De todo esto y de sus consecuencias metodológicas nos ocuparemos a continuación.

[Webs con ejercicios para aprender español. El ciberestructuralismo](#)

Al tratar de dar respuesta —siempre a partir del corpus que nos sirve de referencia— a las preguntas que acabamos de plantear, nos encontramos ante la siguiente situación:

- cuando hay ejercicios de *respuesta abierta*, la corrección o bien queda en manos del propio estudiante (aprendizaje autónomo) o bien de un tutor (que puede ser presencial o a distancia);
- por el contrario, cuando se trata de obtener una corrección automática, los ejercicios están siempre limitados a unas *respuestas preestablecidas* y el estudiante tendrá que, o bien escoger una de las respuestas que propone el ejercicio o bien escribir (o pronunciar) exactamente lo que se ha previsto en el solucionario del ejercicio.

Así pues, parece que cuando se plantean ejercicios de ELE para la Web solo hay tres posibilidades: dejar la responsabilidad de la evaluación en manos del propio aprendiz, contar con un profesor-tutor que corrija y evalúe el aprendizaje, o regresar a los tradicionales ejercicios basados en rellenar huecos con elementos de un paradigma cerrado y preestablecido, es decir, regresar a los tan criticados *ejercicios estructurales*.

Sin embargo, hay que decir que se podrían tener en cuenta otros sistemas para la corrección automática que no limitarían tanto la creatividad del aprendiz. Me refiero a los programas surgidos en los laboratorios de ingeniería lingüística, tanto para el análisis léxico, como para el análisis morfosintáctico, como para el análisis fonético.³ Pero la incorporación de la ingeniería lingüística de alto nivel a las Webs para la enseñanza de la lengua solo puede plantearse en el marco de los cursos de pago —recordemos que nuestro corpus se limita a Webs gratuitas—, ya que encarece mucho los costes de producción del curso. Del mismo modo, un tutor a distancia que corrija “manualmente” la producción lingüística del aprendiz solo puede permitírsele un curso de pago ya que, como hemos dicho en el apartado 1.3, las “tutorías virtuales” exigen mucho tiempo y dedicación, es decir, muchas horas de trabajo.⁴

Gracias a los avances técnicos en el diseño de interfaces, hoy en día los *ejercicios estructurales* pueden presentarse de un modo visualmente muy atractivo, aunque continúe manteniéndose el mismo sistema: acertar con la respuesta correcta en el lugar adecuado. Por eso más arriba avanzábamos que la corrección y la evaluación a distancia constituyen un problema en las Webs: porque para poder corregir automáticamente los ejercicios se ha regresado a una metodología estructural que parecía descartada de todos los métodos para la enseñanza de lenguas. Hasta tal punto es así que esta “regresión metodológica” se ha empezado a denominar “ciberestructuralismo” (Martín Mohedano, 2003), en una clara referencia a estos ejercicios de corrección automática, tan abundantes en la WWW. La causa de que Internet se haya llenado de este tipo de ejercicios hay que buscarla en el hecho de que son muy fáciles de preparar con la ayuda de programas gratuitos como:

- *Hot Potatoes*: http://platea.pntic.mec.es/~iali/CN/Hot_Potatoes/index.htm
- *WebPractest*: <http://www.wm.edu/CAS/modlang/gasmit/webpractest/>
- *Makers*: <http://languagecenter.cla.umn.edu/index.php?page=makers>
- *Vokabel*: <http://www.vokabel.com/creteste.html>
- *Quia*: <http://www.quia.com/tutoract.html>

En el extremo opuesto a la opción encorsetada de las respuestas preestablecidas, muy pocas Webs plantean la enseñanza del español desde un enfoque realmente comunicativo, en el que se fomente la expresión libre y creativa del lenguaje en contextos reales. Por ejemplo, en nuestro corpus solo hemos encontrado cuatro Webs en las que la enseñanza de la lengua se desarrolle en el marco del denominado *enfoque por tareas* (Zanón, 1990 y 1999):

- *Al corriente*: http://philo.ucdavis.edu/zope/home/askarp/al_corriente/indice.html
- *Intermediate Spanish*: <http://www.udel.edu/cubillos/span107a.html>
- *Materiales para enseñar los estándares*: <http://www.sgci.mec.es/usa/materiales/>
- *La ruta de la lengua española*: <http://www.larutadelalengua.com>

Respecto al sistema de corrección adoptado, en la primera de estas Webs se da la opción de ir enviando las tareas realizadas a una dirección de correo electrónico, es decir, a un tutor,

que puede ser cualquier persona que acepte actuar como tal; en la segunda, las tareas se envían a los tutores responsables del curso, pues se trata de las actividades que un equipo de profesores de la Universidad de Delaware realiza con sus estudiantes; la tercera corresponde a unos materiales diseñados para que el profesor los utilice en sus clases presenciales, y la cuarta está, en principio, planteada desde la perspectiva de un aprendizaje autónomo, aunque también podría ponerse la corrección de las tareas en manos de un profesor-tutor.

Los hipermedios en las Webs para la enseñanza del ELE y el ejercicio de las "cuatro destrezas" (leer, escribir, hablar y escuchar)

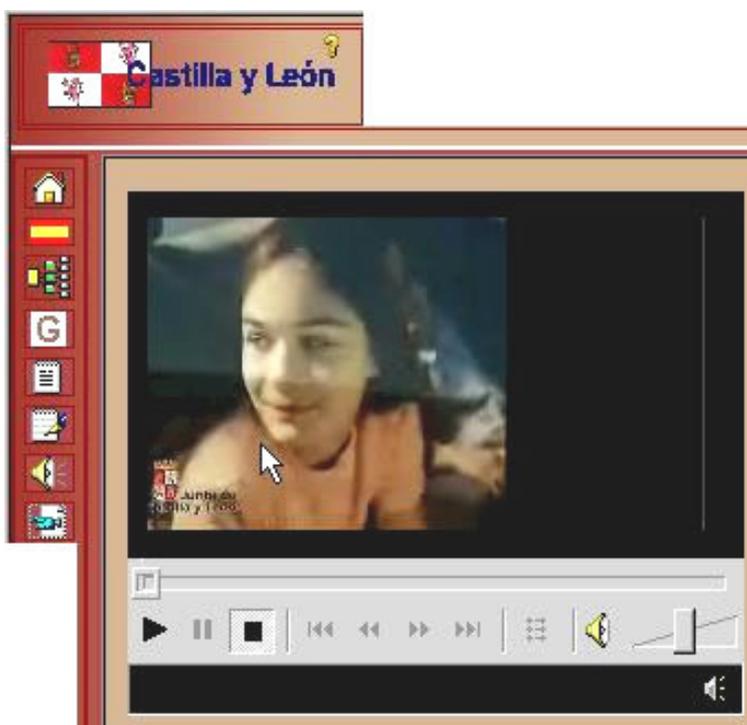
Además de los índices de enlaces que remiten a Webs externas, hay páginas que disponen de sus propios materiales de apoyo (es lo que en nuestra base de datos se descubre a partir del campo *Material complementario*), tales como textos para que el estudiante ejercite la comprensión lectora, diccionarios o glosarios, y esquemas y explicaciones gramaticales. En este caso, a diferencia de los *índices de enlaces*, se trata de materiales diseñados específicamente para las actividades y tareas propuestas en cada Web. Estos materiales tienen la ventaja de que cubren las necesidades particulares del aprendiz y han sido elaborados con unos fines didácticos definidos.

Tanto si se remite a Webs externas como si se crean materiales complementarios específicos, el hecho es que en la WWW el texto convive con imágenes estáticas y en movimiento, con sonidos, y con todos los medios posibles para la transmisión de la información. Si más arriba vimos que los profesores coinciden en destacar las muchas aplicaciones didácticas derivadas del carácter multimedia de la WWW, una búsqueda en la base de datos a partir del campo *Multimedios* pone de manifiesto que de las 207 Webs analizadas, solo 11 incluyen vídeos. Asimismo, a partir de los campos *Información cultural* y *Material complementario*, se pueden obtener más ejemplos de los recursos que se emplean para la contextualización cultural o pragmática de los ejercicios, y se podrá comprobar que casi siempre se recurre a textos de apoyo, pero, en cambio, no se suele acudir a sistemas multimedia.

Tal vez sea así por el temor a posibles obstáculos técnicos en la visualización, aunque cada vez es más fácil adaptar los ficheros de sonido y los vídeos a la Web. A modo de ejemplo, reproducimos unas pantallas capturadas de dos Webs que utilizan vídeos. Las primeras corresponden a *La ruta de la lengua española* <http://www.larutadelalengua.com>, un entorno Web para el aprendizaje del español que utiliza los vídeos como fuente de información para que el aprendiz ejercite la *comprensión auditiva* y *lectora* en el marco de una *tarea contextualizada* culturalmente (García Garrido, 2001, 2002a y 2002b):



En esta Web, al acceder al módulo de *Castilla y León*, se invita al estudiante a ver y escuchar un vídeo promocional que informa sobre dicha comunidad:

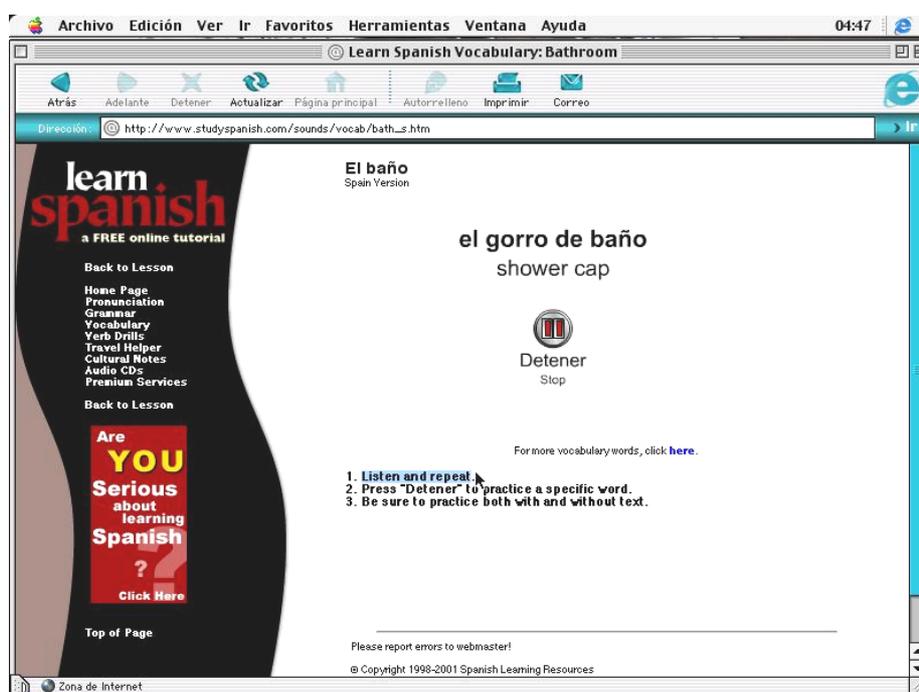


Con la información obtenida a partir de este vídeo, el estudiante tendrá que completar un ejercicio escrito y proceder a una serie de tareas.

El segundo ejemplo procede del *Diccionario de gestos españoles*, una Web con sede en Japón que utiliza vídeos para mostrar con qué gestos suelen acompañar los hablantes de español determinadas expresiones verbales <http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/gestos>. En esta imagen se reproduce el vídeo correspondiente a "¡Estoy hasta aquí de estudiar!":



Tampoco es habitual poder escuchar **grabaciones**, y cuando las hay lo más común es que sirvan para mostrar al estudiante la pronunciación de palabras escritas en la pantalla, como en la Web *Learn Spanish* (<http://www.studyspanish.com>):



Es decir, que lo más habitual es encontrar ejercicios en los que se le esté diciendo al estudiante “escúchame y fíjate bien en cómo debes pronunciar” —con las evidentes limitaciones didácticas de este tipo de actividades—, y eso no son propiamente tareas de *comprensión auditiva*, y mucho menos de *corrección fonética*.

La *expresión oral* es la destreza que recibe menos atención en los materiales analizados, pues solo cuatro de las Webs de nuestro corpus permiten que el aprendiz envíe su propia voz:

- *LanguageTrade* (<http://www.languagetrade.com>)
- *Learn Spanish* (<http://www.studyspanish.com>)
- *La ruta de la lengua española* (<http://www.larutadelalengua.com>)
- *eLanguage* (<http://www.elanguage.com>)

En las tres primeras se invita al aprendiz a participar en un *chat de voz*, es decir, a conversar en español, y en la tercera, además, se incluye un *foro auditivo*, donde se pueden dejar grabados mensajes de voz; en la cuarta de estas páginas se puede *grabar la voz* del estudiante y otorgársela a un personaje de animación.

Una vez más, se comprueba que Internet es un reflejo de lo que ocurre en el mundo “real”, ya que en los materiales para la enseñanza del ELE disponibles en otros soportes informáticos también se viene prestando muy poca atención al ejercicio de la comprensión auditiva y la expresión oral, tal como se constató en 1997 en el *Catálogo de materiales informáticos para el aprendizaje del español como lengua extranjera* (Llisterri, 2000).

Así, si nos preguntamos si en las Webs para la enseñanza del ELE se atiende a las cuatro destrezas por igual, a juzgar por los resultados que se desprenden de nuestro corpus, la respuesta tiene que ser negativa. Es muy fácil encontrar Webs en las que se pueda practicar la *comprensión lectora*, es menos frecuente encontrar Webs para la enseñanza del ELE en las que se pueda practicar la *comprensión auditiva*, y son poquísimas las páginas que permiten ejercitar la *expresión oral*. Respecto a la *expresión escrita*, ya hemos indicado que la corrección automática parece incompatible con la expresión libre y creativa del lenguaje.

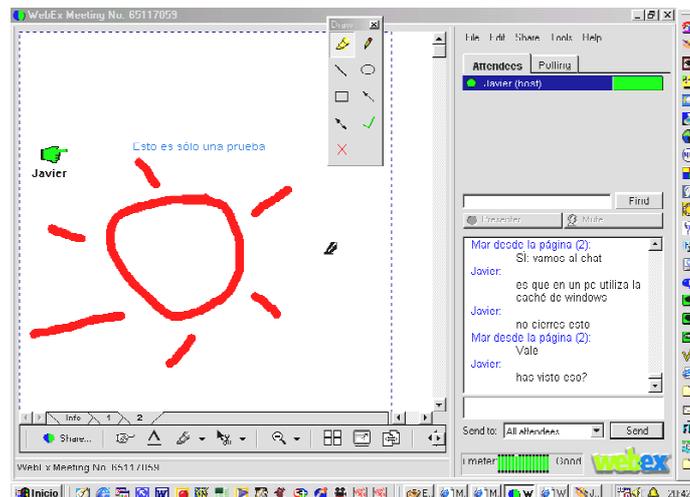
En las pocas Webs en las que se permite que el estudiante se exprese oralmente hemos visto que se emplean los *foros auditivos* y los *chats de voz*. Esto nos lleva a plantearnos otra pregunta: en las Webs para la enseñanza del ELE ¿se aprovechan todos los recursos que ofrecen las TIC para la *comunicación entre personas*?

[La comunicación entre personas en las Webs para la enseñanza del ELE: el asunto pendiente](#)

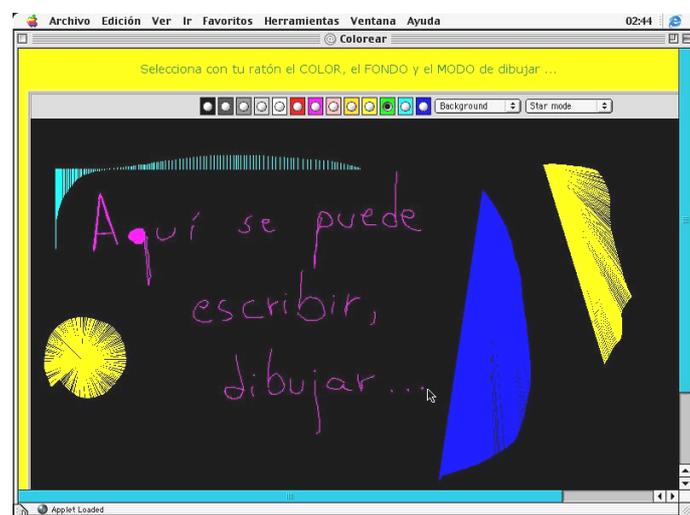
Tras lo expuesto en la primera parte de este artículo, sorprende consultar en nuestra base de datos el campo *Interacción entre personas* y descubrir que en las Webs analizadas no se aprovecha ni una mínima parte de los recursos electrónicos para la comunicación humana.

Solo 15 de las Webs analizadas ofrecen a los usuarios-aprendices la posibilidad de participar en un *foro*, en 17 páginas se puede participar en un *chat*, solo en 4 se invita a participar en *MOOs*, en 8 casos es posible intercambiar correspondencia con un tutor, y solo 2 páginas incluyen *pizarras virtuales*. Y es así porque el uso didáctico de la comunicación entre personas exige la presencia de un tutor que organice las actividades y observe con atención su desarrollo, y eso no siempre se puede asegurar en este tipo de Webs. Es decir, que una vez más, las ventajas que ofrece Internet para la enseñanza de lenguas encuentran una barrera al toparse con la realidad de la enseñanza *virtual*, mientras que se multiplican por mil cuando hay un profesor humano al lado de la pantalla.

Hemos dicho que solo dos Webs incorporan *pizarras virtuales*, algo muy fácil de usar y con muchas aplicaciones didácticas. Reproducimos a continuación la imagen de las dos *pizarras virtuales* de nuestro corpus: la de *La ruta de la lengua española* <http://www.larutadelalengua.com>



y la de *El Rinconcito de Mundo Latino* <http://www.mundolatino.org/rinconcito/colorear/index.htm>:



CONCLUSIONES

Tras la revisión de las posibilidades que brinda Internet a la enseñanza de lenguas y tras tomar como ejemplo el análisis de un corpus representativo de las Webs gratuitas para la enseñanza del ELE, llegamos a las siguientes conclusiones:

- En Internet hay muchas Webs dedicadas a la enseñanza del ELE, pero en muchos casos se trata solo de una *lista de enlaces* que conducen a otras páginas, con lo que se crea un movimiento circular infinito entre un número considerable, pero finito, de páginas Web.

Algunas Webs contienen *ejercicios o tareas* para el aprendizaje o la práctica de la lengua española. Del análisis de estos ejercicios se observa que:

- Los ejercicios que ofrecen una *corrección automática* se basan en modelos *estructurales*, en el sentido de que se le pide al alumno que coloque elementos de un paradigma cerrado y limitado en el lugar que el programa tiene previsto; con esto, queda casi totalmente anulada la expresión libre y creativa del lenguaje, así como el uso de la lengua para la comunicación.
- Cuando se invita al estudiante a realizar *tareas y actividades comunicativas* se parte o bien de un *aprendizaje autónomo* o bien de un curso en el que un *tutor* humano irá corrigiendo manualmente los trabajos del aprendiz.

Otra cuestión relevante es la atención a las *cuatro destrezas* básicas para la enseñanza de las lenguas, algo que hemos analizado a partir del estudio de la presencia (y ausencia) de los hipermedios y de los géneros electrónicos en las Webs:

- Para el ejercicio de las destrezas *descodificadoras* pueden ser muy útiles los multimedios y, por lo tanto, cabe plantearse si realmente se está aprovechando todo el potencial *hipermedia* que caracteriza a la WWW. En este sentido, hay que decir que la destreza que más se puede trabajar con las Webs analizadas es la *comprensión lectora*, ya que muchas incorporan textos o invitan a leer textos externos, con frecuencia textos reales, tales como la prensa. La otra destreza descodificadora, la *comprensión auditiva*, podría decirse que se puede practicar con las pocas Webs que incluyen ficheros de sonido y con las pocas que incorporan pequeños vídeos; pero en el caso de los ficheros de sonido las actividades suelen limitarse al "escuche y repita" característico del "método audiolingual", lo cual no puede considerarse, en rigor, comprensión auditiva. En definitiva, que se podría sacar mucho más partido de los hipermedios.
- El ejercicio de las destrezas *codificadoras* está prácticamente abandonado en las Webs analizadas, cuando lo cierto es que los recursos que ofrece Internet para la *comunicación entre personas* son una herramienta ideal para el ejercicio de la *expresión escrita* y la *expresión oral* en el marco de un aprendizaje verdaderamente comunicativo. De aquí que hablemos de una cierta "ausencia de los géneros electrónicos".

A partir de lo expuesto hasta aquí el lector podría preguntarse: ¿será que los recursos electrónicos para la comunicación entre personas solo son realmente útiles en la enseñanza presencial? El éxito de la experiencia de instituciones como la Open University, la Universitat Oberta de Catalunya o la UNED demuestra que no es así, pero hay una diferencia fundamental entre estas instituciones y las Webs que hemos analizado: la tutoría humana. Si se quiere aprovechar la comunicación electrónica para el aprendizaje a distancia de una lengua extranjera es imprescindible que el estudiante cuente con un tutor, y las tutorías suponen muchas horas de trabajo constante que las Webs analizadas no pueden ofrecer.

Y, para finalizar, conviene insistir en una aparente paradoja: en la enseñanza presencial sí que se están utilizando, y mucho, los recursos para la comunicación electrónica, sobre todo el correo, los foros y los *chats*, tanto para que los estudiantes se comuniquen entre sí (bajo la supervisión del profesor, en el aula) como para unas tutorías a distancia que refuerzan las clases presenciales.

REFERENCIAS

Bermejo, I. (2001). *Catalogación de recursos en Internet para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Memoria de máster inédita.

Cabot, C. (2001). Los efectos de la Web en la adquisición de destrezas lectoras y escritas en un curso de cultura hispana. *Frecuencia*, L (16), 30-35. Y en <http://www.ub.es/filhis/culturele/cabot.html>.

Cruz-Piñol, M., I. Ginés-Surià & R. Sitman (1999). El valor de la experiencia. Pautas para la integración de la Internet en el aula de E/LE. *Frecuencia-L* (12), 46-52. Madrid: Edinumen.

Cruz-Piñol, M. (2001a). La enseñanza presencial del ELE en la era de Internet. ¿Tendrá límites el aula del siglo XXI?. *Mosaico* (7) (*Internet y las Nuevas tecnologías*), 10-19. Y en <http://www.sgci.mec.es/be/publicaciones/mosaico/mosaico1.htm>

Cruz-Piñol, M. (2001b). Webs para la enseñanza del ELE. El reto de encontrar el material adecuado para cada situación. *Es Espasa. Revista de profesores*, http://www.esepasa.com/esepasanw/archivos_recursos/metodologia_y_didactica/metod_02_28_11_01.zip.

Cruz-Piñol, M. (2002). *Enseñar español en la era de Internet. La WWW y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Barcelona: Octaedro.

García-Garrido, J. (2001). *La ruta de la lengua española (una web para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera)*. Universidad de Salamanca. Memoria de máster disponible en formato pdf en <http://users.servicios.retecal.es/javier2/Memoria.PDF>.

García-Garrido, J. (2002a). Creación de actividades en el entorno de enseñanza-aprendizaje de "La ruta de la lengua española". En *Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza del ELE. Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*, 647-654. Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.

García-Garrido, J. (2002b). "La ruta de la lengua española" Estudio de aspectos teórico-prácticos en el desarrollo de entornos de enseñanza-aprendizaje de ELE por Internet. *Forma* (3), 9-52. Madrid: SGEL.

Ginés-Surià, I. (1999). La Internet: un puente entre España y Chile. Un ejemplo de cómo integrar el uso de la Internet en el enfoque por tareas. *Actas de las Primeras Jornadas Multimedia Educativo*. Barcelona: Universitat de Barcelona (cederrón).

González-Bueno, M. (1998). The effects of electronic mail on spanish L2 discourse. *Language Learning & Technology (LLT)*, (1:2), 55-70. Y en <http://llt.msu.edu/vol1num2/article3/>

Llisterri, J. (2000). *Tecnologías para la enseñanza presencial y enseñanza del español como lengua extranjera. Materiales informáticos para el aprendizaje de E/LE*, http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/new_technologies/ELE_CALL.html.

Martín-Mohedano, M. (2003). *La enseñanza del léxico español a través de Internet. Análisis y comentarios de páginas Web para la práctica y adquisición de vocabulario*. Universidad de Salamanca. Memoria de máster inédita.

Pastor-Cesteros, S. (1999). Nuevas perspectivas para el desarrollo de la expresión escrita: El intercambio de correo electrónico. *Carabela* (46), 119-136.

Sánchez-de-Villapadierna, José Ignacio (2002). Catalogación de Recursos de Internet: Criterios, sistemas y soportes. *I Congreso online del Observatorio para la Cibersociedad*, <http://cibersociedad.rediris.es/congreso/g2.htm>.

Sitman, R. (1998). Divagaciones de una internauta. Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza del ELE. *Boletín de ASELE* (12), 7-33. Y en *Espéculo*, 10 <http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/sitman.html>.

Trenchs, M. (1998). *E-mails a una mestra. Correu electrònic i aprenentatge de llengües*. Lleida: Pagès Editors.

Zanón, J. (1990): Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable* (5), 19-27.

Zanón, J. (coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Esta bibliografía se centra en los estudios dedicados a la enseñanza del ELE. Cada uno de estos libros o artículos cuenta con su propia bibliografía, y ahí el lector interesado podrá encontrar muchas referencias relacionadas con la enseñanza de otras lenguas, sobre todo del inglés.

Arrarte, G. & Sánchez-de-Villapadierna, J. I. (2001). *Internet y la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros - Cuadernos de Didáctica del Español/LE.

Casanova, L. (1998). *Internet para profesores de español*. Madrid: Edelsa.

Fernández-Pinto, J. (1998). *I de Internet*. Barcelona: Difusión, colección "Tareas".

Fernández-Pinto, J. (2002). *iE/LE con internet! Internet paso a paso para las clases de E/LE*. Madrid: Edinumen.

Higueras, M. (1998). *La Malla Multimedia (World Wide Web) como recurso para la enseñanza de ELE*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Instituto Cervantes (1997). *Catálogo de materiales informáticos para el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Instituto Cervantes.

Instituto Cervantes (2000). *La formación virtual en el nuevo milenio. Online Educa Madrid. Conferencia internacional sobre educación, formación y nuevas tecnologías*, http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual.

Juan Lázaro, O. (2001). *La Red como material didáctico en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa, Colección "Uso de internet en el aula Español Lengua Extranjera".

Llisterri, J. (2001). Enseñanza de la pronunciación, corrección fonética y nuevas tecnologías. *Es Espasa. Revista de profesores*, http://www.esepasa.com/esepasanw/archivos_recursos/metodologia_y_didactica/metod_01_28_11_01zip

Monti, S. (2000). *Internet per l'apprendimento delle lingue. Inglese Tedesco, Spagnolo Francese*. Torino: UTET Libreria.

Pablos-Pons, J & P. Marquès-Graells (2002). *Enciclopedia virtual de tecnología educativa*, <http://dewey.uab.es/pmarques/evte.htm>.

Rojas, M. C. (2001). *Internet como recurso didáctico para la clase de E/LE*. Brasilia: Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación y Ciencia.

Trenchs, M. (2001). *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la enseñanza de lenguas*. Lleida: Milenio.

Varios Autores (1997). *Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del E/LE - Carabela (42)*. Madrid: SGEL.

Varios Autores (2000). *Nuevas tecnologías y enseñanza de las lenguas - Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura (24)*. Barcelona: Graó.

Varios Autores (2001). *Internet y las nuevas tecnologías - Mosaico (7)*. Bruselas: Consejería de Educación y Ciencia: <http://www.sgci.mec.es/be/publicaciones/mosaico/mosaico1.htm>

Más bibliografía en

- <http://www.octaedro.com/espanoleninternet/Bibliografia/BIBLIOGRAF.HTML>
(Web del libro *Enseñar español en la era de Internet*)
- http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/new_technologies/ELE_Internet_Bib.html
(Web personal de Joaquim Llisterri)

TODAS LAS WEBS QUE SE CITAN EN ESTA BIBLIOGRAFÍA SE CONSULTARON POR ÚLTIMA VEZ EN ENERO DE 2004

NOTAS

¹ En la siguiente Web se citan algunos estudios sobre el uso de la prensa para la enseñanza del español como lengua extranjera: http://www.octaedro.com/espanoleninternet/Bibliografia/4_WEBS.HTML#416. ↑ subir

² Desde el hilo discursivo del *Foro didáctico* del CVC titulado *Tutorías telemáticas* se puede acceder a ese debate y a otros relacionados con este tema:
http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=12509. ↑ subir

³ Véanse, por ejemplo, los trabajos de M.A Martí, R. Morante, L. Díaz y C. Subirats Rüggeberg citados en http://www.octaedro.com/espanoleninternet/Bibliografia/4_WEBS.HTML#47, los trabajos de J. Llisterri citados en la bibliografía del presente artículo, y las pp. 129-138 de Cruz-Piñol 2002. ↑ subir

⁴ Cabría, en consecuencia, preguntarse si en las Webs "de pago" la situación, por lo que a la metodología se refiere, es muy diferente de la que hemos constatado en nuestro corpus. Para ello invito a lector a matricularse en alguno de estos cursos de ELE:

- *Cursos de español en Internet* <http://cvc.cervantes.es/aula/cursos>
- *Curso de español en Internet* <http://www.esespasa.com>
- *LearnPlus Courses* <http://www.LearnPlus.com/spanish/index.html>
- *Parlo. Idioma, cultura, vida* <http://www.parlo.com/es>
- *enREDando* <http://www.uned.es/lidil/espextr/demo.htm> ↑ subir

Cómo evaluar textos de fines específicos con ayuda de recursos informáticos: nuevas tecnologías al servicio del *feedback* en ELE

LOURDES DÍAZ y ANA L. RUGGIA
Universidad Pompeu Fabra, Barcelona

Lourdes Díaz es profesora de lengua española como lengua materna y como lengua segunda del Dpto. de Traducción y Filología de la Universidad Pompeu Fabra (1994), y profesora de gramática pedagógica del máster de español como LE (UB) desde 1991. Colabora en cursos de formación de profesores e investiga en torno a la adquisición en el aula, en colaboración con la Universidad de Ottawa, con financiación del Ministerio (MECD) desde 1994. Sin dejar la actividad en el aula de ELE, ha publicado diversos trabajos en relación con estos ámbitos (Licerias y Díaz 2000; Díaz, Bel, Redó et al. 2003, en torno a la adquisición; Díaz y Martínez 1998, Díaz y Aymerich 2003, en torno a la escritura en ELE; y Díaz y Ruggia 2003 sobre *feedback* para producción escrita, entre los más recientes).

Ana L. Ruggia Frick es bióloga, tiene un máster en bioquímica y un máster de formación de profesores de español como LE por la Universidad de Barcelona. Es investigadora del Dpto. de Traducción y Filología de la Universidad Pompeu Fabra desde 2001, donde colabora en dos proyectos financiados: uno, europeo, en torno al español para fines específicos; otro, sobre la adquisición del español financiado por el Ministerio de Cultura, Educación y Deporte. Es autora y coautora de diversas publicaciones en torno a estos temas (junto con Díaz, Bel, et al. 2001, 2002, 2003; Ruggia 2002 y Díaz y Ruggia 2003).

RESUMEN

La preocupación de los docentes de ELE por la calidad del producto escrito de sus alumnos es uno de los mayores caballos de batalla, sobre todo una vez superados los primeros niveles. En este artículo proponemos cómo usar herramientas informáticas relativamente simples, esto es, un analizador-etiquetador (Conexor) y un sistema para el cálculo automático de frecuencias (CHILDES), para analizar la producción escrita de estudiantes de ELE y proponerles *feedback* individualizado. El objetivo del análisis es cuantificar la distancia entre el original producido por un nativo (*input* del modelo) y las producciones (el *output* más el *intake*) de los alumnos. La intuición es que cuando un nativo lee el producto no nativo y lo reconoce como genuino, identifica en él una serie de rasgos que le permiten juzgar ese *texto* como propio de su lengua y su cultura. La ausencia de esos rasgos suele generar juicios valorativos sobre el producto generalmente en forma de evaluaciones *subjetivas*. Pero no se ha diseñado -que sepamos- ningún sistema que permita establecer patrones a partir de modelos (de *input*) y criterios categoriales (objetivos) para evaluar o comparar patrones de producción no nativa. En este trabajo, presentamos una tentativa de ello.

INTRODUCCIÓN

El trabajo de la escritura en clase ha ocupado muchos seminarios de didáctica, materiales de formación y conformado multitud de obras. El de la corrección de esos trabajos, algo menos. El impacto de las publicaciones sobre el papel de la corrección escrita es también menor en los docentes. Y sin embargo, ocupa mucho de su tiempo. Corregir, sobre todo a partir del momento en que el alumno consigue una cierta

inteligibilidad y funcionalidad comunicativa en sus textos, es un trabajo exigente, poco satisfactorio y a menudo plagado de casuística que varía de un alumno a otro, haciendo difícil organizar las clases de gramática o el trabajo textual derivado de esas correcciones.

Porque compartimos esta experiencia con muchos profesores y porque hemos estado indagando sobre posibles salidas a este problema recurrente, os proponemos esta actividad de investigación-acción para profesores que, con el recurso a algunas ayudas informáticas, creemos que puede resultar útil. ¿Por qué? Pues porque, en primer lugar, permite identificar *problemas textuales* simples pero de difícil detección en la corrección tradicional, usando simplemente la comparación del texto producido por el alumno con respecto a un modelo propuesto. En segundo lugar, porque permite evaluar la producción del alumno en relación con el grupo, estableciendo comparaciones entre productos de varios estudiantes (que hayan usado el mismo modelo) entre sí. El trabajo didáctico derivado de los resultados de esas comparaciones entra dentro de lo que se viene llamando "uso del *output* como *input* para la clase". Como se desprenderá de la lectura del artículo, el procedimiento es, todavía, muy manual y poco automático; y por lo tanto, costoso en tiempo. Sin embargo, aplicado a muestras de alumnos de una clase de ELE (y no a todo el grupo) y usado en uno o dos momentos significativos de un curso (y no cada semana ni sesión), puede resultar una experiencia harto reveladora e instructiva.

El tipo de producto escrito que se elija puede analizarse *cuantitativa* y *cualitativamente* para dar al alumno información sobre la complejidad léxica y sintáctica de su escrito, calculada *intra* o *ínter* subjetivamente mediante cálculos relativamente simples y, lo mejor, automáticos o semiautomáticos (con Childes). En concreto, ese cálculo permite extraer una serie de interesantes observaciones en el terreno de la cohesión textual, la organización de la información, el uso o abuso de elementos considerados enfáticos en la lengua meta, la presencia de construcciones idiosincrásicas, etc. Usado como herramienta de diagnóstico, permite devolver al aula las observaciones (*feedback* correctivo), así como usarlas en el futuro desarrollando en el aprendiz la atención hacia la(s) forma(s) durante el proceso. También permite que preparemos al alumno a recibir *feedback* específicos más ricos y más dirigidos al problema que hayamos detectado como "resistente" en la evaluación.

En este artículo¹, pues, os presentamos cómo usamos nosotras un analizador-etiquetador (Conexor) disponible como demo en internet para analizar sintácticamente la producción de los alumnos y entrarla, posteriormente, en la línea de codificación de otro programa usado para marcar y hacer búsquedas y conteos: Childes. Estas herramientas (Conexor-CHILDES)

1 El estudio que presentamos siguió la estrategia utilizada por Díaz, L. et al. (2001) en un trabajo que tuvo como objetivo analizar una serie de índices de calidad en textos orales producidos por alumnos de interpretación en una actividad de interpretación consecutiva. Ya en dicho estudio, se usó la combinación de los sistemas Conexor-CHILDES, dos herramientas informáticas relativamente simples, para evaluar la calidad de las producciones orales de dos estudiantes de Interpretación y, también entonces, se demostró que la corrección asistida daba más información al profesor sobre las características del *output* del alumno que la observación más minuciosa que pudieran llevar a cabo evaluadores expertos sin esos recursos.

nos permitieron evaluar una serie de *índices formales*, que habíamos seleccionado nosotras previamente a partir de las características del texto – de acuerdo con su tipología textual-, esto es, parámetros relacionados con la variedad y riqueza léxica esperable en ese texto y la presencia de determinadas construcciones. Analizamos, primero, un texto modelo y, luego, tres textos elaborados por tres alumnos que lo “imitaron” como actividad de clase y que constituyen la muestra de esta pequeña investigación.

El método propuesto puso de manifiesto diferencias entre los alumnos a la hora de captar lo que podríamos considerar como “rasgos caracterizadores del tipo de texto”. Asimismo, destacó el tipo de problemas específicos que presentaba uno de los estudiantes (Est. 2). De esa observación pudimos derivar un *feedback* adecuado, por un lado, para los problemas generales (características generales del texto y diferencias culturales con respecto al mismo texto-función en otras lenguas); por otro, para los problemas específicos (formales) detectados en el estudiante menos competente de los tres. El tipo de texto utilizado, expositivo-informativo, de ámbito interpersonal, profesional, era una carta de presentación. El *input* de clase, que usamos a su vez como documento modelo en el análisis, es un ejercicio extraído del manual “Procesos y Recursos”(López, Topolevsky, Rodríguez,1998), destinado a nivel avanzado.

A continuación, en el apartado 1, presentamos los parámetros en torno a los que se articula el análisis. En 2, los aspectos metodológicos del trabajo. Los resultados del análisis de la producción de los tres alumnos (Est. 1, Est. 2 y Est. 3), así como los resultados que sirven de base de comparación, procedentes del análisis del texto modelo, aparecen en el apartado 3. En el apartado 4, se exponen muy sintéticamente las conclusiones y en el 5, las referencias bibliográficas. Se incluye un apartado de anexos con tres ejemplos del *output* de CHILDES.

1. ANÁLISIS DE LA COMPLEJIDAD SINTÁCTICA DEL TEXTO

Nuestro estudio se basó en el análisis de la calidad de información (Díaz, L. et al., 2000) realizado a partir de los cuatro textos (Cartas de Presentación), esto es, del texto usado como modelo y de las producciones escritas de tres estudiantes. La “calidad de información”, tal como se define en el estudio realizado por Díaz, L. et al., se basa en la cuantificación de ciertos parámetros (*índices formales*) que contribuyen a determinar, desde un punto de vista formal, la complejidad del texto y que son (Urrutia et al., 1992; Wolf Quintero, 1998):

- variedad y riqueza léxica: cantidad de sustantivos
- variedad y riqueza léxica: cantidad de adjetivos

- variedad y riqueza en las construcciones: presencia de construcciones complejas (coordinadas, subordinadas)
- longitud de las emisiones: *T-Units* (o unidades de sentido, como describe Wolf Quintero (1998), esto es, consideradas independientemente de si su estructura sintáctica corresponde a una oración o la excede).

Para nuestro estudio hemos seleccionado aquellos índices que tienen que ver con la variedad y riqueza léxica (cantidad de sustantivos y de adjetivos) así como los vinculados con la variedad y riqueza en las construcciones (cantidad de conjunciones coordinantes y subordinantes). Hemos determinado la presencia y variedad de palabras, de Adj. (adjetivos), de N. (sustantivos), de CC (conjunciones coordinantes), de CS (conjunciones subordinantes), de VIND. (verbos en Indicativo: Presente y Futuro), de VSUB. (verbos en Subjuntivo: Presente), de VINF. (verbos en Infinitivo) y de PRON. (pronombres). La razón por la que se han elegido estas categorías es que combinamos la presencia de categorías que aportan significado pleno y las gramaticales; entre estas hemos seleccionado las conjunciones, por un lado, porque permiten rastrear el grado de desarrollo sintáctico, y los pronombres porque contribuyen también a la conectividad, aunque de una forma distinta. Conjunciones coordinantes, subordinantes, Adverbios conjuntivos que hemos marcado como "conjunciones" y pronombres, constituyen la trabazón de los textos. Una mayor presencia de estos elementos permite aventurar una sintaxis más cohesionada y desarrollada, aplicando a la L2 los criterios usados en el ámbito de la adquisición de la L1.

A diferencia de lo que hicimos en la investigación anterior, en esta ocasión no computamos o cuantificamos unidades de sentido (*T-Units*) sino enunciados en sentido tradicional. Estos enunciados son descompuestos en morfemas correctos (palabras) y se calcula el número de morfemas por enunciado (la longitud media del enunciado). A partir de la observación de la media (MLU) del original, establecemos la distancia de los aprendices en cada texto escrito y lo incorporamos como dato a la evaluación del aprendizaje. La razón para este cambio de unidad es que por el tipo de texto, la oración refleja mejor la correspondencia entre enunciado y función comunicativa. Además nos permite atender a la longitud media de los enunciados desde el punto de vista sintáctico sin dejar de ser funcional².

En relación con los elementos seleccionados como índices, no queremos que se sobreentienda que la mera presencia de esos elementos implica que su uso sea correcto. Ni siquiera entramos en ello por el momento. Lo que valoramos de su presencia es que el aprendiz haya captado que son parte de lo sustantivo en el patrón del texto original y lo intente reflejar en su producción. En la medida en que un lector nativo (receptor del texto

² Nos referimos unidades de sentido del tipo: "quería unos zapatos del número 24 y con velcro para niño ¿sabes? de esos que no se desatan cuando corren" o "Ajá" (*T-units*) frente a " Muy señor mío" y "le saluda atentamente".

del aprendiz) pueda asignar una correspondencia natural (o casi) entre el texto modelo y el del aprendiz, el objetivo del aprendizaje se habrá conseguido –aunque sea parcialmente. Esto sin “corregir” el texto, sólo etiquetándolo y cuantificando los índices. Nuestra propuesta, por tanto, es parcial, en este sentido. Pero creemos que podemos demostrar que tiene su utilidad, sobre todo como eslabón en la mejora de borradores, como ayuda en la evaluación y, todavía más, en el uso del *output* como *input* para el trabajo gramatical, textual y metalingüístico (Ortega, L. 2001; Ortega, L. 2000; Long 2003; VanPatten, 1997, etc.).

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1. SUJETOS

Las producciones analizadas proceden de tres trabajos escritos llevado a cabo en la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona) en octubre de 2003. Los sujetos son tres estudiantes de diferente lengua materna: danés, alemán y francés, alumnos del Curso de Textos específicos del año académico actual, de nivel intermedio. En el estudio aparecen identificados como Est. 1, Est. 2 y Est. 3 .

2.2. TEXTO MODELO

El texto que se utilizó se trata de un modelo de Carta de Presentación propuesto en “Procesos y Recursos”³, de 17 enunciados (113 palabras). En términos textuales, la secuencia es expositiva, de contenido descriptivo con presencia de lenguaje especializado.

2.3. TEXTOS PRODUCIDOS

Se les pidió a los sujetos que escribieran, en clase, una Carta de Presentación, siguiendo el modelo citado anteriormente. Para ello podían consultar el texto modelo y contaban con un tiempo máximo de 1 hora, aunque no era la única actividad de clase.

2.4. HERRAMIENTAS UTILIZADAS Y PROCEDIMIENTO: CONEXOR⁴ Y CHILDES

El procedimiento seguido fue el siguiente:

En primer lugar, se recurrió a la primera de las herramientas referenciadas, el analizador sintáctico Conexor. Con él se pudo analizar de manera automática cada uno de los textos usando la versión más simple del etiquetador-analizador accesible en Internet (<http://www.conexor.fi>). El resultado de este análisis, que arroja listas etiquetadas susceptibles de desambiguación manual (en ocasiones necesaria), no es fácilmente utilizable para aplicar tratamientos estadísticos tal como sale. Por esta razón, ese *output* en columnas

3 Método de español para extranjeros, de nivel avanzado publicado en Madrid por Edinumen, 1998.

4 Conexor es un analizador sintáctico desarrollado por un equipo de investigación de Helsinki. Ofrece una demo, para varios idiomas, accesible y gratuita, disponible en Internet en la siguiente dirección electrónica: <http://www.conexor.fi>. Los cuadros de diálogo para el procesamiento de los textos de entrada son muy simples y el *output* se puede utilizar para posteriores tratamientos con herramientas que permitan el análisis cuantitativo (ej. CHILDES).

se utilizó como *input* o fuente para otro programa (CHILDES, de McWhinney 1987), que sí permite tratamiento estadístico tras la introducción de ciertos códigos. La introducción de esos códigos obliga a eliminar las columnas presentes en el *output* del Conexor, añadir datos sobre los estudiantes e investigadores, y una sintaxis mínima en función de lo que se quiera recuperar automáticamente. Todo este trabajo manual, no automático, deja el texto listo para abordar el paso siguiente, ya automático. Podemos ver un ejemplos en el Anejo.

El paso número dos consistió en el recurso a CHILDES. Este sistema permite *localizar* y *computar*, a partir de los textos previamente marcados, *frecuencias* (FREQ) de aparición (Anejo) de determinadas categorías (en nuestro caso las previamente definidas: ADJ, N, VIND, VSUB, VINF, CC, CS, PRON) y la *longitud media* de los enunciados (MLU).

CHILDES dispone de programas para búsquedas y cálculos automáticos (CLAN) sobre texto marcado (CHAT) y permite recuperar información para tantos ámbitos (tiras/tyres) como se definan (%syn, %fon, %prag, %err o, dicho de otro modo: sintaxis, fonética, pragmática, errores), así como sobre la estructura de los constituyentes que se quiera analizar, lo que supone un potencial importante para trabajos de este tipo. Este tipo de software se ha venido usando con éxito para el análisis y caracterización de los estadios de adquisición a partir de la producción oral y escrita (en lenguas primeras y segundas)⁵.

3. RESULTADOS

Los resultados observados a partir de la aplicación de las herramientas aparecen en las Tablas 1, 2 y 3. En la Tabla 1, se especifica el número total de palabras (*Tokens*), el número de tipo de palabras (*Types*), así como la frecuencia de las categorías elegidas (nº de adjetivos, nº de nombres, nº de verbos en el modo indicativo, nº de verbos en el modo subjuntivo, nº de verbos en infinitivo, nº de conjunciones coordinantes, nº de conjunciones subordinantes y nº de pronombres) que aparecen tanto en el texto modelo como en las producciones de los tres estudiantes. En la Tabla 2, se especifica la relación *Types/Tokens* en cada caso, así como los porcentajes de estas categorías respecto al número total de palabras de cada documento. Finalmente, en la Tabla 3, se especifica el índice MLU.

3.1. CATEGORÍAS Y OCURRENCIAS

Como se observa en la Tabla 1, los tres estudiantes usaron más palabras que lo contabilizado en el modelo: 140, 127, 119 y 113, para el Est. 1, el Est. 2, el Est. 3 y el texto modelo, respectivamente. Los tres estudiantes usaron más *Types* que lo contabilizado en el texto modelo. El Est. 1, además, utilizó un número mayor de palabras que el resto de los estudiantes. Sin embargo, como se muestra en la Tabla 2, la relación *Types/Tokens* fue

5 Ver, por ejemplo, de las autoras: Bel (1998), Ruggia (2001), Díaz et al. (2000, 2001, 2002, 2003).

similar en todos los casos: 0.72, 0.70, 0.71 y 0.71, para el texto modelo, el Est. 1, el Est. 2 y el Est. 3, respectivamente.

	Tx. Mod.	Est. 1	Est. 2	Est. 3
Types	82	96	90	85
Tokens	113	140	127	119
ADJ.	11	10	7	8
N.	32	36	29	30
VIND.	7	9	13	10
VSUB.	0	0	1	2
VINF.	1	6	1	4
CC.	3	4	4	5
CS.	0	2	8	7
PRON.	5	6	10	9

Tabla 1. Frecuencia de las categorías. Tx. Mod.: Texto Modelo (Carta de Presentación); Est. 1, Est. 2 y Est. 3 : Cartas de Presentación escritas por los 3 estudiantes. Types: tipos de palabras; Tokens: nº total de palabras; ADJ: nº de adjetivos; N: nº de sustantivos; VIND: nº de verbos en Indicativo (*Presente/Futuro*); VINF: nº de verbos en infinitivo; CC: nº de conjunciones coordinantes; CS: nº de conjunciones subordinantes; PRON: nº de pronombres.

3.2. RIQUEZA LÉXICA

El número de adjetivos presentes en las producciones de los estudiantes fue menor al presente en el texto modelo (10, 7 y 8 para los Est. 1, 2 y 3, frente a 11 en el texto modelo) (Tabla 1).

Por su parte, el número de sustantivos usados por el Est. 1 superó al contabilizado en el texto modelo: 36 vs. 32. El resto de los estudiantes usaron menos sustantivos: 29 el Est.2 y 30 el Est. 3 (Tabla 1).

En general, los estudiantes usaron más verbos que los previstos en el texto modelo. A diferencia de lo observado en el texto modelo, dos de los estudiantes usaron el modo subjuntivo.

3.3. VARIEDAD LÉXICA

Los porcentajes de sustantivos y de adjetivos calculados a partir de las producciones de los tres estudiantes fueron menores a los calculados a partir del texto modelo (Tabla 2).

En los cuatro textos el porcentaje de sustantivos superó al de adjetivos.

En el ámbito nominal, el porcentaje de sustantivos de las producciones de los Est. 1. y 3 fue el mismo: 25%; el porcentaje calculado a partir de las producciones del Est. 2 fue algo más baja: 22%; el porcentaje de nombres calculado en el texto modelo fue del 28%.

En el ámbito adjetival, se observa un patrón similar al observado en el nominal: los porcentajes de adjetivos producidos por los Est. 1 y 3 fue el mismo: 7%, mientras que el calculado a partir de la producción del Est. 2 fue más bajo: 5%. El porcentaje más alto se calculó en el texto modelo: 10%.

En cuanto al uso de verbos en presente y futuro del Indicativo, los porcentajes calculados a partir de las producciones de los alumnos fue igual o mayor al observado en el texto modelo: 6%, 10%, 8% y 6% para el Est. 1, Est. 2, Est. 3 y el texto modelo, respectivamente.

Por otra parte, el porcentaje de verbos en infinitivo fue mayor o igual en las producciones de los estudiantes que en el texto modelo: 4%, 1%, 3% y 1% para el Est. 1, Est. 2, Est. 3 y texto modelo, respectivamente.

	Tx. Mod.	Est. 1	Est. 2	Est. 3
Types/ Tokens	0.72	0.70	0.71	0.71
% ADJ.	10	7	5	7
% N.	28	25	22	25
% VIND.	6	6	10	8
% VSUB.	0	0	1	2
% VINF.	1	4	1	3
% CC.	3	2	3	4
% CS.	0	1	6	6
% PRON.	4	4	8	8

Tabla 2 Porcentajes por categorías. Tx. Mod.: Texto Modelo (Carta de Presentación); Est. 1, Est. 2 y Est. 3 : Cartas de Presentación escritas por los 3 estudiantes. Types: tipos de palabras; Tokens: nº total de palabras; ADJ: nº de adjetivos; N: nº de nombres; VIND: nº de verbos en Indicativo (*Presente/Futuro*);VINF: nº de verbos en infinitivo; CC: nº de conjunciones coordinantes; CS: nº de conjunciones subordinantes; PRON: nº de pronombres.

3.4. CONECTIVIDAD COMO PROPIEDAD TEXTUAL

Conjunciones

No se observa un patrón claro en el uso de las conjunciones coordinantes. De hecho, el porcentaje calculado a partir de las producciones de los estudiantes fue igual, mayor o menor, según el caso, al calculado para el texto modelo: 2%, 3%, 4% y 3% para el Est. 1, Est. 2, Est. 3 y el texto modelo, respectivamente (Tabla 2).

Un hecho que destacar, es el uso, por parte de los estudiantes, de conjunciones subordinantes, cuando en el texto modelo no aparecía ningún caso (Tabla 1). Los porcentajes fueron idénticos en dos de las producciones (Est. 2 y 3): 6%; el porcentaje observado en las producciones del Est.1 fue del 1%.

Pronombres

En el caso de los pronombres, en dos producciones (Est. 2 y 3) se observa un mayor porcentaje respecto al del modelo: 8% vs. 4%, respectivamente. El porcentaje calculado para el Est. 1, por su parte, fue idéntico al calculado a partir del texto modelo (Tabla 2).

3.5. ÍNDICE DE LA LONGITUD MEDIA DE UN ENUNCIADO

Con respecto al índice MLU, dos de los estudiantes escribieron más enunciados que los que aparecen en el modelo: 22, 18, y 17, para el Est. 1, Est. 2 y texto modelo, respectivamente; el Est. 3, por su parte, escribió menos enunciados: 13.

Asimismo, la media de palabras por enunciado del Est. 3 fue mayor que el observado en el texto modelo: 9 vs. 7. Para el Est. 2 la media fue idéntica a la del modelo, mientras que para el Est. 1, fue menor: 6.

	Tx. Mod.	Est. 1	Est. 2	Est. 3
Nº de enunciados	17	22	18	13
Nº de palabras	113	140	127	119
Nº de enunciados/Nº de palabras	7	6	7	9
Desviación estándar	4	5	5	3

Tabla 3. Índice MLU. Tx. Mod.: Texto Modelo (Carta de Presentación); Est. 1, Est. 2 y Est. 3 : Cartas de Presentación escritas por los 3 estudiantes.

4. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DEL ANÁLISIS DE DATOS

A la luz de los datos, podemos hacer una radiografía cualitativa sobre lo que más adelante basar el *feedback* que le podemos dar a cada alumno autor del texto. De manera general, podemos ver que, respecto a los adjetivos, la *riqueza léxica* de todos los textos producidos

por los estudiantes fue más baja que la del texto modelo. Respecto a los sustantivos, por su parte, la diferencia de riqueza léxica entre las producciones y el texto modelo no es evidente. La *variedad léxica*, tomando en cuenta los porcentajes de adjetivos y de sustantivos, es llamativamente más baja en el texto producido por el Est. 2, que a simple vista ya parecía el estudiante más flojo. Dicho estudiante, al igual que el Est. 3, utiliza seis conjunciones subordinantes, cuando en el texto modelo no aparece ninguna. El uso de pronombres por parte de los Est.2 y Est.3 es llamativamente elevado.

¿Cómo podría articularse esta descripción en forma de *feedback* relevante para el estudiante en cada caso? Indudablemente, de una manera sencilla pero que recoja lo que se observa en cada caso, y que presentamos a continuación desglosado por categorías⁶.

Asimismo, puede resultar útil al profesor el observar cuál es el denominador común de los problemas para cada tipo de texto y adelantarlos al planificar en lo sucesivo la presentación del modelo o modelos.

Ejemplos de posible *feedback* por categorías:

	Tx. Mod.	Est. 1	Est. 2	Est. 3
Types	82	96	90	85
Tokens	113	140	127	119
Types/Tokens	0,72	0,70	0,71	0,71

Posible recomendación al estudiante: "cuidado: estás usando más palabras que el texto modelo".

	Tx. Mod.	Est. 1	Est. 2	Est. 3
ADJ.	11	10	7	8
% ADJ.	10	7	5	7

Posible recomendación al estudiante: "cuidado: estás usando muchos menos adjetivos que el texto modelo".

	Tx. Mod.	Est. 1	Est. 2	Est. 3
N	32	36	29	30
% N	28	25	22	25

Posible recomendación al estudiante: "cuidado: estás usando menos sustantivos que el texto modelo".

5. CONCLUSIONES

En conclusión, la detección de tales diferencias en dichos alumnos, mediante el sistema propuesto, corrobora y ayuda a identificar los problemas de estos aprendices y puede ayudar a focalizar el trabajo de análisis de los textos escritos modelo y el tratamiento de los errores. Esto, claro está, siempre que se verifique que realmente esa desviación respecto del modelo implica alejamiento funcional del modelo textual, usos idiosincrásicos de aprendizaje, simplemente, uso o pragmática no nativos evidentes.

6. REFERENCIAS

- Bel, A. 1998. *Teoria Lingüística i Adquisició del Llenguatge*. Tesis Doctoral publicada en 1999 por el Institut d'Estudis Catalans, Barcelona.
- Díaz, L., A. Bel y C. López. 2001. "Índices de calidad en un ejercicio de interpretación consecutiva. Investigación y práctica" En: *Actas del I Congreso Internacional sobre la evaluación de la calidad en la interpretación de conferencias*. Universidad de Granada, Centro Mediterráneo, Almuñécar. 19-21 de abril de 2001.
- Díaz, L., A. Bel, E. Rosado, K. Bekiou, A. Ruggia 2002. *Morphosyntactic Interfaces in Spanish L2 Acquisition: the Case of Aspectual Differences Between Indefinido and Imperfecto*. Communication presented to GASLA 6, April 2002, University of Ottawa, Canada.
- Díaz, L., A. Bel y A. Ruggia (en prensa). *Escribir y evaluar textos de fines específicos con ayuda de recursos informáticos: nuevas tecnologías y EFE*. Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos, Ámsterdam, noviembre de 2003.
- Doughty, K. y M. Long 2003. *Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell: Malden.
- López, E., M. Topolevsky, y M. Rodríguez, 1998. *Procesos y recursos*. Madrid: Edinumen.
- MacWhinney, B. 1987. *The CHILDES Project*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Ortega, L. 2000. "Foco en la forma, foco en la función". En Carmen Muñoz (Ed.) *Segundas Lenguas: adquisición en el aula*, Ariel: Barcelona.
- Ruggia, A. 2002. *La composición del aspecto en la interlengua española de estudiantes japoneses*. Memoria de Máster de Español como Lengua Extranjera. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Urrutia Cárdenas, H. Y C. Silva Corvalán (Eds) 1992. *Bilingüismo y adquisición del español*, Bilbao: Instituto Horizonte, SL Editorial Educacional.
- VanPatten, B. 1997. *Beyond methods: components of second language teacher education*. New York: McGraw Hill.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. Kim, H.Y. 1998. *Second Language development in writing*. Honolulu: University of Hawaii Press.

6 El profesor puede decidir si hace un comentario o ejercitación por categorías, etc. No entramos en más detalle sino en las líneas generales que podrían organizar una planificación de contenidos formales pertinente para un trabajo textual que explote el uso de modelos.

7. ANEJOS

7.1. CODIFICACIÓN

@Begin

@Participants: AND Andreas Subject, INV Lourdes Investigator

@Age of AND: 0;

@ID: dan=ANDREAS

@Education of AND: Advanced (Lourdes)

@Sex of AND: male

@Language: Spanish

@Languages of AND: Danish

@Activities: Written

@Date: 15-OCT-2003

@Location: UPF (Curso de Textos Específicos)

@Comment: Letter asking for a job. Contexto formal y natural

@Transcriber: Lourdes y Ana

*AND: Tupperware y Co.

*AND: el 2 de octubre de 2003

%syn: DET NUM ORD PREP N PREP NUM

*AND: Señores:

%syn: N PL

*AND: Me dirijo a ustedes en respuesta al anuncio en la pared de la UPF,

%syn: PRON VIND PRES PREP PRON PREP N PREP DET N PREP DET N PREP DET N

*AND: el 20 de septiembre,

%syn: DET NUM ORD PREP N

*AND: referente a la solicitud de un cuidano danés para desarrollar el

%syn: ADJ PREP DET N PREP DET N ADJ PREP VINF DET

*AND: mercado de Cataluña.

%syn: N PREP N

%com: PARRAFO NUEVO

*AND: En estos momentos ocupo la función de ventador de gafas de sol en la

%syn: PREP DET N VIND PRES DET N PREP N PRET N PREP N PRET DET

*AND: puerta de la línea verde del metro en pl. de Cataluña.

%syn: N PREP DET N ADJ PREP N PREP DET N PREP N

*AND: Pero me gustaría cambiar a un trabajo más fijo, ya que el

%syn: CC PRON VIND CND VINF PREP DET N ADV ADJ ADV CS DET

*AND: tiempo está cambiando.

%syn: N VIND PRES GER

%com: PÁRRAFO NUEVO

*AND: Tengo 25 años y una gran experiencia en el ramo de vender cualquier

%syn: VIND PRES NUM N CC DET ADJ N PRET DET N PREP VINF PRON

*AND: cosa.

%syn: N
*AND: Con respecto a lo arriba mencionado estoy capaz a hablar varia
%syn: PREP N PREP PRON ADV ADJ VIND PRE ADJ PREP VINF DET
*AND: lenguas estraieras
%syn: N ADJ
*AND: y además vender cosas de una naturaleza extraordinaria.
%syn: CC ADV VINF N PREP DET N ADJ
%com: PÁRRAFO NUEVO
*AND: Agradezco mucho la atención que concederán a mí solicitud
%syn: VIND PRES ADV DET N CS VIND FUT PREP PRON N
*AND: y espero tener la oportunidad de un encuentro personal.
%syn: CC VIND PRES VINF DET N PRET DET N ADJ
*AND: Muy atentamente,
%syn: ADV ADV
*AND: Andreas G. Jensen
%syn: N
@End

6.2. FRECUENCIAS DE ADJETIVOS PARA EL EST. 1

freq@ + t%syn + s*ADJ + u
From file <c:\ciefe\AndreasPTCod.cha>
10 adj

6.3. MLU PARA EL EST. 1

mlu@
From file <c:\ciefe\AndreasPTCod.cha>
MLU for Speaker:
Number of: utterances = 22, morphemes = 140
Ratio of morphemes over utterances = 6.364
Standard deviation = 4.578

La autoevaluación como parte de la nota semestral

ANA MARÍA DUCASSE
Universidad de La Trobe, Melbourne

Ana María Ducasse imparte clases de lengua en el programa de Español de la Escuela de Estudios Históricos e Europeos en la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de La Trobe, desde 1997.

Resumen: La primera parte de este artículo incluye el marco teórico y los términos y evalúa el uso de la autoevaluación como herramienta para proporcionarle al estudiante algo más de control sobre el aprendizaje lingüístico. En la segunda parte se presenta un pequeño estudio que se centra en una clase de español a nivel avanzado en la universidad.

INTRODUCCIÓN

Cuando se escoge un nuevo tipo de evaluación no es sin mucha reflexión y preocupación por parte de la profesora para lograr servir las necesidades de los estudiantes igual que las de los profesores. A esto se debe el inicio de esta investigación en libros y artículos y consultando a especialistas en el tema, porque por lo general en el ambiente universitario la autoevaluación no se aplica.

Por lo general, la investigación hasta el momento sobre la autoevaluación ha tenido como objeto de estudio u observación la enseñanza a adultos que estudian inglés como lengua extranjera. En cambio este estudio explorativo considera el valor y la función de la autoevaluación desde las perspectivas del aprendiz y del docente en una clase de castellano. Este trabajo de campo queda delimitado por los temas que afloran de los resultados de la autoevaluación de un curso de un año en particular y consiste en un análisis de las respuestas a cuestionarios de respuesta abierta. Como conclusión, en la investigación que se ha llevado a cabo, se pone de manifiesto que la autoevaluación aporta beneficios a la enseñanza de la lengua.

Como punto de partida y enfoque la pregunta en que se centra este estudio es la siguiente: ¿Cuál es la función de la autoevaluación en el curso de español? Se hizo este estudio partiendo de la hipótesis de que la autoevaluación podría ayudar el aprendizaje lingüístico cuando los estudiantes son conscientes de sus problemas con respecto a sus destrezas lingüísticas y que los estudiantes serían más conscientes de su competencia como resultado de una autoevaluación basada en la reflexión sobre sus esfuerzos para aprender y mantener el idioma.

¿CUÁLES SON LOS ORÍGENES DE ESTE ESTUDIO?

La investigación y los resultados del empleo de la autoevaluación proceden, generalmente, de la enseñanza de inglés a adultos como lengua extranjera. Al definir la autoevaluación dentro del marco de un curso de lengua, el tema que se considera más importante es la

función de la autoevaluación como apoyo para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas. Fuera del marco de la clase uno puede evaluarse a sí mismo usando, por ejemplo, el pasaporte que ha desarrollado el Consejo de Europa, basado en North (1996) el cual se encuentra en [CILT, the National Centre for Languages](#). Dejando a un lado la definición del término, en esta primera parte presento los varios criterios que los profesores y los alumnos usan para describir la capacidad lingüística en la autoevaluación y expongo varias razones por las que se recomienda usarla, los tipos de escala entre los que se puede escoger y, por último, en la segunda parte, el trabajo de campo hecho en una clase avanzada.

- ¿Qué es la auto evaluación?

La noción de autoevaluación en principio parece intrínsecamente contradictoria. Esto se debe al hecho de que la evaluación se entiende como una medida externa para calcular el éxito del estudiante en la consecución de una serie de objetivos. Surge entonces la pregunta de cómo podrían evaluarse los estudiantes de forma honesta y acertada. Todo el ámbito de la evaluación está plagado de definiciones que varían, se cruzan y se solapan, y la autoevaluación también tiene sus problemas de definición.

Si hubiera que escoger entre el ser objetivo y el ser subjetivo como dos paraguas figurativos de autoevaluación, rápidamente se le pondría el mote totalmente subjetivo como argumento y no se podría usar. El caso es que, aparte de tomar decisiones ellos mismos acerca de su nivel, los estudiantes no están preparados ni tienen formación profesional para hacerlo del mismo modo que los profesionales de la evaluación o los profesores que les enseñan. Esto podría causar problemas según quienes fueran los "interesados" en los resultados de tal evaluación. Como consecuencia, a nivel universitario, aunque se reconocen los beneficios, la autoevaluación que hacen los estudiantes no vale más que un 5% de la nota final.

Toda esta área, como comenta Olec (1985), necesita mayor clarificación porque la autoevaluación sirve para evaluación interna y se aplica con criterios específicos adaptados a cada situación. Se usa solamente, al enseñar y al aprender, como una herramienta más y no se debe confundir, en ningún modo, con una evaluación típicamente externa o para "certificar" cierto nivel de capacidad lingüística.

La gran diferencia entre evaluación como herramienta de aprendizaje y evaluación para una certificación externa es muy importante cuando se trata de definir la autoevaluación. Dado que se utiliza como ayuda a la enseñanza, no pone en peligro los niveles de cada curso ni rebaja o diluye la evaluación existente. Entonces, podríamos definir la autoevaluación como una herramienta que sirve para hacer resaltar las metas personales del estudiante y para identificar el progreso que éste hace a lo largo del curso. De este modo los estudiantes de idiomas toman una parte activa como evaluadores de su progreso y de la mejora de su

propia capacidad lingüística. Sus profesores esperan con curiosidad los resultados que los estudiantes presentan en su autoevaluación en particular porque los profesores y los estudiantes tienen criterios muy diferentes de juzgar el progreso lingüístico.

¿QUÉ CRITERIOS SE USAN PARA EVALUAR LOS NIVELES LINGÜÍSTICOS?

Al hablar de la autoevaluación hay que considerar los diferentes criterios usados para describir la competencia lingüística en el aprendizaje de segundas lenguas, que varían según los profesores, los alumnos del idioma o los hablantes nativos que no han estudiado formalmente su idioma. Los profesores y estudiantes tienen un acuerdo sobre el papel que juega cada uno en el proceso de la calificación, cada uno con su perspectiva y, por supuesto, cuando se trata de calificar, los profesores y los estudiantes tienen perspectivas diferentes. En clase los profesores aplican criterios bastante diferentes a los de una situación de examen, y esto se debe a razones pedagógicas y formación profesional. Intentan aumentar la confianza del estudiante y entonces los estudiantes reciben mensajes confusos. Si mejoran mucho en las destrezas auditivas, por ejemplo, reciben comentarios positivos de la profesora pero, en cambio, si el sábado siguiente intentan escuchar las noticias en español, se comparan con el mundo real y se sienten engañados por la retroalimentación que se les ha dado.

¿CUÁL ES LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE?

Los datos recabados en la investigación prueban que los estudiantes son severos en la autocrítica y quieren hablar de forma correcta y apropiada en cada situación. Así que cuando los estudiantes miden su progreso en gran parte lo hacen teniendo en cuenta la cantidad de errores gramaticales que ellos reconocen que hacen. Willing (1988) hace un estudio acerca de preferencias de estudio y encuentra que la mayoría de los estudiantes se preocupan mucho por hablar correctamente y por eso prefieren que se les corrija todo lo posible. Eso es impráctico en una clase, y por razones pedagógicas un profesor valora la capacidad de interactuar en un idioma por encima de cuán correcto sea lo que dice el estudiante.

Los estudiantes también juzgan su uso de las funciones en la interacción (tal como las expresan Alcorso y Kalantzis (1985). Lo cual hace suponer que son conscientes de los errores de interacción o errores culturales y no solo de errores gramaticales. En la investigación que realizaron preguntaron a los estudiantes si eran capaces o no de comunicarse en ciertas situaciones y concluyeron que los estudiantes tienen metas muy concretas determinadas por el mundo real en donde quieren interactuar en la nueva lengua que aprenden. Estas propuestas y conclusiones también las apoya Brindley (1984). Según éste los estudiantes se preguntan por ejemplo: ¿qué es lo que diría un hablante nativo?, ¿está bien dicho lo que digo?, ¿entiendo y me hago entender?, ¿es apropiado lo que digo en esta situación? El

beneficio de la autoevaluación para estos estudiantes autocríticos, que se hacen todo tipo de preguntas, es que sirve como un trampolín para arriesgarse cada vez más en la comunicación: a medida que analizan sus errores y su progreso hacia la meta, se corrigen y avanzan.

¿QUÉ BENEFICIOS APORTA LA AUTOEVALUACIÓN?

Aparte del hecho de que profesora y estudiantes tengan criterios diferentes y midan el progreso de maneras diferentes, y el concepto de "auto" evaluación resulte inevitablemente contradictorio, en realidad quedan muchas razones positivas para desarrollar y usar la autoevaluación con beneficios demostrables.

Por el lado positivo, Von Elek (1985), uno de los investigadores de autoevaluación cuyo campo queda reducido al de inmigrantes adultos aprendiendo sueco, observó que con este método:

1. Los estudiantes adquieren más responsabilidad de su propio progreso hacia un nivel más alto de competencia lingüística.
2. Se facilita el auto diagnóstico de puntos flojos y una visualización muy realista del nivel de sus destrezas por separado.
3. Los estudiantes pueden medir su nivel actual y compararlo con sus metas lingüísticas individuales.
4. La autoevaluación ayuda a incrementar el nivel de motivación para que los estudiantes lleguen al nivel de competencia deseable.

Según lo indicado en el primer apartado, si los estudiantes se autodirigen y toman la iniciativa de crear el mejor ambiente para aprender como evaluadores de su propia capacidad, también siguen haciéndolo cuando las clases terminan. Es un gran avance que beneficia a profesores y a estudiantes, como dice Dickinson (1987) en los resultados de una investigación que llevó a cabo en el área de auto instrucción.

Desde el punto de vista de la investigación que se ha llevado a cabo, se ha demostrado el beneficio que aporta la autoevaluación. Ya nos hemos referido al hecho de que la autoevaluación también beneficia al profesor: por un lado hace que los estudiantes sean muy conscientes de su propio progreso, poniendo de relieve sus dificultades individuales en aspectos diferentes (en particular grupos de niveles desiguales); y, por otro lado, también la autoevaluación rápidamente saca a la luz áreas problemáticas porque los estudiantes

mismos descubren su necesidad de ayuda gracias a ella. De una manera funciona como si fuera un diagnóstico continuo para incursar las clases, lo que supone que, si se utiliza adecuadamente, sirve como herramienta didáctica para planear y repasar. Por último, el interés de los estudiantes en su evaluación también contribuye a un ambiente personalizado que reconoce al estudiante como único en sus necesidades. Es de especial interés durante el primer año de universidad, donde se ayuda más a los estudiantes a que se adapten a la vida universitaria.

¿CUÁLES SON LAS HERRAMIENTAS DESARROLLADAS PARA LA AUTOEVALUACIÓN?

Una vez comprobados los beneficios de la autoevaluación pasamos a exponer algunas de las herramientas que ya han sido utilizadas: pruebas autocorregidas (Dickinson 1987), listas compiladas por los estudiantes (Clark 1987a), cuestionarios (Oskarsson 1984) y baterías de pruebas autoadministradas (Von Elek 1985). Por su parte Blanche (1988) tiene un resumen de otros tipos de autoevaluación para evitar de enumerar aquí todos. Con el objetivo de delimitar nuestro campo, dentro de los confines de este estudio se presentarán brevemente sólo los que se han aplicado a los estudiantes avanzados de la clase de español que es objeto de este estudio.

En orden cronológico nuestra investigación consiste en unos cuestionarios abiertos y a unas escalas de evaluación. Estas escalas y cuestionarios de tipo abierto se usan con fines exploratorios y explicativos.

Las escalas son la forma más común de autoevaluar y Underhill (1987) las divide en dos categorías: las escalas definidas y las indefinidas o bien las escalas generales y las específicas. Las no definidas solo tienen definidos el punto máximo y el mínimo de la escala. No existen descriptores para la competencia lingüística en los distintos puntos a lo largo de la escala como se puede observar en el pasaporte lingüístico ya mencionado. Las escalas usadas en este estudio son en algunos casos escalas específicas cuando solo se aplicaba a la capacidad del estudiante en una destreza en particular como, por ejemplo, el uso correcto de los pronombres relativos o, a veces, son escalas generales que describen la capacidad lingüística en términos generales como, por ejemplo, la comprensión global de un tema. El razonamiento, tras la selección entre las alternativas, estuvo influido enormemente por la consideración del tiempo disponible. Pero también se tuvo en cuenta lo que tardan los estudiantes en leer todo el material y también comprenderlo en una situación de evaluación.

Tras este resumen de la selección de opciones que brinda la autoevaluación como herramienta didáctica para la enseñanza de ELE procedemos, a continuación, a presentar los resultados de un pequeño estudio a nivel de aula de ELE con la finalidad de descubrir la opinión de los estudiantes acerca del valor de la autoevaluación como herramienta que

favorece el aprendizaje lingüístico.

SEGUNDA PARTE

Este estudio exploratorio trata de observar la función y el valor de las autoevaluaciones además de la percepción que los estudiantes tienen de ella. El tamaño reducido del estudio se debe al pequeño número de estudiantes que se observó a lo largo de dos semestres. No queda explicado aquí que la idea del estudio proviene del hecho de que, como profesora en una asignatura de español avanzado, surgió la posibilidad de que un pequeño porcentaje de la evaluación se podría dedicar a la auto evaluación.

¿QUIÉN HAY EN ESTA CLASE?

El perfil de la clase es interesante, -e intimidante- por las características poco homogéneas y a primera vista las necesidades muy diversas. del grupo. El alumnado se compone de 20 estudiantes (4 chicos y 16 chicas) que están matriculados en el nivel avanzado tras haberse presentado a una prueba de nivel. De los veinte, cuatro han hecho intercambios en países latinos. Siete de ellos tienen, al menos, un hispanohablante en la familia. Dada la variedad, es imprescindible tener una herramienta con la cual cada alumno pueda medir su progreso personal basándose en los objetivos de sus necesidades lingüísticas. Dos estudiaron ELE en Francia, cuatro son de origen latino, una estudió español con los chilenos de la Iglesia Católica en Lapona, una es de familia china que emigró primero a Argentina y de allí vino a Australia y la última aprendió en Latinoamérica en su proyecto de investigación. El resto tiene el nivel de español correspondiente a la clase avanzada.

Desde el punto de vista lingüístico entran al curso con "bagaje" diverso pero como camaleones todos encajan bien en el sistema de enseñanza de la clase avanzada. Hago estas observaciones con fin de demostrar el hecho de que, como se verá, tanta variedad de experiencia lingüística no afecta la percepción del uso de la autoevaluación en el estudio.

¿CÓMO SE HACE?

A principios de curso se les explica a los estudiantes que hay un componente de autoevaluación, al final del primer semestre, y que se trata de reflexionar sobre el progreso que hacen y sobre sus propios métodos de estudio, usando todos sus trabajos corregidos como punto de partida. Se acuerda una fecha a finales del semestre, y entonces los estudiantes llevan sus trabajos a clase con listas de errores o resúmenes de sus propias faltas. Se les recuerda a los estudiantes que hay comentarios prácticos escritos por los profesores en distintos trabajos que se han corregido, y ellos logran recopilar sus puntos fuertes y débiles.

Las instrucciones para la presentación de la autoevaluación se escribieron en la pizarra y se les dio a los estudiantes un mínimo de tiempo para que contestaran. El trabajo consistió en una batería de preguntas para que los estudiantes se expresasen acerca de la autoevaluación. Se hicieron las siguientes tres preguntas:

1. ¿Cómo aprendiste español?
2. ¿Cómo mantienes el idioma?
3. ¿Cuáles son tus mayores faltas?

Así, mientras contestaban, iban formulando sus ideas personales acerca de sus experiencias de aprender un idioma, sus errores y como habían tratado de remediar sus dificultades lingüísticas durante el aprendizaje a lo largo del semestre.

Al entregar el trabajo se les dio un 5% de la nota semestral por completarlo. A los estudiantes que habían hecho el esfuerzo de mirar sus correcciones y habían escrito con franqueza reflexión se les dio una calificación más alta puesto que había un porcentaje de la nota final basada en la autoevaluación. Se pensó que así, al formar parte de la nota, el estudiante desde el principio acordaría la importancia necesaria a su autoevaluación y la haría con más esfuerzo.

Las primeras preguntas se formularon para informar sobre el cómo pensaban que aprendieron y cómo mantenían el idioma. Tal y como hay que hacer cuando los datos son cualitativos, las respuestas a estas preguntas, y a las siguientes, se clasificaron en secciones que surgieron de los propios comentarios de los estudiantes.

1. ¿CÓMO APRENDISTE EL ESPAÑOL?

Las respuestas a la pregunta ¿cómo aprendiste español? se separan en seis categorías repartidas entre las cuatro destrezas. Como se ve en la primera tabla la distribución de los diferentes métodos para aprender que empleó la clase fue la siguiente: contacto regular con el idioma (15%) de los estudiantes, actividades culturales (10%) escuchando música y viendo cine y televisión (20%), hablando (25%), leyendo (25%) y por último escribiendo (5%).

Esta distribución nos indica que los estudiantes se sienten conectados con el idioma en formas diferentes. Por supuesto nadie mencionó un libro de gramática, un libro de texto, ni siquiera el diccionario o una lista de verbos. Aunque a lo mejor los habían usado, no los consideraban útiles ni óptimos para aprender un idioma. Sin duda las respuestas que dan están basadas en la intuición profunda que tienen acerca de cómo aprenden porque no es

estudio empírico del aprendizaje de un segundo idioma. Lo que expresan es cómo perciben ellos que aprenden un idioma. Como pregunta preliminar es importante porque, aun si no están evaluando su propio nivel, deben pensar cuál es la mejor forma de aprender para ellos antes de evaluar cuánto han aprendido.

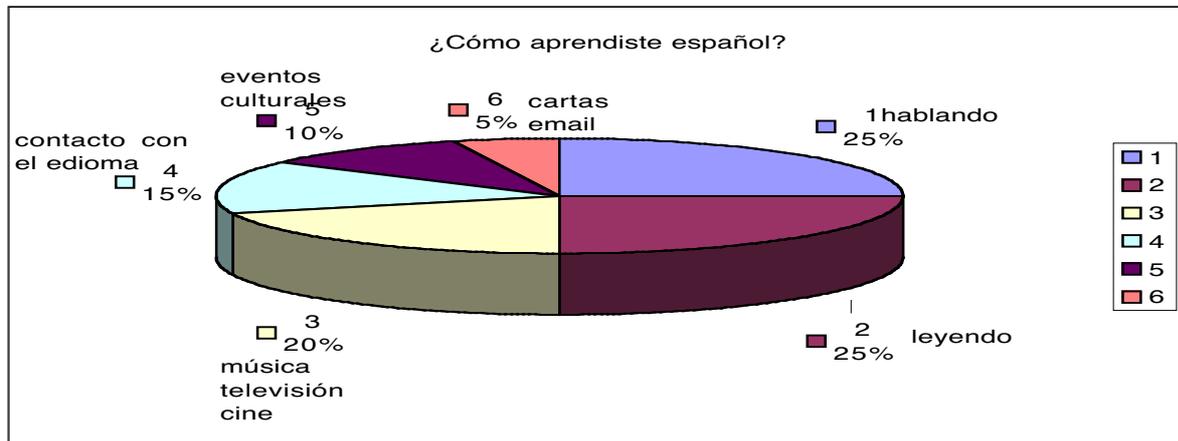


Tabla 1

2. ¿CÓMO MANTIENES EL IDIOMA?

Las respuestas a la pregunta ¿cómo mantienes tu español? se dividieron en cinco partes: haciendo tareas de la universidad lo pusieron el 15% de los estudiantes, viajando (10%), con amigos y familia (30%), leyendo libros y periódicos y usando Internet (25%) y, por último, escuchando las noticias en la radio y en la televisión y viendo películas (20%). Resulta interesante que quede repartido por un lado entre actos sociales como son viajar, ver a la familia y también ver películas o la televisión y por el otro actos menos interactivos como estudiar y leer.

Estos datos cualitativos sirven para informar nuestros métodos de enseñanza y evaluarlos con respecto a las maneras en que piensan que pueden mantener el idioma fuera de la universidad. Los datos aquí son de interés porque demuestran como los estudiantes practican en una variedad de destrezas fuera de la clase. Da apoyo, y es más, convalida los métodos de enseñanza de lenguas, que siguen los cambios provocados por investigación en lingüística aplicada, que suelen reflejar esta variedad en sus cursos.

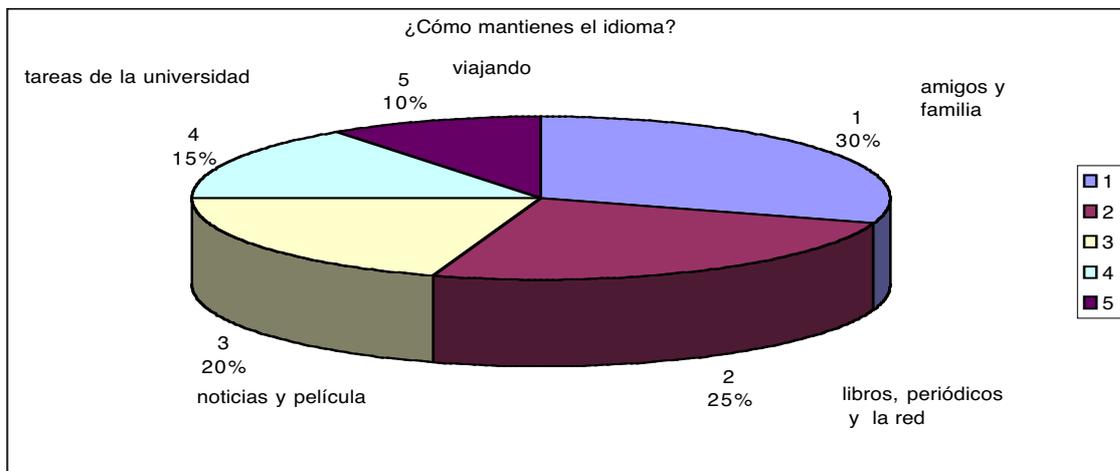


Tabla 2

3. ¿CUÁLES SON TUS MAYORES DIFICULTADES?

Las respuestas a la tercera pregunta "¿cuáles son tus mayores dificultades?" se reparten en cinco. Sin duda el problema más grande que ellos identifican es la ortografía, incluida la acentuación (45%) que, en efecto, tiene fácil remedio y no es una dificultad grave del punto de vista de la comunicación oral en un idioma. La pronunciación (15%) y los problemas comunicativos que vienen de hablar inglés (15%) también los pudieron identificar. Los otros dos problemas que identifican son no saber conjugar los verbos (20%) ni usar las preposiciones (5%). Estos elementos de querer aprender la lengua en su forma correcta son problemas mucho menos graves que en otras clases (de principiantes, por ejemplo), donde el problema es proporcionalmente más grande.

La división de la tabla indica al profesor qué puede enfocar en sus correcciones y en algo de material para la clase. Se ve lo que de hecho ellos piensan que necesitan como por ejemplo estudiar las formas de los verbos (porque reconocen que las necesitan). Lo que posiblemente resulta bastante sorprendente es que, aunque sean de nivel avanzado les falta confianza para hablar. Teniendo en cuenta que los estudiantes no se sienten muy capaces tampoco cuando no saben deletrear en el idioma, sobre todo si son de origen hispano, esta podría ser una de las razones por las que hacen el curso, o sea para mejorar y tener más confianza en sí mismos.



Tabla 3

¿PARA QUÉ TE SIRVIÓ HACER LA AUTO EVALUACIÓN?

La última de estas preguntas, en la que se les pide a los estudiantes que digan para qué les sirvió la autoevaluación, está incluida para aclarar lo que habían escrito anteriormente en las otras preguntas y sacar a la luz propiamente su percepción de la autoevaluación como herramienta.

Para tener una idea de cómo percibían los estudiantes la autoevaluación que habían completado al terminar el semestre anterior, en el segundo semestre, en la primera clase, se les hizo la siguiente pregunta abierta acerca de la autoevaluación: ¿para qué te sirvió la autoevaluación?

Las respuestas se dividen en cinco partes. Se encontró que casi la mitad de las respuestas (45%) dieron como resultado de la evaluación su intención de cambiar la manera en que estudiaban. Otros expresaron que sentían que tomaban más responsabilidad por sus estudios (10%), y se habían dado cuenta de que eran capaces de identificar sus puntos débiles (20%) y que analizando e identificado los problemas se llegaba más rápido a corregir y mejorar. Otros dijeron que se habían dado cuenta de lo que les hacía falta hacer para mejorar su español (20%) Una pequeña minoría hizo el comentario que ya habían cambiado sus hábitos, veían más las noticias y películas en español y escuchaban más la radio (5%)

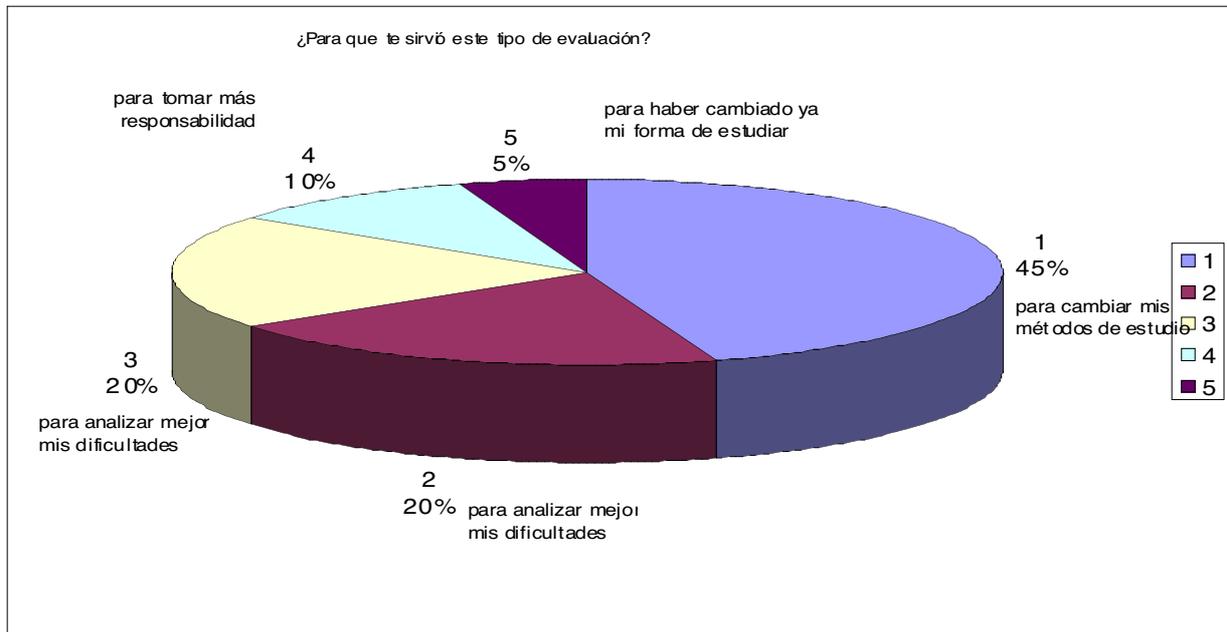


Tabla 4

De los datos se ha visto cómo aprenden y mantienen el idioma, cuáles son las dificultades y para qué piensan que sirve la autoevaluación. Mencionamos que fue un proyecto de dos semestres, pero no se abarca aquí la investigación cuantitativa porque queda fuera de los límites del estudio. Incluyo un resumen que sirve de conclusión para cerrar el tema.

En el segundo semestre los estudiantes indicaron, en cada pregunta de las pruebas de gramática que hacían, si pensaban que la tenían correcta o no. Al final ponían un número del 1 al 10, en una escala indefinida, para indicar cuánto pensaban que habían entendido del tema. La intuición suya tenía alta correlación con los resultados de las pruebas. Si habían entendido bien y se ponían de autoevaluación un 7/10 también la nota de la prueba salía con un margen mínimo de diferencia. Esto respalda las respuestas que dan en la primera parte del estudio que se presenta aquí: su intuición es relativamente "acertada".

En un panorama más amplio este estudio conecta con otros trabajos en este campo y resulta interesante ver que se sacaron algunas conclusiones similares a las de una investigación sueca más amplia realizada en Suecia por von Elek (1985) cuyos resultados mencionan la responsabilidad y el diagnóstico personal como lo más importante para los adultos. Para contestar la pregunta inicial del estudio: ¿cuál es la función de la autoevaluación en el curso de español? cabe decir que en este curso, como resultado, los estudiantes tomaron responsabilidad por su propio progreso hacia un nivel más alto de competencia lingüística como resultado de un proceso de autoevaluación.

Con un estudio tan pequeño la ventaja es que se ven los detalles y la cara humana de los estudiantes pero su "validez" puede cuestionarse por el reducido tamaño de la población

investigada. Se admite que los datos cualitativos simplemente nos sugieren que la introspección y cuestionamiento de sus hábitos personales de estudiar sirvieron como forma de mejorar su aprendizaje lingüístico.

Los estudiantes han tomado responsabilidad, que es una ventaja enorme y muy positiva. Es, a lo mejor, lo que se necesita para inspirar a los estudiantes de primer año que vienen con el choque de haber salido del colegio, donde se hacen varios borradores antes de entregar una tarea. Es de esperar que estudien mejor ahora que saben sus puntos fuertes y, débiles y como resultado, saquen mejores notas y como posible consecuencia la retención de estudiantes podría ser más alta.

CONCLUSIÓN

Se ha visto que, en el contexto de un curso avanzado de lengua en la universidad, según los estudiantes mismos, la autoevaluación ha servido para que ellos sean más conscientes de sus capacidades lingüísticas y tomen decisiones con respecto a su meta lingüística.

¿Es significativo como resultado? Es de esperar que se use más la autoevaluación para motivar a los estudiantes para que cada uno mida su propio progreso y como base para más una investigación más amplia en el futuro. Teniendo en cuenta los resultados de este proyecto, los profesores de clases avanzadas, con grupos pocos homogéneos, podrían considerar la idea y aplicarla a su contexto con fines de conocer mejor las ideas de sus estudiantes acerca de cómo aprendieron y cómo perciben ellos mismos que aprenden. Me arriesgaría a proponer que, aunque los profesores de idiomas estén de acuerdo con emplearla, es difícil de lograr que lo que hagan en situaciones de enseñanza muy rígidas y controladas.

En el futuro se podrían realizar nuevos estudios que podrían considerar la comparación del progreso lingüístico de dos grupos controlados: para averiguar, con pruebas al principio y al final del curso, si aquellos que usan la autoevaluación verdaderamente se motivan y aprenden más que los que no la usan. Falta ver si en el futuro hay forma de comprobar si esta actividad provoca mejoramiento lingüístico o no, aparte de motivarlos.

Como última observación cabe añadir que los datos recogidos ofrecen alternativas para que los estudiantes cambien de hábito por su propia voluntad y brindan razones para incorporar la autoevaluación en un curso de lengua de adultos con efectos positivos.

REFERENCIAS

Alcorso, C. & Kalantzis, M (1985): *The learning process and being a learner in the AMEP.*

- Blanche, P. (1988): SA of Foreign Language skills: implications for teachers and researcher. *R.L.C. Journal* 19, 1.
- Brindley, G. (1984): *Needs analysis and objective setting in the Adult Migrant Education Program: a report by the N.S.W. Adult Migrant Education Program for the Joint Commonwealth/States Committee on the A.M.E.P.*
- Clark, J. L. (1987a): Classroom assessment in a Communicative Approach. *British Journal of Language teaching*, 25,1.
- Dickinson, L. (1987): *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olec, H. (1985): SA, en R. Mason (ed.).
- Lee, Y.P., C.Y.Y. Fok, R Lord and G. Low (eds.) (1985): *New Dimensions in Language Testing*. Oxford: Paragon.
- Mason, R. (ed.) (1985): *Self-Access and Self-Directed Learning in Australia*. Melbourne Council, Pergamon.
- North, B. (1996): The development of a common framework scale descriptors of language proficiency based on a theory of measurement, en: A. Huhta et al (Eds) *Current developments and alternatives in language assessment- Proceedings LTRC 96*, Tampere.
- Oskarsson, M. (1984): *Self-assessment of Foreign Language Skills*. Strasbourg: Council of Europe.
- Underhill, N. (1987): *Testing spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Von Elek, T. (1985): A Test of Swedish as a second language: an experiment in self-assessment, en Y.P. Lee et al. (eds).
- Willing, K. (1988): *Learning Styles in Adult Migrant education* (ed.) David Nunan.

Objetivos y diseño curricular en la enseñanza del ELE

DRA. GRETTEL ERES FERNÁNDEZ
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Una de las dificultades que debe superar el profesor -de tantas que se le presentan- consiste en definir los contenidos que han de figurar en un plan de curso. ¿Qué aspectos conviene incluir en cada nivel de enseñanza? ¿Sobre el desarrollo de qué destrezas ha de incidir la atención del docente en cada curso? ¿Cuál es el mejor momento para tratar cuestiones socioculturales? Estas y otras muchas cuestiones de esa índole no siempre son fáciles de responder.

Para establecer los contenidos que se desarrollarán en la enseñanza regular -primaria y/o secundaria- es necesario, antes de nada, delimitar los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras (L.E.) en esas situaciones y especificar las condiciones en que tales cursos ocurrirán.

En Brasil, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria, tenemos, *grosso modo*, dos situaciones posibles:

1. alumnos que ya poseen conocimientos del español porque lo han estudiado anteriormente; y
2. alumnos que no poseen conocimientos formales del español.

No pretendo discutir, en este breve estudio, otras variables -sin duda importantes- como la cantidad de alumnos por grupo, total de horas semanales de clase, material didáctico disponible, etc. por razones de delimitación del tema. Lo que propongo es presentar algunas consideraciones de carácter general sobre la definición de objetivos y contenidos. Y para ello es necesario preguntarnos, en primer lugar, qué función ejercen las lenguas extranjeras en general, y el español en particular, en la enseñanza reglada. Es evidente que la concepción de lengua que cada profesor defienda reflejará la importancia que le otorga a los aspectos lingüísticos, sociales, culturales, metalingüísticos y/o extralingüísticos, por ejemplo.

Tradicionalmente, el aprendizaje de lenguas extranjeras se vincula a razones de orden cultural: para transmitir o recibir informaciones culturales o acceder a diferentes experiencias humanas es necesario conocer una lengua extranjera. En ese sentido, un idioma

se configura como un recurso para la comunicación que permite acercarse a valores distintos de los conocidos por mediación de la lengua materna.

Tal visión, defendida por muchos estudiosos, refleja el estrecho vínculo entre lengua y cultura y supone la enseñanza de una L.E. perfectamente articulada con la cultura del (de los) pueblo(s) que habla(n) esa lengua.

Sin embargo, no se puede pensar la enseñanza de una lengua extranjera sin tener presentes otros valores, como por ejemplo la capacidad de reflexión que su estudio propicia. Al estudiar un idioma extranjero se reflexiona, invariablemente, sobre los usos y sobre el funcionamiento de la lengua materna. En ese sentido, conocer una L.E. supone, también, adquirir la capacidad de adecuar el discurso (oral o escrito) a determinadas situaciones de contexto, es decir, es fundamental observar de qué manera se usa el idioma para lograr determinados efectos o para provocar ciertas reacciones o actitudes en el interlocutor, y por supuesto, los medios que se emplean con tal propósito pueden variar de una lengua a otra.

Una enseñanza que se ocupa de tales aspectos -o sea, que los toma como sus grandes objetivos- no se contentará con tratar solamente los factores lingüísticos, sino que procurará, además y principalmente, que el aprendiz perciba la importancia de otros elementos que interfieren en la producción y/o recepción de un texto, como son los interlocutores o la situación en la que se da la comunicación, por ejemplo.

Así, saber una lengua es mucho más que saber "cosas" sobre la lengua: es poder interactuar adecuadamente en una situación de comunicación; es saber interpretar las diferentes formas que emplean los usuarios de la lengua extranjera de la misma manera como ellos las interpretan. Por eso, enseñar una lengua supone incluir en su enseñanza cuestiones lingüísticas, culturales y extralingüísticas.

Por otra parte, el que estudia un idioma extranjero lo hace impulsado por distintas razones: personales, profesionales, académicas, etc., pero, por más variados que puedan ser los motivos, el aprendiz normalmente tiene un objetivo comunicativo. El alumno que desea aprender una L.E. por razones académicas, por ejemplo, tal vez tenga la necesidad de leer textos escritos en ese idioma. El que lo hace por razones profesionales, además de la lectura, quizá necesite expresarse oralmente en ese idioma durante una reunión de trabajo. Así, aprender una L.E. significa mucho más que aprender formas lingüísticas: significa, principalmente, apropiarse de sus posibilidades discursivas y de las formas como ese idioma organiza e interpreta la realidad a partir de la constitución de significados y de sus posibilidades de expresión.

Considerando, pues, las funciones de las lenguas y los propósitos de los alumnos que se

disponen a aprenderlas, según lo indicado anteriormente, se puede intentar establecer los objetivos de su enseñanza y, a la vez, los contenidos que se deben incluir en el diseño de un curso.

Según Chagas (1979: 138 y ss.), al pensarse la enseñanza de una lengua extranjera hay que fijar objetivos generales y objetivos específicos. Señala ese autor, que los objetivos generales son los que van orientados "*no sentido da formação integral para desenvolver, em conexão com os demais componentes curriculares e extracurriculares, formas de pensamento e de ação individual e socialmente úteis.*" Tal afirmación implica pensar los objetivos para la enseñanza en su totalidad y no sólo para la lengua extranjera. En una situación de enseñanza reglada (primaria o secundaria), eso significa trabajar desde una perspectiva interdisciplinaria, buscando la integración de la enseñanza de la lengua extranjera con las demás asignaturas del currículum. Se trata, por lo tanto, de establecer objetivos amplios y que sólo se lograrán a largo plazo.

Los objetivos específicos, según Chagas, provienen de la "*natureza da própria língua estudada*" y se centran en el dominio práctico del idioma y en el conocimiento de la cultura del (de los) pueblo(s) que lo habla(n). El autor subdivide tales objetivos, centrados en el alumno, en tres categorías: objetivos instruccionales, objetivos educativos y objetivos culturales.

Para Chagas, los objetivos instruccionales, de carácter inmediato, abarcan el dominio de las cuatro habilidades lingüísticas: entender, hablar, leer y escribir. Por lo tanto, en la enseñanza obligatoria, los contenidos, las estrategias y las actividades propuestas deben considerar el desarrollo de aspectos relacionados con la comprensión y la producción oral y escrita.

Los objetivos educativos, considerados mediatos, deben contribuir para "*melhorar o conhecimento do próprio idioma, aumentar a facilidade para aprender também outros idiomas e desenvolver relações adequadas entre o indivíduo e a sociedade*" (Chagas, 1979: 139 y ss.), entre otros aspectos.

Los objetivos culturales o finales, a su vez, destacan la importancia de la lengua también por la cultura que difunde, o sea, "*aprender uma língua é também conhecer e sentir uma diferente maneira de encarar a vida, ver o mundo de uma nova dimensão*" (Chagas, 1979: 139 y ss).

De esa forma, la adquisición de conocimientos lingüísticos es necesaria para la adecuada comprensión y expresión (oral y escrita), mientras el desarrollo del espíritu crítico y de la libre expresión permitiría, a partir de la reflexión sobre las similitudes y diferencias culturales entre los pueblos involucrados (de la lengua extranjera y de la lengua materna), acceder a

diferentes culturas y a usos de la lengua extranjera en función de contextos sociales específicos.

Como se observa, al establecer los objetivos para la enseñanza de una L.E. hay que considerar mucho más que el desarrollo de contenidos exclusivamente lingüísticos.

Si, además de lo expuesto, se analizan las propuestas del Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las lenguas extranjeras y los *Parâmetros Curriculares Nacionais*, se concluirá que ambas caminan, coherentemente, en ese mismo sentido.

A título de ilustración, vale recordar que los objetivos establecidos para la enseñanza secundaria de lenguas extranjeras en Brasil pretenden que el estudiante llegue a ser capaz de:

- a) identificar las distintas variantes lingüísticas de un idioma;
- b) elegir el registro adecuado a la situación en la que se procesa la comunicación;
- c) elegir el vocabulario que mejor refleje la idea que se pretende transmitir;
- d) comprender cómo determinada forma de expresión puede interpretarse literalmente en función de aspectos sociales y/o culturales;
- e) comprender en qué medida tales enunciados reflejan la forma de ser, de pensar, de actuar y de sentir de quienes los producen;
- f) utilizar aspectos como coherencia y cohesión en la producción en lengua extranjera;
- g) dominar las estrategias verbales y no verbales que se activan para compensar fallos en la comunicación y para favorecer la efectiva comunicación y alcanzar el efecto pretendido.

Tales metas comprenden, como se puede constatar, tanto los objetivos generales como los objetivos específicos según la clasificación de Chagas (1979), puesto que poseer conocimiento de una lengua extranjera significa mucho más que ser capaz de "*decodificar mensagens orais e escritas pelo domínio do vocabulário e pela possibilidade de construir e compreender frases corretas*" (Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna-Espanhol, 1989: 9). Poseer conocimiento de una lengua extranjera significa, además, conocer las reglas de combinación de frases en el discurso y las razones por las que ciertas frases son o no adecuadas en determinada situación comunicativa (Widdowson, 1991).

De esa forma, los recursos expresivos de la lengua extranjera han de estar presentes entre los contenidos de un curso que entienda la lengua como "*geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade*" puesto que ella funciona, también, como "*instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.*" (Parecer CEB no. 15/98, 1998: 62).

Tal concepción de enseñanza de lengua extranjera -amplia, sin duda- permite no sólo establecer objetivos que procuren atender a las necesidades e intereses de los alumnos, sino que también permite la inclusión (en el programa de un curso) de contenidos que, muchas veces, quedan al margen o se consideran secundarios. Me refiero, aquí, a los distintos componentes que integran la competencia comunicativa.

Gran parte de los cursos de lengua extranjera se preocupa, no pocas veces y demasiado, sólo con el desarrollo de la competencia lingüística y atribuye poca importancia (por no decir ninguna) a las competencias estratégica, discursiva y sociocultural. Lo que se observa, en tales casos, es que sólo se alcanza una parte de los objetivos propuestos y sólo se tratan algunos contenidos, lo que conduce al desarrollo parcial de competencias y habilidades en L.E. (competencia gramatical o lingüística) y, en muchas ocasiones, completamente desvinculadas de los demás componentes de la competencia comunicativa. Resulta necesario e imprescindible, por lo tanto, modificar, en el plan de curso y en las clases, tanto la concepción de los contenidos a tratar como la metodología de enseñanza.

Es fundamental, pues, establecer contenidos que efectivamente se puedan llevar a la práctica. Así, por ejemplo, en lugar de partir de la enseñanza de formas lingüísticas y tomar esa competencia como la única a alcanzar, deben proponerse contenidos que partan del uso efectivo de la lengua. Por ejemplo: no se trata, solamente, de que el alumno sepa preguntar y decir las horas en E.L.E. y que, al hablar de la rutina lo haga a partir de la base única de su realidad (en nuestro caso, la brasileña). Es importante que el aprendiz conozca las costumbres de otro(s) país(es) por lo que se refiere a las actividades diarias y que sea capaz de relacionarlas a los horarios en que los hablantes de la L.E. las realizan. Comparar y/o contrastar esa realidad con la suya es, también, una forma de que el aprendiz entienda la cultura del otro y reflexione sobre distintas culturas y hábitos sociales.

Desde esa perspectiva se amplían las posibilidades de contenidos a incluir en la enseñanza de lenguas extranjeras en los cursos de primaria y secundaria. Si los alumnos ya poseen conocimientos de la lengua extranjera en estudio, será el momento de profundizarlos y de incluir, por ejemplo, formas de expresión que reflejen diferentes registros lingüísticos y los contextos apropiados para usarlas.

Aún cuando sea el primer contacto de los alumnos con la L.E., también es posible y fundamental enfocar los contenidos de forma articulada con la realidad de quienes hablan el idioma.

No se trata de excluir, bajo ningún pretexto, los contenidos considerados "tradicionales", como sean las categorías gramaticales, las reglas ortográficas y fonético-fonológicas o la conjugación verbal, por ejemplo. Todos esos contenidos deben incluirse en cualquier curso

de lengua extranjera. Lo que cambia es el enfoque. Estudiar la gramática por la gramática, como fin en sí misma, no motiva ni conduce al efectivo aprendizaje de la L.E. Los contenidos gramaticales sí deben estar presentes en la clase, pero no en forma aislada sino como un medio para alcanzar la competencia comunicativa.

Por otra parte, tampoco se trata de retomar simplemente las propuestas nociofuncionales del pasado y partir de supuestos contenidos presentes en situaciones de comunicación como "Expresar gustos y preferencias", "Preguntar sobre precios y cantidades", "Manifestar acuerdo o desacuerdo", "Expresarse al teléfono", etc. que normalmente llevan a la formulación de interminables listas de elementos gramaticales (pronombres, verbos, preposiciones, estructuras comparativas...) y lexicales (alimentos, vestuario, numerales...) sobre las que, invariablemente, incidirá la enseñanza de la lengua extranjera olvidando la situación comunicativa que los motivó.

La perspectiva ha de ser otra. Es necesario que el profesor se pregunte qué hay que conocer de la lengua extranjera para poder usarla en situaciones reales de comunicación.

Si, por ejemplo, los alumnos trabajan en ambientes relacionados al turismo (hoteles, taxis, aeropuertos, etc.), seguramente necesitarán dominar determinados contenidos para desenvolverse en ese tipo de situación. ¿Cuáles? Saludar, por ejemplo, entender un pedido de información y ser capaz de darlo, atender a una solicitud específica de un turista, etc.

Si, por otra parte, los alumnos tienen como centro de su preocupación el examen de selectividad, será mucho más necesario desarrollar la comprensión lectora, no como simple ejercicio de decodificación lingüística, sino con el propósito de desarrollar estrategias de lectura que los lleven a observar, entre muchas otras cosas, que la estructura textual en lengua extranjera no siempre coincide con la estructura textual en lengua materna. Ofrecerles textos de diferentes orígenes, tipologías y temática permite, también, acercarse a aspectos sociales y culturales de distintos pueblos.

Sin embargo, si el objetivo del curso es el aprendizaje de la lengua extranjera como herramienta de comunicación, no hay límites para el profesor. Se pueden incluir todos los contenidos que se deseen, siempre y cuando no se incida la atención sobre un único componente de la competencia comunicativa y se ignoren los demás.

Parece claro, por lo tanto, que los objetivos y contenidos para un curso de lengua extranjera deben ser fundamentalmente aquellos que permitan desarrollar la competencia comunicativa del estudiante, con todas las implicaciones lingüísticas y culturales que dicha competencia supone. Para ello hay que tener presente que los objetivos y contenidos no

deben establecerse ni lineal ni verticalmente, puesto que el aprendizaje de una lengua extranjera tampoco lo es.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

CANALE, M. (1995). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. In: LLOBERA, M. (coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa.

CHAGAS, V. (1979). *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo, Ed. Nacional, 3ª.ed.

COSTA, D.N.M.da. (1987). *Por que ensinar língua estrangeira na escola de primeiro grau*. São Paulo, EPU/EDUC.

HYMES, D.H. (1995). *Acerca de la competencia comunicativa*. In: LLOBERA, M. (coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Consejo de Europa. Disponible en <http://cvc.cervantes.es>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. (1999). *Documento da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, MEC.

PARECER no. CEB 15/98 de 01/06/98 (1998). Brasília, Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. MEC/CNE.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - São Paulo - COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. (1989). *Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna - Espanhol - 1º. grau*. São Paulo, SE/CENP.

WIDDOWSON, H.G. (1991). *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas, Pontes (trad.: José Carlos Paes de Almeida Filho).

La teoría lingüística y la comparación de las lenguas: el caso de los sujetos del español y del inglés*

RAQUEL FERNÁNDEZ FUERTES
Universidad de Valladolid

El presente estudio se basa en esta equivalencia entre la concordancia pronominal como morfema independiente de las lenguas [+ sujeto nulo], (ejemplo 3), y los pronombres independientes débiles de las lenguas [- sujeto nulo], (ejemplo 4); en la naturaleza de ambas categorías y en las consecuencias que tienen para el análisis de los diferentes tipos de sujetos que pueden aparecer en ambos grupos de lenguas, centrándonos en este caso en el español y el inglés.

El parámetro del sujeto nulo (Perlmutter 1971, Jaeggli 1981, Chomsky 1981 y Jaeggli y Safir 1989, entre otros) divide a las lenguas en dos grupos tipológicos diferentes: por un lado, aquellas lenguas como el español, ejemplo 1, que permiten sujetos nulos y de ahí la presencia de la categoría vacía *pro*; y, por otro, aquellas como el inglés, ejemplo 2, que no permiten este tipo de sujetos y que necesitan de un pronombre sujeto explícito:

- (1) (*pro*) Llegan a las 7.
- (2) They arrive at 7.

Propuestas recientes dentro de la gramática generativa (Alexiadou y Anagnostopoulou 1998 y Kato 1999, entre otros) recogen ideas anteriores (Fernández Soriano 1989, por ejemplo), que también se habían propuesto desde la teoría funcionalista, y reanalizan el parámetro del sujeto nulo y el papel que juegan los pronombres y la categoría vacía *pro*, atribuyendo a la morfología la base de esta división entre las lenguas. De modo que las lenguas [+ sujeto nulo] cuentan con una categoría pronominal denominada concordancia, correspondiente a las desinencias verbales, que equivale al sistema pronominal independiente de las lenguas [- sujeto nulo].

El presente estudio se basa en esta equivalencia entre la concordancia pronominal como morfema independiente de las lenguas [+ sujeto nulo], (ejemplo 3), y los pronombres independientes débiles de las lenguas [- sujeto nulo], (ejemplo 4). Se estudia la naturaleza de ambas categorías y las consecuencias que tienen para el análisis de los diferentes tipos de sujetos que pueden aparecer en ambos grupos de lenguas, centrándonos en este caso en el español y el inglés.

* Este trabajo forma parte de la investigación llevada a cabo en la tesis doctoral *English / Spanish syntactic contrasts: minimalism and optimality* (Fernández Fuertes 2001). Quisiera agradecer a Juana Licerias sus valiosos comentarios y su apoyo en este trabajo en particular y a lo largo de toda la investigación anterior.

- (3) Dibuja-**s** un árbol.
(4) **You** draw a tree.

La teoría lingüística moderna considera la concordancia como una categoría universal con la que cuentan todas las lenguas y que, según la lengua, tendrá o no un carácter léxico, es decir, que vendrá especificada como [+ pronominal] como en español, o como [- pronominal] como es el caso del inglés. Una concordancia [+/- pronominal] hace referencia al paradigma de pronombres en función de sujeto que tienen las lenguas.

En las lenguas [+ sujeto nulo] como el español, la flexión verbal es "rica", tiene carácter léxico, y de ahí que el paradigma de pronombres sujeto lo constituyan las propias desinencias verbales, como en (5)¹:

- (5) verbo llegar

lleg-o
lleg-a-s
lleg-a
lleg-a-mos
lleg-á-is
lleg-a-n

Las diferentes desinencias verbales del verbo llegar en (5) constituyen pues el sujeto para cada una de las personas gramaticales. Y puesto que en este caso es la concordancia enclítica en el verbo la que funciona como sujeto, no es necesaria la presencia de un sujeto pronominal explícito.

El español, sin embargo, también cuenta con un paradigma de pronombres independientes, como refleja el ejemplo (6), que constituyen el sistema pronominal fuerte en esta lengua:

- (6) Ellos llegan a las 7. (no vosotros)

En (6) vemos cómo se combinan los dos tipos de pronombres sujeto en español y que, por tanto, no están en distribución complementaria: por una parte la concordancia [+ pronominal] en la desinencia verbal de tercera personal del plural *-n*, que pertenece al

1 No se ha dado un contenido explícito sino intuitivo a la noción de riqueza de la flexión, pero está claro que la del español es rica frente a la del inglés. Es necesario señalar también, por un lado, el caso de lenguas como el francés o el alemán con una aparente riqueza de la flexión pero que no permiten sujetos nulos; y, por otro, el de lenguas como el chino o el japonés que tienen concordancia fonética cero y sí que permiten sujetos nulos. Aunque no entra dentro de los objetivos de este trabajo, resultaría de gran interés un análisis contrastivo del español y estas lenguas que se pudiera incorporar a las clases de E/LE dirigidas especialmente a hablantes de estas L1 o a clases mixtas donde se trate de abordar la problemática de la forma más amplia posible.

paradigma de pronombres débiles del español, como señalábamos en (5) y por otra el pronombre independiente *ellos*, como pronombre con valor enfático o contrastivo que pertenece, por tanto, al paradigma de pronombres fuertes del español.

Esta doble caracterización de los sujetos pronominales del español en débiles y fuertes también está presente en lenguas [- sujeto nulo] como el inglés. En este caso, y puesto que son lenguas con una concordancia verbal [- pronominal], es decir, lenguas cuya flexión verbal no tiene carácter léxico, es necesario un sistema de pronombres explícito, como figura en (7):

(7) verbo *to arrive*

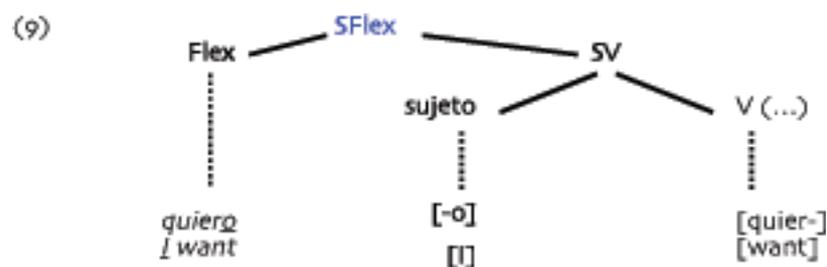
I arrive
you arrive
he/she arrives
we arrive
you arrive
they arrive

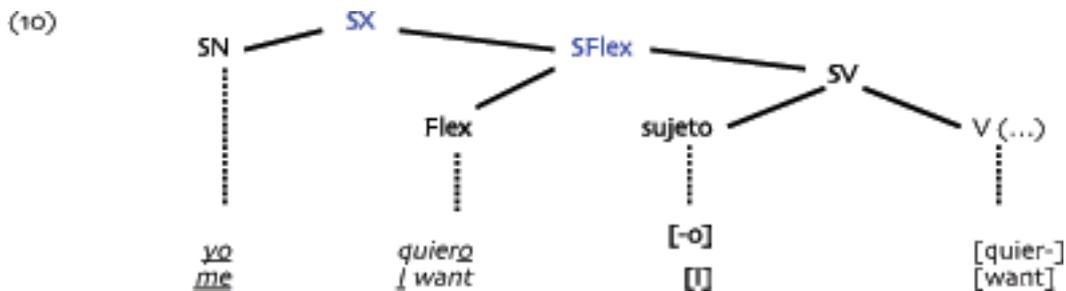
Los pronombres débiles en caso nominativo en (7) cuentan también con los correspondientes pronombres fuertes en caso acusativo/dativo, como se aprecia en (8):

(8) Me, I want to go.

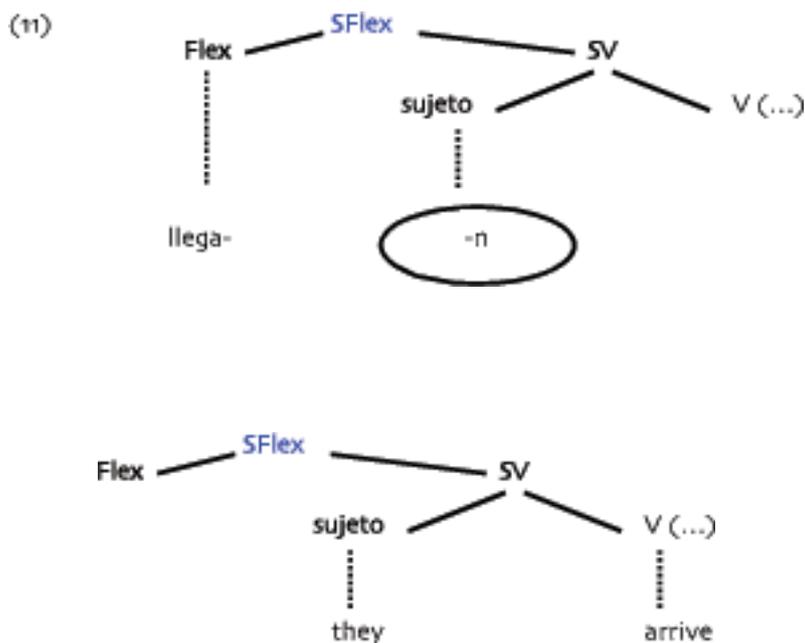
Como ocurría con los pronombres débiles y fuertes del español en (6), también en inglés en (8) pueden aparecer simultáneamente ambos pronombres, dando lugar a la duplicación *me/I* paralela a la del español *yo/o*.

Por tanto, la distinción entre lenguas [+/- sujeto nulo] estaría en la distribución de pronombres débiles y pronombres fuertes en función de sujeto, como en las estructuras arbóreas de (9) y (10):





Con los ejemplos anteriores y los sistemas pronominales en (5) y en (7), estaríamos ante una diferencia en la morfología de ambas lenguas: una morfología ligada en español (verbo-desinencia verbal) y una morfología libre en inglés (pronombre independiente + verbo). En la estructura arbórea de (11) se muestra esa diferencia:



La doble consecuencia de esta diferencia en la morfología consiste en la equivalencia que se aprecia entre las desinencias verbales del español y los pronombres independientes del inglés, por un lado, y, por otro, en la distinción que de hecho existe entre los sistemas de pronombres independientes de las dos lenguas (*I, you, he...*; *yo, tú, él...*). De este modo y a la hora de abordar el tema de los sujetos en inglés y en español, resulta de gran utilidad tener en cuenta la caracterización de los diferentes sujetos pronominales que aparece en la tabla I:

Tabla I: los sujetos pronominales del español y del inglés		
	PRONOMBRES DÉBILES (no marcados)	PRONOMBRES FUERTES (marcados)
español	(<i>pro</i>) / Conc (desinencias verbales)	ellos
	(<i>Pro</i>) <i>Llega-n a las 7.</i>	<i>Ellos llega-n a las 7.</i>
inglés	they [nominativo]	them [acusativo/dativo]
	<i>They arrive at 7.</i>	<i>Them, they arrive at 7.</i>

Habría que considerar, por tanto, la morfología ligada del español como equivalente a la morfología libre del inglés (*-n* y *they*) y pensar, al mismo tiempo, que, a pesar de una aparente similitud, el paradigma de pronombres independientes del español (*ellos* en la tabla I) hay que buscarlo en el inglés en el sistema de pronombres acusativos (*them* en la tabla I).

Resulta interesante ver también cómo se comportan los sintagmas nominales (SSNN) en función de sujeto y la relación que éstos mantienen con los sistemas pronominales de ambas lenguas, en casos como los que figuran en (12) y (13) para el español y el inglés respectivamente:

(12) *Marta y Miguel llegan a las 7.*

(13) *Marta and Miguel arrive at 7.*

Centrándonos primero en el caso del español, vemos que la oración cuenta con dos sujetos, como en el ejemplo presentado en (6): el sujeto de concordancia [+ pronominal] enclítico en el verbo (*-n*) y el sintagma nominal preverbal (*Marta y Miguel*). Se puede establecer así un paralelismo entre los SSNN preverbales del español y el paradigma de pronombres fuertes en función de sujeto en esa lengua, como en (6) y en (12), ejemplos que se vuelven a reproducir a continuación:

(6) ***Ellos llegan a las 7.***

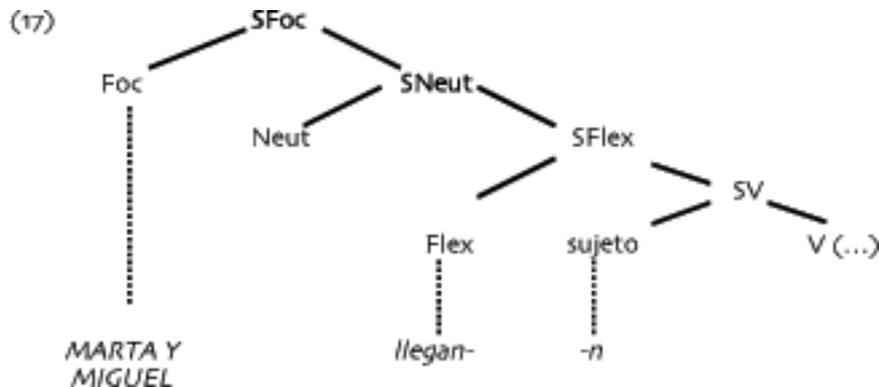
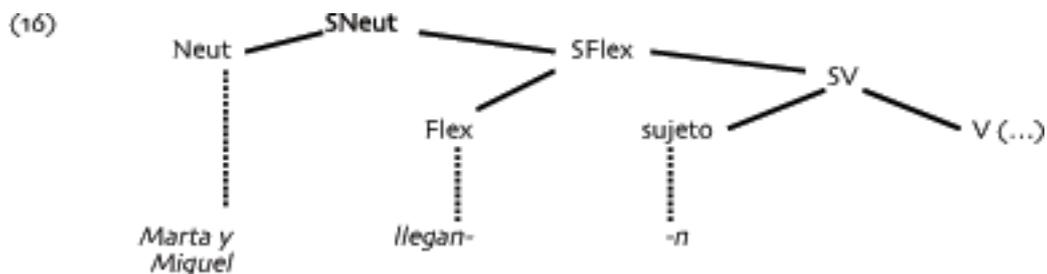
(12) ***Marta y Miguel llegan a las 7.***

Es necesario hacer una precisión con respecto a la posición preverbal que ocupan estos elementos ya que los pronombres fuertes del español son siempre marcados, con lo cual estaríamos ante tópicos o focos, siendo los pronombres débiles las formas no marcadas. Por otra parte, los SSNN pueden interpretarse como marcados o como no marcados, como en (14) y (15) respectivamente:

(14) *Marta y Miguel llegan a las 7.*

(15) MARTA Y MIGUEL *llegan a las 7.* (y no Ana y Manuel)

En cualquier caso y aunque esos SSNN fuesen no marcados, como en (14), nunca ocuparían la misma posición que los pronombres débiles. En las estructuras arbóreas de (16) y (17) se muestran las estructuras no marcadas en el sintagma neutro (SNeut) y las marcadas en el sintagma foco (SFoc):



Para los SSNN del inglés, la situación parece ser diferente de la del español de nuevo, como en el caso de los sujetos pronominales. Los ejemplos siguientes que se ofrecen en (2) y (3) muestran los sujetos pronominales y los sujetos léxicos preverbales del inglés vistos anteriormente:

(2) *They arrive at 7.*

(13) *Marta and Miguel arrive at 7.*

En este caso y a diferencia del español, los pronombres débiles (*they*) ocupan la misma posición que los SSNN preverbales (*Marta and Miguel*) y de ahí que estén en distribución complementaria. Mientras que en español la oración presentada en (12) combinaba el SN preverbal (*Marta y Miguel*) y el pronombre débil (*-n*), en inglés sólo uno de ellos puede estar

presente. Esto nos lleva a ver la naturaleza diferente de los SSNN preverbales del inglés y del español; se trata pues de estructuras diferentes a pesar de una aparente similitud.

Veíamos cómo en español se establecía una correspondencia entre los SSNN preverbales y el paradigma de pronombres fuertes en función de sujeto (ejemplos 6 y 12). Éste tampoco parece ser el caso del inglés como se aprecia en los ejemplos (13) y (18):

(13) *Marta and Miguel / they arrive at 7.*

(18) *Them, they arrive at 7.*

Como figura en (18), la posición de los pronombres fuertes en inglés es diferente a la de los débiles y la de los SSNN léxicos y de ahí que puedan aparecer simultáneamente en la oración.

En inglés, por tanto, el paralelismo que se lleva a cabo se encuentra entre los pronombres débiles y los SSNN léxicos preverbales, mientras que en español se da entre los pronombres fuertes y los SSNN léxicos preverbales. De nuevo se pone de manifiesto la naturaleza diferente de los pronombres *they/ellos* en nuestros ejemplos.

En el caso de estructuras marcadas y no marcadas es curioso que en inglés los pronombres débiles en función de sujeto pueden funcionar tanto como marcados como no marcados, quedando definido este aspecto en cada caso por una entonación más o menos enfática, como se ve en los (19) y (20):

(19) *They arrive at 7.*

(20) *THEY arrive at 7.* (y no vosotros)

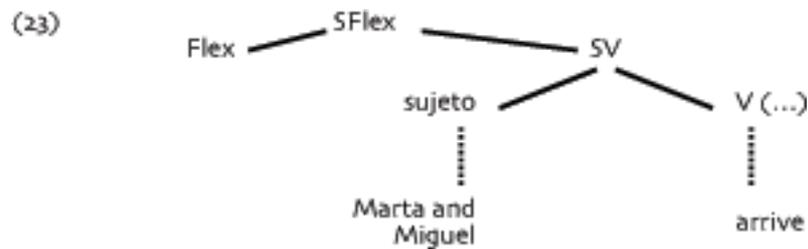
Aquí la morfología libre del inglés permite esta doble opción en cuanto a lo marcado de las estructuras al poder enfatizar la categoría *they*. Sin embargo mientras que en español, al tratarse de una morfología ligada, resultaría cuando menos forzado señalar con la entonación la desinencia verbal de persona *-n*.

En todo caso, y como en español, los pronombres fuertes del inglés son siempre marcados, es decir son tópicos o focos, mientras que las formas no marcadas serían los correspondientes pronombres débiles. Los SSNN del inglés también pueden interpretarse como marcados, como se ve en (21), o como no marcados, en (22):

(21) *Marta and Miguel arrive at 7.*

(22) *MARTA AND MIGUEL arrive at 7.* (y no Ana y Manuel)

La posición de estos sujetos en inglés figura en las estructuras arbóreas de (23) y (24):



En este caso, y puesto que los SSNN preverbiales ocupan la misma posición que los pronombres débiles, no sería necesario un sintagma neutro (SNeut); ambas estructuras se colocarían en la posición de sujeto.

Esta manera de analizar las estructuras en posición de sujeto en español y en inglés, tomando como base la categoría universal concordancia [+/- pronominal], puede resultar de gran utilidad a la hora de enfocar estrategias de aprendizaje, de cualquiera de las dos lenguas como lengua extranjera, ya que ofrece paralelismos entre unidades léxicas que aparentemente son diferentes (*-n / they*), al tiempo que aclara diferencias entre unidades léxicas que dan lugar a estructuras que únicamente son semejantes a nivel superficial (*ellos / they*). De este modo, los hablantes de español y estudiantes de lenguas [- sujeto nulo] como el inglés deberán abordar la morfología libre del inglés como equivalente a las desinencias verbales del español y, asimismo, deberán entender los sujetos preverbiales léxicos del inglés como sustitutos también de esas desinencias verbales del español. Por su parte, los hablantes de inglés y estudiantes de lenguas [+ sujeto nulo] como el español deberán trasladar a la morfología verbal del español, es decir, a las desinencias verbales, las características de los pronombres libres de su lengua materna y entender los sujetos preverbiales y los sujetos pronominales léxicos como sujetos retóricos, duplicados en las desinencias verbales.

Así, por ejemplo, en una clase de formación de profesores de español, se presentaría este aspecto haciendo hincapié en un sistema pronominal enclítico, postverbal en ese sentido, con ejemplos como los de (25):

- (25) *Pinto un árbol.*
Comen un pastel de chocolate.
Trabajáis mucho.

También habría que insistir en la duplicación que supone la presencia de un SN preverbal explícito o un pronombre, como se da en (26):

- (26) *Yo pinto un árbol.*
Ivo y Raquel comen un pastel de chocolate.
Marta y tú trabajáis mucho.

En el caso de la formación de profesores de inglés, el enfoque estaría en el sistema pronominal independiente y preverbal, como se ve en (27):

- (27) *I draw a tree.*
They eat a chocolate cake.
You work a lot.

Además habría que especificar que este sistema pronominal puede, por un lado, sustituirse por SSNN léxicos, como en (28), y, por otro lado, presentarse duplicado por los pronombres fuertes, como en (29):

- (28) *Ivo and Raquel eat a chocolate cake.*
(29) *You, you work a lot.*

Es decir, hay que considerar el grupo verbo-desinencia del español como un bloque que funciona de la misma manera que el bloque SN/pronombre+verbo del inglés. Así se pone de relieve, como apuntan Liceras y Díaz (1999) en sus análisis, que la adquisición de la morfología consiste en construir un nuevo sistema de pronombres sujeto, pronombres ligados para el español y pronombres independientes para el inglés.² Resulta pues importante que en la clase de E/LE se ponga énfasis en la morfología, porque la tendencia de los aprendices de L2 es a disociar morfología de sintaxis (Zobl y Liceras 1994 y Liceras, Valenzuela y Díaz 1999). Así, y en el caso de nuestro análisis, se puede llamar la atención de forma especial sobre la morfología, si ésta se presenta como léxico, como dos sistemas diferentes de pronombres sujeto.

² En el estudio que llevan a cabo Liceras y Díaz (1999), eso parecen hacer los hablantes de segunda lengua a la hora de abordar la morfología verbal: las dudas y las autocorrecciones muestran que los hablantes están tratando las marcas morfológicas (la concordancia de persona) como unidades léxicas, como si fueran auténticos pronombres, buscándolos en su archivo mental. En la misma línea, Liceras y Fernández Fuertes (2000) hablan de vocabulario morfológico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXIADOU, Artemis y ANAGNOSTOPOULOU, Elena (1998): "Parametrizing AGR: word-order, V-movement and EPP checking". *Natural language and linguistic theory*, 16, pp. 491-539.
- CHOMSKY, Noam (1981): *Lectures on government and binding*. Dordrecht, Foris.
- FERNÁNDEZ SORIANO, Olga (1989): "Strong pronouns in null-subject languages and the avoid pronoun principle". *MIT working papers in linguistics*, 11, pp. 228-239.
- JAEGGLI, Osvaldo (1981): *Topics in Romance syntax*. Dordrecht, Foris.
- JAEGGLI, Osvaldo y SAFIR, Kenneth J. (1989): *The null subject parameter*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- KATO, Mary Aizawa (1999): "Strong and weak pronominals in the null subject parameter. *Probus*", 11, pp. 1-37.
- LICERAS, Juana M. y DÍAZ, Lourdes (1999): "Topic-drop versus pro-drop: null subjects and pronominal subjects in the Spanish L2 of Chinese, English, French, German, and Japanese speakers". *Second language research*, 15-1, pp. 1-40.
- LICERAS, Juana M. y FERNÁNDEZ FUERTES, Raquel (2000): El programa minimalista y los sujetos implícitos y explícitos del lenguaje no nativo: mirando hacia atrás sin ira. Póster presentado en el 28 Congreso de AESLA, Universitat de Barcelona.
- LICERAS, Juana M., VALENZUELA, Elena y DÍAZ, Lourdes (1999): "L1/L2 Spanish grammars and the pragmatic deficit hypothesis". *Second language research*, 15-2, pp. 161-190.
- PERLMUTTER, David (1971): *Deep and surface structure constraints in syntax*. New York, Holt, Rinehart y Winston.
- ZOBL, Helmut y LICERAS, Juana M. (1994): "Functional categories and acquisition orders. *Language learning*", 44, pp. 159-180.

La cultura, ¿universo compartido?

La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas

PILAR GARCÍA GARCÍA

Es licenciada en Filología Hispánica y Doctoranda en Lingüística Aplicada por la Universidad Complutense de Madrid. Tiene el título de Máster de Español Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid. Trabaja como profesora de español lengua extranjera desde el año 1985 (Universidad Antonio de Nebrija, Universidad Alcalá de Henares, Universidad Autónoma, y para organismos no gubernamentales en la enseñanza de español a inmigrantes). Desde 1990 ha participado como ponente en cursos de formación de profesores, especialmente en el área de la didáctica intercultural.

Colabora con el Instituto Cervantes como autora de materiales, y como moderadora del debate sobre Inmigración e Intercultura en el Centro Virtual Cervantes desde el año 2001. Es autora de materiales didácticos para la enseñanza del francés y del español lengua extranjera. Ha publicado artículos sobre la didáctica del español y en concreto sobre enseñanza del español a inmigrantes y el enfoque intercultural en el aprendizaje de idiomas.

Fue asesora pedagógica de inglés y francés (educación secundaria) en Macmillan Heinemann y editora responsable de español lengua extranjera en la editorial Cambridge University Press. Actualmente es editora responsable de español lengua extranjera en la editorial SM.

RESUMEN: En la enseñanza de idiomas asistimos al encuentro en nuestras aulas de diversas culturas y modelos culturales, que hacen que el aprendizaje de la nueva lengua tenga un objetivo indispensable en el entendimiento de quién es el otro, de lo que puede aportar, y de lo que es necesario que "ambas culturas" incluyan en su nueva organización social. Es gracias a un enfoque intercultural, como la diversidad puede dejar de ser un obstáculo para la comunicación, y convertirse en enriquecimiento y comprensión mutua, venciendo así prejuicios y actos discriminatorios. En el artículo se analizan diversas perspectivas en la definición del concepto de la "cultura" y algunas herramientas dentro de la didáctica intercultural.

"Las múltiples áreas de conocimiento varían de un individuo a otro; pueden ser específicas de una cultura, pero también pueden estar relacionadas con parámetros y constantes más universales."
Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas

La comunicación humana depende del conocimiento compartido del mundo que tienen los hablantes. Todos tenemos en común universales humanos que caracterizamos por nuestras propias culturas, haciendo que cada una de estas adquiera un valor específico y único.

La cultura es un concepto de gran complejidad. Abarca un amplio número de ideas que delimitan las características que tienen en común los miembros de una misma comunidad y que los une en las visiones del mundo sobre diversos temas, actitudes y comportamientos, caracterizándolos frente a otras comunidades culturales.

El concepto de cultura se define a partir de diversas variables tales como: las características medio ambientales, climáticas y atmosféricas, el entorno paisajístico; las condiciones demográficas; los parámetros de conducta asociados con ceremonias, las festividades, las prácticas rituales y las creencias mágico-religiosas; las convenciones sociales (puntualidad, regalos, vestidos, los tabúes relativos al comportamiento en conversaciones, etc.); el nivel de desarrollo social y tecnológico de las diversas sociedades; la familia; las relaciones entre sexos; las estructuras sociales y la relación entre sus miembros; los contactos corporales (saludos, despedidas, ofrecimientos, etc.); los hábitos diarios (comidas, transportes, compras, aficiones y ocio, horas y prácticas de trabajos); la lengua o lenguas y sus literaturas; las tradiciones; la salud y los cuidados corporales; la educación; los gestos y las expresiones faciales; la religión; la vivienda y el hogar; los mitos, los ritos, los cuentos, las creencias, las supersticiones y el humor. Todos estos parámetros crean y delimitan entornos culturales específicos.

Muchos estudios han ahondado en el concepto de la cultura, de modo que no existe una única definición de esta, sino una infinidad[1]. Algunas definiciones[2] centran su análisis en los *contenidos propios de una cultura* tales como las costumbres, creencias, normas artísticas, hábitos, etc., adquiridos mediante una educación formal e informal. Otras definiciones se fundamentan en la *herencia social* común a un

grupo humano, tal como se manifiesta en las relaciones familiares y en los parámetros específicos que actúan en estas. Hay definiciones que caracterizan a la cultura a partir de *símbolos* (lenguaje, instrumentos, utensilios propios, costumbres, y hasta sentimientos) que delimitan y diferencian los rasgos culturales propios de una sociedad frente a los de otra. Las definiciones que se basan en el *componente del aprendizaje*, consideran que hay una serie de reglas de vida, valores e ideales que son necesarios para poder interactuar socialmente y cumplir una serie de normas establecidas.

La cultura propia es producto del conocimiento del que participa el individuo[3]. Este organiza sus esquemas culturales junto con los de otros de su misma comunidad con quienes socializa: padres, familia, escuela medios de comunicación[4], etc., y con quienes comparte no sólo un sistema de signos lingüísticos, sino también gestos con los que se identifican significados, actitudes sociales, o la expresión de los sentimientos en diferentes situaciones. Cada cultura establece una organización para la interacción social, con pautas compartidas para habitar y sobrevivir en las situaciones de la vida diaria (horarios, hábitos alimentarios, vestimenta, pautas y convenciones sociales, etc.) a través de las cuales organiza el mundo e interpreta socialmente los hechos que en él acontecen.

La biocultura o comportamiento del individuo[5], presenta "las adaptaciones del organismo del individuo frente al medio ambiente y la organización de su conducta conforme a posibilidades socialmente definidas y según normas recibidas de su cultura". De este modo, aspectos como la política, la religión, entre otros, pueden conformar la ideología social del grupo o colectivo humano, e incidir en su conducta emotiva y en su personalidad, haciendo que no se sienta extraño entre los miembros de su grupo.

Los comportamientos innatos no deberían entenderse como aspectos culturales, ya que la cultura se conforma a partir de un comportamiento aprendido, y adquirido al estar el individuo inmerso en una sociedad. María Valdés Gázquez[6] señala que "aunque el proceso de aprendizaje es extraordinariamente rápido e intenso en los años de la infancia, prosigue hasta cierto punto en la vida adulta conforme el individuo va alcanzando nuevas posiciones". En este proceso de enculturación, las generaciones mayores transmiten los conocimientos, normas, valores, creencias, hábitos compartidos por los miembros del grupo a las generaciones más jóvenes, con el objetivo de garantizar que cada nuevo miembro adopte como propia la cultura del grupo, reproduciéndola en todas las acciones de su vida cotidiana. Estos contenidos compartidos por el grupo, constituyen su cultura específica, si bien con el paso del tiempo se modifican o alteran por comportamientos culturales de grupos vecinos, como observamos en los procesos culturales en los que intervienen movimientos migratorios.

Numerosas veces intentamos entender qué valor tiene nuestra cultura, y cuál tiene la del otro. Lo que entendemos o no entendemos de otras culturas, y cómo hacemos entender la nuestra. Dentro de la perspectiva cognitiva de la cultura[7], los miembros de una misma sociedad deben conocer y compartir parámetros sociales comunes con objeto de actuar de un modo aceptable según las normas que también desearían recibir para ellos mismos. La situación de conflicto surge cuando estas pautas sociales adquieren un valor inesperado en otros contextos culturales, provocando inevitablemente choques y malentendidos culturales, ya que los comportamientos compartidos por un grupo, pueden resultar específicos y propios para otro colectivo social. Por ejemplo, en el entorno y discurso propio del aula, los docentes esperan actuaciones por parte de sus alumnos, que estos no reproducen, por no formar parte de sus parámetros culturales, originándose repetidamente situaciones de malentendidos y conflictos. Así por ejemplo, el término "*¿vale?*" que el profesor emplea en muchas ocasiones, a lo largo de su discurso, no recibe como este esperaría una aprobación "lingüística" o "gestual" por parte de sus alumnos, lo que produce una inseguridad por parte del docente en cuanto a que sus explicaciones o comentarios hayan sido comprendidos y correctamente interpretados por los estudiantes.

La idea de la "variabilidad cultural"[8] presenta las relaciones humanas en movimiento, con informaciones, compartidas o no, que mediatizan los intercambios y las negociaciones culturales, y en las que se producen desigualdades sociales tanto en el acceso y el control de los recursos como en las relaciones sociales entre individuos, de culturas diferentes o no.

En muchas de las definiciones de la cultura sobresale la idea de lo aceptable para la comunidad, de las ideas comunes, del comportamiento aprendido según los parámetros de la sociedad específica, de las normas acordadas, del sustrato específico que pasa de generación en generación, de los patrones de comportamiento aprendidos y de las interpretaciones comunes que hace una sociedad frente a las de otras. La cultura en estas sociedades pluriculturales alcanza una dimensión más amplia, la del compromiso por parte del individuo de ser más conscientes de sus propias presuposiciones culturales y de las de los otros, de cuestionar estereotipos, de compartir experiencias culturales diversas, en definitiva, de ampliar "el universo cultural".

Es un hecho que estamos condicionados por nuestra cultura y por las interpretaciones y expectativas que los miembros de nuestro grupo esperan del resto del colectivo (estatus profesional, relaciones de pareja, ideales, etc.). Este condicionamiento puede desencadenar en visiones etnocéntricas, en las que se valora al otro a partir de lo propio, y se le enjuicia y separa de la sociedad, por no participar de unas pautas culturales específicas, que el individuo enjuicia y cataloga como universales. Los valores y criterios

de una cultura hacen delimitar inevitablemente lo que es correcto o no, lo positivo de lo negativo y lo que es indiferente. Lo que se acepta y lo que se rechaza, y hasta lo que no se entiende y se excluye.

Estados Unidos fue pionero de la cultura antropológica, más tarde Europa, con la escuela de Durkheim en Francia, se planteó el interrogante: *¿Hasta qué punto la persona es inseparable de su grupo y de sus orígenes?* Hoy en día, gracias al desarrollo de las sociedades son múltiples los intercambios culturales. La cultura contextualiza la forma de vida del individuo, y le sirve para relacionarse con los demás, bien a partir de una relación de entendimiento, o por el contrario, de desencuentro. La dificultad que pueden experimentar algunos individuos es la ruptura con su pasado, y en ocasiones, el abandono de sus propios elementos culturales, porque estos resultan motivo de humillación o de malentendidos culturales. En este choque cultural puede ocurrir que se produzca, una amalgama o transculturación en la que una serie de culturas diferentes se mezclan, y si bien mantienen identidades independientes, formando a veces grupos que eligen vivir en comunidad, todos juntos son parte de la cultura del país. O una asimilación en la que una de las culturas pierde su identidad y es absorbida por la otra.

El discurso sociológico, tal como describe Teresa Losada^[9], ha tratado de conceptualizar las relaciones entre inmigrantes y autóctonos, de la siguiente manera:

- *Asimilación o absorción*, que es igual a despersonalización.

- *Ghetización*: autodefensa y resistencia frente a exclusiones y rechazos, que alimentan hostilidad y agresividad recíprocas.

- *Pluralismo cultural o yuxtaposición* de culturas etnográficas que parece oponerse al carácter unidimensional de la cultura nacional.

- *Integración*. Capacidad de confrontación y de intercambiar en una posición de igualdad y de participación, valores, normas y modelos de comportamiento.

Los códigos culturales marcan un comportamiento diario en las diversas situaciones del día a día (hábitos de comida, valores, relaciones familiares, educación, etc.) y es aquí donde se produce un conflicto de culturas en el que es difícil incorporar pautas culturales distintas, donde ya existen unas asentadas desde hace tiempo y que integran al individuo en un grupo socialmente establecido. Lengua, manera de vestir, ritos sociales, actitudes y comportamientos se convierten en marcas conductuales que el individuo tiende a preservar pero que sufren alteraciones en su contacto con códigos distintos, algunos de los cuales reivindican otras sociedades como únicos e inalterables^[10].

El contacto con otras pautas culturales puede provocar una pérdida de la identidad personal y la propia estima. El "extranjero" plantea automáticamente un reto de identidad: si él es diferente, entonces ¿quién soy yo?^[11] Dos culturas en contacto presentan valores y esquemas socioculturales distintos, y es relativamente sencillo que se provoquen prejuicios étnicos mediante los cuales, los grupos culturales minoritarios sean aceptados o rechazados por un acuerdo establecido por la sociedad mayoritaria la cual identifica sus valores como "valores universales". Todo esto hace pensar erróneamente que los criterios socioculturales de grupo mayoritario han de ser el "modelo" al que las otras culturas deben aspirar y si estas responden con un rechazo la reacción inmediata de la cultura mayoritaria se traduce en tres manifestaciones muy relacionadas: discriminación, xenofobia y racismo.

Las diferencias pueden crear un sentimiento de desesperanza entre el grupo minoritario^[12], la creencia que sus modelos de comportamiento no sirven y que la única forma de integración es la pérdida de sus referentes culturales. Y por otra parte, para la sociedad mayoritaria, un sentimiento de identidad excesivamente valorado, en el que no se contemplan otras variantes y pautas culturales, lo que lleva a actitudes de xenofobia y racismo, entendido este como un sistema de cognición social en el que no solamente hay ideas sino también actitudes, creencias, opiniones, normas y valores^[13]. De este modo, el estereotipo y el prejuicio son los procedimientos cognitivos que están en la base de las ideas, actitudes, creencias, opiniones, normas y valores que alimentan las concepciones racistas.

En la enseñanza de idiomas asistimos al encuentro en nuestras aulas de diversas culturas y modelos culturales, que hacen que el aprendizaje de la nueva lengua tenga un sustento indispensable en el entendimiento de quién es el otro, de lo que puede aportar, y de lo que es necesario que ambos incluyan en su nueva organización social. Los alumnos de diversa procedencia llegan al aula con conocimientos cimentados en su propia cultura, y esta es eje fundamental en el aprendizaje de la nueva lengua de la sociedad donde se encuentran inmersos.

El enfoque intercultural en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, posibilita el análisis de contenidos culturales, valores, creencias e ideas intrínsecas en el aprendizaje de un idioma, atiende a factores afectivos, cognitivos y situacionales y fomenta la competencia intercultural con la que el individuo puede desarrollar la convivencia y las habilidades culturales.

Como hemos visto anteriormente, muchas de las pautas culturales se asientan en las situaciones de la vida diaria, con lo cual es un aspecto esencial subrayar lo normal y lo cotidiano de las culturas, no solo lo exclusivo, con objeto de que los hablantes puedan participar en un entendimiento de nuevas pautas culturales a partir de una reflexión y entendimiento de estas.

Es conocido como durante muchos años se ha enfatizado el aprendizaje de la cultura como componente de prestigio de la sociedad y referida por exclusivo a manifestaciones culturales propias del mundo artístico tales como la literatura, la música u otras artes. Sin embargo, donde el individuo actúa e interactúa con otros es en aquellos aspectos diarios de la cultura diaria, y es en estos donde surgen los malentendidos culturales. Es por tanto que se hace necesario un diálogo a partir de los aspectos culturales habituales que ofrecen una visión de la cultura del día a día, en la que se reflexione a partir de perspectivas alternativas que permitan la comparación y el entendimiento.

Es importante ofrecer al individuo la posibilidad de disponer de los conocimientos esenciales sobre la cultura antes de pedirle que hable sobre esta, y de este modo, a partir del conocimiento y la reflexión sobre ellas, pueda compararlas y esté preparado para actuar adecuadamente en contactos culturales específicos.

El hablante necesita partir de lo conocido, de lo adquirido y de lo aprendido por su experiencia personal. En el contacto con una nueva cultura necesita también indagar sobre esta, compararla con la suya propia, analizarla y llegar a sus propias conclusiones. Es por ello, que el enfoque intercultural en el aprendizaje de idiomas ha de ofrecer al alumno herramientas interculturales que permitan al alumno hacer ese análisis y correspondiente interpretación, que le ayude a investigar sobre nuevas realidades culturales. Todo ello, no se puede hacer a partir de actividades en las que se aisle al componente cultural, sino en las que se le integre dentro de un conjunto de actividades, y se le presente dentro de una progresión de adquisición de conocimientos, no solo formales de la lengua, sino también culturales, a lo largo de las cuales tenga el alumno la oportunidad de desarrollar estrategias interculturales, con las que valorar las diferencias y subrayar las similitudes.

Se trata en definitiva de capacitar al alumno en estrategias de comunicación intercultural tales como el contraste de los valores culturales propios y de la cultura de acogida, de auto descubrimiento, de comparación sin caer en valoraciones negativas, de percepciones, de interpretaciones, de formulación de hipótesis, de fomento de la empatía y de diálogo, de reflexión y análisis, y junto con estas nuevas dinámicas ofrecer una amplia gama de actividades interculturales que investiguen el propio yo y el de los otros, que indaguen en los factores afectivos y emocionales en el aprendizaje de idiomas, y que analicen aquellas referencias culturales que forman parte del mundo cultural del alumno, bien sobre realidades culturales adquiridas de modo natural o por experiencias en ámbitos cotidianos de su nueva realidad.

Con estas dinámicas, tanto alumnos como docentes, adquieren una serie de habilidades que posibilitan un diálogo intercultural en el aula, una reflexión sobre los diversos sistemas interpretativos de diferentes realidades culturales, y un espacio de diálogo en que se puede desarrollar la convivencia y las destrezas culturales, en la que los alumnos se convierten en los investigadores de otras culturas. Gracias a ello, se construyen otros conocimientos y en el proceso, se desarrollan sistemas intermedios, que permiten la flexibilidad con respecto a aceptar otros sistemas interpretativos y el suyo propio, y tolerar las diversidades culturales.

Muchos alumnos, estudiantes de idiomas, apuntan en sus discursos: "*Otro país significa apoyo, puente, puerta, esperanza...*". Del mismo modo, podemos añadir que para todos, docentes y aprendientes, compartir culturas significa un apoyo indispensable en la enseñanza y aprendizaje, un puente entre culturas, una puerta al entendimiento, y una esperanza a la comprensión y tolerancia entre miembros de diferentes culturas.

El enfoque intercultural, se convierte así en objetivo fundamental en el desarrollo de la personalidad del alumno y en su sentimiento de identidad. La diversidad ha de dejar de ser un obstáculo para la comunicación, y convertirse en enriquecimiento y comprensión mutua, venciendo así prejuicios y actos discriminatorios, y se promueva entre los hablantes la capacidad de enfrentarse a encuentros interculturales, de reconocimiento de otras realidades y de consenso y respeto entre culturas diferentes.

Como apunta el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, es importante desarrollar una consciencia intercultural en la que "*la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio enriquezca una cultura más amplia que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, ubicándolas a ambas en sus contextos*". En este sentido, la didáctica intercultural favorece ampliamente este objetivo.

BIBLIOGRAFÍA

BYRAM, M. (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press, Madrid.

CRAWFORD, J. (1983) "Antropología psicológica. El estudio de la personalidad en la cultura", en *Cuadernos A de Antropología*, Editorial del Hombre, Barcelona.

GALINO, A. Y ESCRIBANO, A. (1990) *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*, Narcea, Madrid.

GARCÍA, P. (1988) "El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes", en *Carabela* 45, *Lengua y cultura en el aula ELE*, Sgel, Madrid.

GARCÍA, C. (1993) "Educación intercultural: una respuesta para la integración del inmigrante", en *Cáritas*. Suplemento núm. 186, Cáritas Española, Madrid.

GIMÉNEZ ROMERO, C. (1994) "Las dimensiones ideológicas y cognitivas del racismo", en *Entre culturas. Boletín del Programa de Inmigrantes de Cáritas Española*, núm. 13, Madrid.

GOODENOUGH, W. H. (1956) *Componential Analysis and the Study of Meaning, Language*, 32, pp. 195-216, en DURANTI, A. *Antropología lingüística* (2000), España, Cambridge University Press.

ESTEVA FABREGAT, C. (1978) *Cultura, sociedad y personalidad. Temas antropológicos*. Barcelona, Promoción cultura, en S.A.KROBER, A.L. y KLUCKHOHN, C. (1952) *Culture. A critical Review of Concepts and Definitions*. Harvard University. Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology Papers, vol. 47, núm. 1, Cambridge.

LA PERA, M. (1993) "Conocer al extranjero. Reflexiones sobre la migración y la integración" *Inmigración y división internacional del trabajo. Desarrollo* núm. 23. *Revista de la sociedad Internacional para el desarrollo*.

LOSADA, T. (1991) "Arabo-musulmanes: una experiencia de integración". *Los movimientos migratorios en España: Experiencias de trabajo social. Eslabón*, núm. 15, 1991.

SINGER, P. (1995) *Ética práctica*. Cambridge University Press.

SOTO, M.J. (1996) "Variabilidad y diferencia cultural. Identidad individual, colectiva y desigualdad social". *II Jornadas de Educación Intercultural*, Madrid.

VALDÉS GÁZQUEZ, M. (1991) "Inmigración y racismo. Aproximación conceptual desde la antropología", en *Revista de Treball Social*, Sup. núm. 123, Barcelona.

YULE G, (1998) *El lenguaje, sobre los factores que dan lugar a la variación lingüística en términos de diferencias culturales*. Cambridge University Press, pág. 279.

[1] Krober, A.L. y Kluckhohn, C. (1952): *Culture. A critical Review of Concepts and Definitions*. Harvard University. *Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology Papers*, vol. 47, núm. 1, Cambridge. Ambos autores llevaron a cabo un inventario de las definiciones de cultura desde su aparición en textos de pensadores sociales.

[2] Véase la relación de definiciones que aporta en su estudio JOANNE CRAWFORD. (1983): "Antropología psicológica. El estudio de la personalidad en la cultura", en *Cuadernos A de Antropología*, Barcelona, Editorial del Hombre.

[3] Crawford, J. (1983): "Antropología psicológica. El estudio de la personalidad en la cultura". *Cuadernos A de Antropología*, Barcelona. Define el término de cultura como "el conjunto de aspectos materiales y no materiales que son producto del hombre, y sobre todo, producto de sus conocimientos, su capacidad intelectual y su civilización".

[4] Galino, A. y Escribano, A. (1990): *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del vitae*, Madrid, Narcea.

[5] Esteva Fabregat, Claudio (1978): "Cultura, sociedad y personalidad". *Temas antropológicos*. Barcelona, Promoción cultura, S.A.

[6] Valdés Gázquez, M. (1991): "Inmigración y racismo. Aproximación conceptual desde la antropología", Barcelona, en *Revista de Treball Social*, Sup. núm. 123.

[7] Goodenough, W. H. (1956) *Componential Analysis and the Study of Meaning, Language*, 32, pp. 195-216, en Duranti, A. *Antropología lingüística* (2000), España, Cambridge University Press. Señala específicamente en su estudio que "La cultura de una sociedad consiste en todo lo que uno debe conocer o creer a fin de obrar de una manera aceptable para sus miembros, cualquier papel que ellos acepten para sí mismos. La cultura, entendida como aquello que diferencia lo que aprendemos de nuestra herencia cultural, debe consistir en el producto final del aprendizaje, que es el conocimiento, en un sentido más general y relativo".

[8] Soto, M.J. en su ponencia "Variabilidad y diferencia cultural. Identidad individual, colectiva y desigualdad social". Madrid, 1996, *II Jornadas de Educación Intercultural*.

[9] Losada, T.: "Arabo-musulmanes: una experiencia de integración", en *Los movimientos migratorios en España: Experiencias de trabajo social*. Eslabón, núm. 15, 1991.

[10] Véase Yule, G., (1998): *El lenguaje, sobre los factores que dan lugar a la variación lingüística en términos de diferencias culturales*. Cambridge University Press, pág. 279.

[11] La Pera, M. (1993): "Conocer al extranjero. Reflexiones sobre la migración y la integración", en *Inmigración y división internacional del trabajo*. Desarrollo núm. 23. *Revista de la sociedad Internacional para el desarrollo*.

[12] Véase Peter Singer (1995): *Ética práctica*. Cambridge University Press. Define el concepto de "acción afirmativa" o discriminación inversa, como forma de vencer la discriminación dando un tratamiento preferente a los miembros de los grupos menos favorecidos. (pp. 55-56)

[13] Giménez Romero, C. (1994): "Las dimensiones ideológicas y cognitivas del racismo", *Entre culturas*. Boletín del Programa de Inmigrantes de Cáritas Española, núm.13, Madrid.

Lugares de reflexión en la formación del profesor de E/LE (La particular situación de Brasil)¹

NEIDE MAIA GONZÁLEZ
Universidade de São Paulo, Brasil

Me resulta muy estimulante esta oportunidad de compartir, en este espacio virtual, algunas reflexiones con colegas que viven la experiencia de enseñar E/LE en tantas y tan distintas partes del mundo. En realidad se trata de algunas preocupaciones que tenemos los formadores de profesores de español en Brasil, derivadas en parte del sorprendente crecimiento de la enseñanza de la lengua española en los últimos años. No es imposible que las tengan también otros compañeros, que viven otras realidades. Con las ideas que trataré de exponer, algunas de ellas quizás algo provocadoras, quiero simplemente contribuir para un debate sano, cuya finalidad no es transformarse en una polémica estéril, sino en una herramienta de cambio en la enseñanza del español en Brasil, un cambio profundo y no superficial, que nos permita optimizar el cuadro actual de la enseñanza de esa lengua.

Trataré, entonces, de elegir algunos puntos que considero fundamentales para esa formación, algunos de los cuales no me parece que se exploten lo suficiente, ya sea por falta de tiempo –gracias a la actual organización de la enseñanza en nuestro país, los profesores de las carreras de Letras hacemos un verdadero milagro para formar, generalmente (en la mejor de las hipótesis) en cuatro años, un hablante, investigador y profesor de lenguas en general desconocidas o poco conocidas cuando el estudiante llega a la universidad–, ya sea por un error de interpretación de lo que significa formar un profesor y su consecuente reflejo en la estructuración de algunos cursos, que interpretan que el lugar central de dicha formación es la didáctica, interpretada como una técnica de enseñar, como metodología.

Pero si aquí se hace una crítica, es necesario también apuntar caminos. Es lo que intento hacer a continuación.

1. LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

Ahora bien, si tengo que organizar y jerarquizar los lugares de reflexión que para mí son fundamentales, elijo como primer tema/lugar **la importancia de la reflexión sobre la lengua**

¹ Una primera versión de este texto se presentó en julio del 2003, en la 8ª Conferencia para Profesionales de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, del SENAC, cuyo tema era **Reflexión y Aprendizaje**. En mi condición de profesora de una universidad que forma profesores, opté entonces por hablar acerca de **los lugares de reflexión en la formación del profesor de lenguas extranjeras**, particularmente en el caso del profesor de español en Brasil.

en la formación del profesor de lengua extranjera (y de E/LE). ¿Pero qué significa plantear la importancia de una reflexión sobre la lengua?

Empiezo hablando, entonces, del papel de la gramática –un término casi maldito en los últimos tiempos, gracias sobre todo al efecto negativo que produjo la interpretación equivocada que muchas veces se ha hecho del enfoque comunicativo– en la formación de los profesores de E/LE. ¿Por qué lo hago? Porque toda lengua, incluyendo todas sus variedades, posee una gramática, aunque la gramática no es la lengua en su totalidad, por más que definiendo con mucha fuerza su enseñanza, siempre y cuando se reflexione mucho acerca de cómo hacerlo. Es decir, en el fondo será sobre una cierta concepción de gramática que incidirán mis críticas, lo que me obligará a esbozar mínimamente la concepción de gramática, o más genéricamente de lengua, que para mí sería la más adecuada.

Y es a ese cómo enseñar, o a ese qué significa enseñarle la lengua y su gramática al futuro profesor de lengua extranjera, en nuestro caso de español, o quizás más bien qué gramática enseñarle, a lo que me voy a dedicar primero. Y aclaro inmediatamente que no me voy a referir a ningún tipo de enfoque, abordaje o metodología, es decir, a ningún procedimiento didáctico, sino al sentido mismo y a la dimensión que puede tener ese enseñar lengua, y sobre todo enseñarle la lengua al que después también la va a enseñar, algo que encuentro subordinado a la concepción lengua que se adopte, de la que las cuestiones metodológicas deben ser tributarias y no al revés.

En un artículo intitulado “A contribuição dos programas de pós-graduação em Letras e Linguística para a melhoria dos cursos de graduação”, el lingüista y profesor brasileño José Luís Fiorin (1998) insiste en el hecho de que la escuela, en estos momentos en los que el acceso a la información alcanza niveles imprevistos, debería tener como objetivo primordial no la oferta de informaciones, sino la organización de su comprensión. Citando a L. Goldman (1967), hace ver que “la simple masa de informaciones ofrecidas a un receptor² relativamente pasivo puede constituir un elemento de desorientación y de debilitación de la comprensión.”

Fiorin señala que, pese a ello, el proceso informativo prevalece en la enseñanza brasileña, desde la escuela primaria hasta la secundaria, se consagra en los *cursinhos pré-vestibulares*³ y termina por reproducirse en la enseñanza superior, sobre todo en el periodo de graduación. “El estudiante – dice Fiorin (*ibid.*: p. 9) – en vez de aprender a comprender los fenómenos, memoriza elementos cuyo alcance y significado dentro de un determinado dominio del conocimiento desconoce.”

2 En realidad, la imagen usada por Goldman era más dura, era: tiradas a un receptor.

3 Son cursos especialmente dedicados a preparar a los que desean seguir un curso universitario, para lo que deben someterse a unos exámenes específicos. No forman parte de la enseñanza obligatoria, pero en algunos casos son indispensables, sobre todo cuando el estudiante opta por una carrera muy concurrida. En los últimos años se discute mucho el tema del ingreso a la universidad en nuestro país y se vienen encontrando otros caminos, que sin embargo no están totalmente implantados.

Si nuestro objetivo es no seguir reproduciendo esta situación, tenemos que volver a la pregunta: **¿qué significa hablar de la importancia de la gramática, o más generalmente de la reflexión sobre la lengua, en la formación del profesor?** ¿A qué tipo de estudio de gramática nos estamos refiriendo al suponer que es importante en la formación del profesor, razón por la cual sería importante su presencia en los currículos de las carreras específicas para esa formación? ¿Hablamos del estudio casi mecánico de las categorías, de las reglas consagradas por la gramática para su empleo y del rico y variado metalenguaje que se ha construido para referirlas o hablamos de su papel en la construcción del sentido? ¿Nos referimos a la reproducción de un conjunto de informaciones ya dadas o a la preparación para la producción e interpretación de textos?

O sea que nuestro problema no está puesto simplemente en el hecho mismo de enseñar lengua y gramática en los cursos de formación de profesores, sino en **la concepción de gramática que orienta nuestros cursos en general**, raramente volcada hacia la comprensión, la interpretación de los muchos efectos de sentido y a las cuestiones que rigen el funcionamiento de una lengua a partir de las pistas que nos da su materialidad, sino preocupada con la materialidad en y por sí misma, tantas veces mal trabajada en las "síntesis gramaticales" que se reproducen infinitamente. Se cumplen, muchas veces, verdaderos rituales de enseñanza de unas cuantas reglas arbitrarias que después se pide que los estudiantes vomiten sin reflexión en actividades generalmente formales, ejercicios y pruebas. Insisto: el problema no está en si lo hacemos –claro que lo hacemos–, sino en el cómo lo hacemos y para qué sirve todo eso.

Quizás sea éste uno de los factores que hacen que la enseñanza de la lengua y de su gramática sea, con tanta frecuencia, un fracaso y quizás se deban a esto las expresiones de disgusto, de enfado, de aburrimiento, que notamos en las personas cuando se les pronuncia la palabra gramática: algo que asocia inmediatamente a ese conjunto de reglas vacías de contenido y arbitrarias que los profesores les hacemos memorizar.

Volviendo ahora a las reflexiones de Fiorin, estamos de acuerdo con él en que el papel de un curso de Letras no debería ser el de enseñar lenguas, sino el de preparar al estudiante y futuro profesor para reflexionar sobre la lengua, describirla, explicarla, etc., incluso a partir de distintos modelos teóricos, claramente definidos, lo que, por supuesto, supondría una etapa previa de aprendizaje de la lengua para la comunicación. Sin embargo, en la mayor parte de los casos, en Brasil, la realidad no es ésta y las instituciones de enseñanza superior se ven forzadas a superponer el proceso de enseñanza de la lengua para efectos de uso, una enseñanza que en cierto sentido clasificaríamos de instrumental –mucho más si analizamos las formas como se da y los materiales con que se la enseña, que en general la reducen a un conjunto funciones sociales– al de la reflexión sobre su funcionamiento. Y esto en la mejor

de las hipótesis, es decir, cuando lo logra hacer mínimamente, lo que no es verdad en la mayor parte de los casos. Todos sabemos, no es hora de hipocresías, que salen al mercado de trabajo muchas personas que hablan una lengua por lo menos precaria. ¿Qué decir entonces acerca de su reflexión sobre la lengua?

Así, en general se salta de un conocimiento precario de la más importante herramienta de trabajo de un profesor de lenguas, que es el conocimiento de la lengua misma, en toda su complejidad, para las formas de enseñar exactamente eso cuyo funcionamiento ese “profesor” conoce mal o a medias. Es decir, se salta de un conocimiento superficial que conduce a una práctica casi espontánea de la lengua a su didáctica, en la que generalmente se centra lo que se entiende por formación del profesor.

Recuerdo con Revuz (1998: 217) en que “es justamente porque la lengua no es en principio, y nunca, solo un ‘instrumento’ que el encuentro con otra lengua es tan problemático y suscita reacciones tan vivas, diversificadas y enigmáticas.” Porque mucho antes de ser objeto de conocimiento la lengua, dice la autora (una psicoanalista), “(...) es el material fundador de nuestro psiquismo y de nuestra vida relacional.” Como muestra Revuz (*ibid.*: 223), “lo que se hace pedazos en el contacto con la lengua extranjera es la ilusión de que existe un punto de vista único sobre las cosas, es la ilusión de una posible traducción término a término, de una adecuación de la palabra a la cosa.”

Se supone conocer algo desconocido

Esa práctica espontánea –que afecta tanto la utilización de la lengua para la comunicación como su enseñanza– se apoya, entonces, en un vacío de reflexión, o por lo menos, en un conjunto pequeño de reflexiones fragmentarias, con lo que se ven estimuladas la improvisación y la precariedad. Así, entre otras cosas, se queman etapas y se anticipa la reflexión acerca de cómo se enseña la lengua sobre la reflexión lingüística propiamente dicha, cómo se enseña una lengua que se presupone conocida sin que de hecho lo sea, al menos suficientemente, en el caso del español, tanto de parte de los brasileños, hablantes siempre extranjeros, como de muchos de los hablantes nativos que por alguna razón se instalaron en Brasil y se dedican a enseñarla sin tener formación específica para ello.

¿Como proporcionar ese enfrentamiento con la nueva lengua y una reflexión sobre él (el enfrentamiento) y sobre ella (la lengua) a los que el día de mañana mediarán otros enfrentamientos, es decir, a los futuros profesores?

Y con ello retomamos y justificamos nuevamente el título de este apartado: **la importancia de la reflexión sobre la lengua en la formación del profesor de E/LE.**

¿Hasta cuando vamos a seguir quemando etapas y formando hablantes precarios, que enseñan precariamente lo que todavía les falta terminar de aprender/adquirir, en el sentido más amplio de esas palabras? ¿Qué efectos tendrá esto sobre el futuro de la enseñanza de las lenguas extranjeras y en particular del español? ¿Qué efectos tendrá este hecho sobre la lengua misma? ¿Qué español, –quizás sería hasta más adecuado decir qué engendro– estamos creando?

Y no lo digo por ese terror que le tienen la mayoría de las personas a la mezcla, un fenómeno natural de las lenguas, por miedo a ese monstruo desconocido, porque no nos hemos dedicado a describirlo adecuadamente todavía, conocido como **el portuñol**. Pienso en algo mucho más serio, que tiene que ver con una diferencia que, según Revuz (1998: 229), es indispensable establecer “entre las **comunicaciones operatorias**, en las que nos contentamos con transferir informaciones ya identificadas y codificadas, **y una comunicación creativa**, en la que pueden surgir nuevas informaciones, significaciones y elaboraciones.” Y además equívocos, inevitables equívocos y malentendidos, añadiría, estos que se trata de eliminar de nuestros felices modelos comunicativos de enseñanza de lenguas, porque representarían desvíos o perturbaciones; equívocos y malentendidos, incomprensiones que, según nos muestra Signorini (1998: 107), en prácticas reales de uso de la lengua son constitutivos del proceso de comunicación y no su negación o impedimento.

Pero volviendo a lo de la comunicación operacional y la comunicación creativa de Revuz, se trata de “dos niveles que no requieren el mismo grado de apropiación de una lengua y tampoco el mismo compromiso por parte del aprendiz.” Al no darle la debida importancia a esta gradación, dice la autora, y al subestimar la dificultad de acceder a un verdadero bilingüismo, “(...) se multiplican los diálogos de sordos”, lo que se patentiza en la infinidad de situaciones en las que “(...) no se comprende lo suficiente para comprender que no se comprende.” (*id. ibid.*: p. 230). Y, lamentablemente, a partir de mis propias investigaciones y de las que me ha tocado dirigir hasta ahora, puedo afirmar que estas situaciones son asustadoramente frecuentes con la lengua española en Brasil.

¿Cómo superarlas a no ser por la comprensión, por la ruptura de esa relación superficial, simplificadora e ingenua con la lengua, que muchas veces se estimula en nombre de la facilitación, por la superación de las visiones condicionadas y estereotipadas del otro, incluyendo su cultura y su lengua, por la comprensión más honda y menos término a término de las relaciones complejas entre dos lenguas que entran en contacto en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, mucho más cuando esas dos lenguas son el portugués y el español? ¿Qué hacer para no acomodarnos a esa formación mínima y precaria, puramente instrumental, más información que formación, que muchas veces les damos a nuestros futuros profesores? Y las preguntas podrían seguir y seguir.

Creo que mi respuesta ya está dada en todo lo que he dicho antes: nada ocupa el espacio fundamental de la buena formación en la lengua, una formación que tiene que orientarse sobre todo hacia la comprensión, en el sentido más amplio de esta palabra. La pongo en discusión, por supuesto.

2. LA REFLEXIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE ADQUISICIÓN / APRENDIZAJE DE LENGUAS, EN NUESTRO CASO DE LENGUAS EXTRANJERAS

¿Cómo se adquieren/aprenden las lenguas? ¿Cómo se adquieren/aprenden las lenguas extranjeras? En este caso, recordamos el espacio fundamental que deberían tener los estudios del lenguaje y sus bases epistemológicas en la formación del profesor de lenguas extranjeras. Cabe a la lingüística mostrarle a ese profesor la importancia de trabajar con un concepto claro de lengua, aquel que le ofrecerá las bases para su didáctica, que será entonces consciente y coherente con él, y de trabajar con nociones acerca de la complejidad de los procesos de adquisición / aprendizaje de lenguas extranjeras, también en coherencia con los conceptos de lengua con los que trabaja.

3. LA REFLEXIÓN SOBRE LAS REPRESENTACIONES DE LA LENGUA

Representaciones, creencias son elementos que a menudo se mantienen fuera de las reflexiones del futuro profesor, por más que se sepa que están operando, a veces silenciosamente, incluso a la manera de prejuicios, sobre las imágenes que se hace de la lengua que aprende y de sus hablantes y también sobre sus gestos de futuro docente.

Con mucha frecuencia la lengua se ve como un instrumento fundamentalmente destinado a la comunicación, una imagen estimulada, como vimos, por una mala interpretación del llamado enfoque comunicativo, sobre todo porque se desconocen los fundamentos lingüísticos, la teoría lingüística en que se apoya este enfoque. Con mucha frecuencia también la lengua se ve como una lista de palabras, una nomenclatura, para referirse a un mundo siempre idéntico, sin diferencias culturales, sin historia⁴. Poner en tela de juicio esa forma de ver la lengua, ampliar y refinar el concepto de lengua, además de dar visibilidad a esas representaciones y creencias que permanecen a veces subyacentes es función de los cursos de formación docente. Es una excelente manera de superar los tópicos, de no reproducir prejuicios, de no ratificar ideologías, de reconocer y legitimar al otro y de ejercer la tolerancia.

4 Desde mi punto de vista un ejemplo cabal de esa forma de ver la lengua es la manera como se ha tratado, en general, el tema del español americano, no solo como si se redujera a una serie de términos (que se transforman en curiosidades) alternativos para lo que sería esencialmente lo mismo o entonces una lista de fenómenos que se ven como una especie de desviación, sino que además como si fuera un bloque homogéneo que se opone a otro, igualmente homogéneo, que es el peninsular.

4. LA REFLEXIÓN ESPECÍFICA SOBRE EL ESPAÑOL Y SOBRE SU APRENDIZAJE POR PARTE DE LOS BRASILEÑOS

Acabo de afirmar que las representaciones y creencias tienen efectos importantes y que deben ser objeto de reflexión del futuro profesor. Ahora bien, cada alumno, al ingresar al curso de español, posee representaciones sobre la lengua -la propia y la ajena-, también sobre lo que es aprender una lengua extranjera y sobre cómo hacerlo. Estas representaciones tienen una importancia fundamental en ese primer momento de aproximación y pueden favorecerlo o perjudicarlo, según se comprueba frecuentemente. En el caso de la lengua española, es posible delinear bastante bien el perfil del estudiante brasileño que habitualmente la busca y, usando una metáfora de Sharwood Smith (1988), los "escenarios de desarrollo" (*Developmental Scenarios*) en que generalmente se sitúa el aprendiente, con sus estrategias de aprendizaje. En el primero de ellos, el español es fácil y semejante a su lengua materna, tan fácil que puede entenderlo todo y no necesita estudiarlo. No tarda mucho para que el escenario cambie del todo y para que descubra que el español es "otra lengua", que es difícil -¡muy difícil!, a punto reconvencerse de que jamás podrá conocerla plenamente y mucho menos usarla bien⁵.

Cabe decir que la intervención muy fuerte del profesor y de las estrategias de enseñanza sobre la primera imagen puede producir en los aprendientes al menos dos tipos de problemas que no son menores que aquel: un bloqueo absoluto o la adopción de una hipótesis "excéntrica" sobre la lengua que están aprendiendo, por la que todo tiene necesariamente que ser distinto. Los efectos de semejante actitud suelen conducir a la construcción de una imagen particular de la lengua, por medio de la hipergeneralización o incluso deformación de determinados rasgos (sonoros, tonales, morfosintácticos, paralingüísticos, y otros tantos) que la caracterizan, características muy resistentes a la reorganización y superación.

Difícil tarea la de los profesores: la de no reproducir y reforzar imágenes equivocadas sin crear otros problemas mayores, la de desconstruir sin destruirlo todo, la de encontrar la justa medida de esa supuesta cercanía (Kulikowski & González, 1999), uno de los centros de nuestras preocupaciones actuales como profesores de E/LE en Brasil.

Para trabajar en ese territorio tan delicado y de difícil aprensión, tenemos que enfrentar otra cuestión que solo con el apoyo de la lingüística se puede enfrentar: **¿cómo se delimita la distancia entre ambas lenguas?** Y en ese sentido, consideramos fundamental algo que se podría clasificar como la "distancia percibida" o construida, entre las lenguas. Según

⁵ En González & Celada se traza un interesante panorama de esta situación, que marca, desde siempre, la relación del brasileño con la lengua española. Esta relación tan especial que tiene el brasileño, hablante del portugués de Brasil, tiene con la lengua española también está profundamente desarrollada en una tesis inédita, defendida en la Universidad de Campinas en el año 2002 por María Teresa Celada, intitulada *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira*.

Kellerman (1979), la posibilidad de influencia de L1 sobre L2 es una marca de la percepción que el aprendiz tiene de la relación entre ambas. No interesa tanto, pues, la "distancia real" entre el español y el portugués, mensurable por los estudios de los lingüistas, sino mucho más esa "distancia construida" por el que aprende, en función de factores que pueden estar en muchos lados. El secreto parece estar, entonces, en cómo se construye o destruye esa percepción; y más, en cómo, en cuanto docentes, intervenimos en dicha percepción.

La justa medida de una cercanía, afirmábamos con Kulikowski en un trabajo del año 99. Una justa medida que le permita al hablante extranjero ocupar ese lugar y al mismo tiempo no transformarse en un loro, mimético y paródico.

Pero volviendo a lo más sencillo de la cuestión, el hecho de considerar el español y el portugués lenguas moderadamente próximas, nos permite afirmar que los préstamos de hecho existen, con efectos importantes en la producción de los aprendientes, y que pueden transformarse en particularmente problemáticos al contar con el presumido éxito en la comunicación (-¿Me entendiste? -Entonces está bien.), con posibilidades de que nunca se superen, como decíamos. Pero ¿de hecho se entendieron?, podríamos añadir, recordando lo que dice Revuz (*ibid.*) sobre esa tan frecuente conversación entre sordos que se da en situaciones exolingüísticas.

¿Entonces?

Caben aquí algunas preguntas que intentaremos responder: ¿cómo salir del sentido común sobre lo que es la lengua española y su enseñanza para brasileños? ¿Cómo trabajar con la hipótesis de la cercanía de las dos lenguas sin empobrecerlas y sin caer en errores?

Con respecto a la producción oral, un momento especialmente delicado de la adquisición, quizás sea importante impedir la "comunicación instantánea", precipitada, evitando convertirnos en interlocutores "colaboracionistas", condescendientes, que entienden todo aunque la frase o la expresión no haya sido adecuada. Esta aproximación rápida e instantánea al español esconde muchas veces un apoyo excesivo y contraproducente en el portugués, que lleva a pasar - un paso imperceptible para el alumno, pero natural en función de sus déficits - de una lengua a la otra. Recordemos que Corder (1983), que se sitúa en un marco teórico bastante distinto del de Revuz y que trabaja la adquisición de lenguas desde un punto de vista más bien cognitivo, justamente distingue esos casos -según él préstamos para compensar vacíos, que ocurren por presiones del acto comunicativo- de lo que sería la transferencia propiamente dicha, para él un fenómeno estructural, cognitivo. Sin embargo, la aceptación de los préstamos, según ese mismo autor, a la larga puede irse confirmando y terminará por transformarse en lo que él entiende como transferencia, un fenómeno estructural en el cuerpo de su teoría.

También consideramos importante no transformarnos en pájaros de mal agüero, acentuando las “enormes diferencias” y dificultades entre ambas lenguas. No creemos que los programas de lengua deban ser una lista de las posibles y previsibles interferencias, razón por la cual no creemos en los abordajes contrastivos de primera hora, que parten de un principio equivocado. Debemos llevarlos, eso sí, a aquellos lugares importantes de estructuración de las lenguas, teniendo siempre en cuenta la enunciación, los modos de enunciar y sus efectos.

En suma, los profesores debemos saber el momento y el lugar, el cómo, dónde y cuándo intervenir para saber establecer la justa medida de esa cercanía y, si existe, sacar provecho de ella sin caer en la falsa transparencia y, sobre todo, sin reducir o empobrecer ambas lenguas.

Reflexiones finales

En trabajos anteriores, decía que tardó mucho, en Brasil, para que las lenguas extranjeras –por razones que se encuentran tanto en la historia de la lingüística como en la historia de nuestras universidades– constituyeran un objeto de estudio en sí mismas. Por mucho tiempo, éstas no pasaron de un instrumento, el vehículo que le permitía a uno acceder a otros nobles campos, como la literatura. Y el español era, por esa al mismo tiempo cómoda y engañosa proximidad con el portugués, el instrumento más a mano, el que abría más rápidamente las puertas a un mundo que no estaba dicho o escrito en portugués. Esa proximidad, que incentiva una práctica espontánea tan común entre nosotros, explica de cierto modo el que no se creara una tradición de investigación que pudiera sostener lo que está sucediendo con el español hoy, cuando por un conjunto de factores, el español se ha transformado en la segunda lengua en importancia y demanda en Brasil.

Me parece importante que, al pensar en el papel central de los estudios sobre el lenguaje, las lenguas y su adquisición/aprendizaje en la formación del profesor, un papel que es jerárquicamente superior al de la didáctica, tengamos en cuenta, dada la complejidad de todo ello, lo que sugiere Possenti (1992):

“... assumir uma posição teórica que tente entender como um sujeito possuidor de um cérebro e que fala em condições históricas tem que se mover ‘gerativa e interpretativamente’ para ser sujeito na linguagem, isto é, para funcionar dentro de parâmetros sociais mais ou menos comuns, sendo as diferenças entre um e outro falante suficientemente suportáveis para que nenhum tenha comportamentos completamente incompreensíveis num determinado momento histórico apesar de não ter um comportamento completamente previsível.” (p. 76)

Y sigo con Possenti:

“(...) não se pode aceitar uma teoria da linguagem que nos forneça como suficiente um cérebro capaz do aprendizado de uma gramática, como se ela fosse a língua; por outro lado, tendo argumentado em favor da relevância de outros fatores no funcionamento da linguagem, tematizados tipicamente pela AD, desejou-se argumentar que uma teoria do discurso que desconheça, mesmo que estrategicamente, as questões da aquisição (...) é uma teoria parcial.” (p. 83)

Ahora bien, los estudios lingüísticos no solo están instalados entre nosotros, sino que han alcanzado un nivel de excelencia incontestable. Lo que no se puede perpetuar, y los especialistas en lingüística aplicada vienen insistiendo en ello, es la disociación entre esos estudios, en toda su variedad, y la formación del profesor de lenguas extranjeras, pues de ellos depende, en primer lugar, el éxito de la tarea didáctica. En sus reflexiones sobre el congreso de AILA de 1996, Larsen-Freeman (1998) señala, entre otras cosas, una tendencia a cierta indistinción de las líneas de frontera entre profesores e investigadores, teóricos y prácticos. Las teorías producidas por estos últimos habitualmente se ven como teorías con “T” mayúscula y las producidas por los profesores a partir de la reflexión sobre su práctica se ven generalmente como teorías con “t” minúscula. La autora concluye con la siguiente pregunta, que hago mía:

“Será que os relatos explícitos e coerentes que resultam dessas reflexões não poderiam ser legitimamente denominados teorias com “T” maiúsculo, competindo com qualquer outra teoria do campo? Ou queremos dizer algo distinto com “teoria”?”

Curiosamente, la autora señala la poca atención que se dio a la formación del profesor en ese mismo congreso, algo que es nuestra preocupación en esta charla.

Quizás la formación ideal del profesor sea justamente aquella que, permitiéndole reflexionar sobre el lenguaje y sobre una lengua específica, que conozca suficientemente y pueda utilizar bastante bien –en nuestro caso el español–, también le permita entender las dificultades específicas que pueden llegar a tener los aprendices. Todo ello de forma a poder llegar a producir Teoría o al menos intervenir, provocar cambios en las Teorías que le dan soporte a la didáctica de la lengua y, con ello, elegir efectivamente su abordaje y no ser una presa del último modelo de moda o del último manual publicado.

La Biblioteca del profesor de español del Centro Virtual Cervantes

MARTA HIGUERAS GARCÍA
Departamento de Foros y contenidos del Centro Virtual Cervantes
Instituto Cervantes

A lo largo de los seis años que lleva el [Centro Virtual Cervantes](#) en la red se han ido publicando trabajos de muy diversos tipos, dada la heterogeneidad de profesionales y estudiantes a que va dirigido este sitio de Internet y el tipo de actividades propias de esta institución, cuyos fines son la difusión de la lengua y las literaturas hispánicas. El CVC, desde sus comienzos, ha estado dividido en cinco grandes secciones: Actos culturales, Obras de referencia, Aula de lengua, Foros y Oteador. En los primeros años, además de la ayuda que suponía contar con la opinión, el apoyo y el consejo de todos los profesores del mundo y de las aportaciones de los asesores, que participaban en el Foro didáctico, las publicaciones para profesores de español se concentraron en la sección [Aula de lengua](#) (*DidactiRed*, *Rayuela*, *Lecturas paso a paso*, *Otros materiales*, etc.). Pero el CVC quería ser mucho más que un conjunto de recursos didácticos y de una plataforma para el intercambio de opiniones entre profesores de español y ese deseo de llegar más lejos y ofrecer nuevos servicios, nos animó a dirigir nuestra atención hacia los profesores que intentan formarse en esta disciplina y tienen difícil acceso a obras bibliográficas. Con este espíritu y con la intención de convertir la sección "Obras de referencia", nuestra particular biblioteca de este centro que no tiene sede física, en un punto al que acudir en busca de material de consulta, surgió la idea de crear una sección denominada, [Biblioteca del profesor de español](#), que sirviera de índice o puerta de acceso a diversos recursos relacionados con la Didáctica del español como lengua extranjera. Esta sección está dirigida, por tanto, a profesores de español, examinadores, autores de manuales y materiales didácticos, formadores de profesorado y administradores educativos. El proyecto se concibió de forma modular pero interrelacionada: la primera característica garantizaba su publicación en un intervalo más breve de tiempo y, la segunda, permitía que unas obras sirvieran de ayuda a la lectura de otras.

Estas obras de consulta que se aglutinan en la [Biblioteca del profesor de español](#) pretenden divulgar documentos de importancia para la labor del profesor, permitir la búsqueda de bibliografía, contribuir a la investigación, ayudar a la resolución de dudas y fomentar la autoformación de los profesores de español. En este artículo, describiremos someramente los objetivos y características de tres de ellos: [El diccionario de términos clave de ELE](#), la versión electrónica del [Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación](#) y de la [Bibliografía de didáctica del español como lengua extranjera](#).

El *diccionario de términos clave de ELE* es un proyecto coordinado por Ernesto Martín Peris, constituido por más de seiscientas entradas, que se irán publicando en las páginas del Centro Virtual Cervantes de forma periódica. Se trata de una obra de consulta para profesores, formadores y estudiantes de tercer ciclo, que, además de la resolución de dudas concretas, tiene otros dos objetivos: divulgar los estudios que han tenido mayor repercusión en la didáctica y ayudar a la progresiva sistematización de la terminología de esta especialidad. Permite distintos niveles de lectura, desde la mera consulta de la definición de un término hasta una profundización teórica que lo relacione con otros y ofrezca una contextualización teórica. Cada entrada va acompañada de dos tipos de bibliografía, una básica y otra especializada, para orientar a los profesionales que deseen ampliar esta información.



Diccionario de términos clave de ELE



En la [presentación del proyecto](#), se pueden leer sus objetivos, la necesidad de la obra y la concepción de cada artículo lexicográfico por parte del departamento de Foros y contenidos del Centro Virtual Cervantes y de los autores: Encarnación Atienza Cerezo, M.ª Delia Castro Carrillo, Marta Inglés Figueroa, Carmen López Ferrero, Ernesto Martín Peris, Silvia Pueyo Villa y Antonio Vañó Aymat. Tan solo insistir aquí en que, desde el primer momento, se pretendió superar los límites de un puro glosario y se procuró ir más allá de la definición del término; de ahí que las entradas tengan una estructura compleja en la que se ha optado por un tratamiento casi enciclopédico. Cada entrada tiene una estructura con los siguientes apartados: encabezamiento; definición; alusión a su origen; información relevante para el desarrollo teórico del concepto; repercusiones en la didáctica de ELE; entradas relacionadas, cuya consulta facilita la contextualización de dicho término, y referencias bibliográficas.

Otro de las grandes apuestas que integran esta *Biblioteca del profesor de español* es la [Bibliografía de Didáctica del español como lengua extranjera](#), un proyecto coordinado por Isabel Alonso y llevado a cabo con la colaboración de los documentalistas Ainara Cisneros,

José Ignacio Escudero y Estefanía Monge y el apoyo inestimable del Departamento de Bibliotecas y Documentación del Instituto Cervantes. Se trata de una recopilación de artículos, procedentes de ponencias en congresos y de revistas dedicadas a la didáctica de la lengua, publicados en España. El objetivo de este catálogo bibliográfico es facilitar a profesores e investigadores la búsqueda de textos especializados en temas de enseñanza de español, así como ofrecer un resumen de cada una de las 1700 referencias que lo integran.

Las fuentes documentales seleccionadas incluyen revistas españolas especializadas en la enseñanza del español como lengua extranjera — *Cable*, *Carabela*, *Cuadernos Cervantes*, *Frecuencia- L* y *REALE*—, así como un amplio repertorio de actas de congresos y seminarios celebrados en el marco de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera: *Actas de ASELE*, *Actas del CIEFE* y *Actas de EXPOLINGUA*.

Cada uno de los 1700 artículos recogidos en esta base de datos documental ha sido leído, resumido y clasificado por ese equipo de documentalistas y se le han asignado una o varias de las 25 materias o disciplinas y un número indefinido de descriptores o palabras clave que lo individualizan y caracterizan frente al resto y permiten su rápida localización a través de un sencillo formulario de búsqueda.

FORMULARIO DE BÚSQUEDA	
Autor	<input type="text"/>
Título	<input type="text"/>
Materia	Todas <input type="button" value="v"/>
Fuente	Todas <input type="button" value="v"/>
Editorial	<input type="text"/>
Descriptor	<input type="text"/>
Año	Entre <input type="text"/> y <input type="text"/>
<input type="button" value="Buscar"/> <input type="button" value="Limpiar"/>	

Los objetivos para este año 2004 son mantener actualizada esta bibliografía con la incorporación de los artículos publicados en este año y aumentar las fuentes vaciadas, con el fin de completar el proyecto y ofrecer los artículos de las principales publicaciones periódicas de España desde las dos últimas décadas.

No podemos olvidar, en tercer lugar, la publicación electrónica del [Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación](#), un documento cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa. El documento al que

se puede acceder por capítulos desde el citado enlace, es una traducción y adaptación española del *European Framework* del Consejo de Europa¹, y es fruto de la labor coordinada por la Dirección Académica del Instituto Cervantes

Por último, hay otros dos recursos más en esta *Biblioteca del profesor de español*: una sección que recoge recursos relacionados con la [Enseñanza de español a inmigrantes](#), en la que se publicarán en breve las *Actas del Encuentro la enseñanza de español a inmigrantes* y una guía de recursos, y un espacio informativo sobre el [Año europeo de las lenguas](#) en el que se publicaron las iniciativas tomadas en el año 2001 con motivo de esta celebración.

Próximamente se publicarán en esta *Biblioteca del profesor de español* otros proyectos, escritos en español, que completarán esta recopilación del material esencial que todo profesor de lenguas debería conocer. Desde aquí, agradecemos a los colaboradores de estas obras sus aportaciones, pues mucho ha sido el trabajo y el tiempo empleado en estos proyectos y, a los usuarios, cuyas necesidades siguen siendo nuestra razón de ser. Con este breve artículo solo hemos pretendido presentar mínimamente estos proyectos, pero ellos pueden ya hablar por sí mismos y están tan solo al alcance de un clic, para empezar a cobrar la vida que los usuarios le estimen oportuno dar.

¹ *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.

Marcos de referencia para los niveles de dominio lingüístico del español como lengua extranjera en Australia

HUGO HORTIGUERA - ANDREW MUNRO
Griffith University, Brisbane (Australia)

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de comunicarse fluidamente con hablantes de otras lenguas se incrementa día a día. Los beneficios del multilingüismo se hacen ahora evidentes en áreas tan diversas como la educación, el comercio y el turismo. La situación geográfica particular de Australia y una composición social "multicultural" exigen que su población tenga conocimientos de una segunda lengua y demuestre una habilidad comunicativa sólida que le permita interactuar con miembros de otros grupos culturales y lingüísticos.

Para el Gobierno Federal australiano, el español es la octava lengua prioritaria en relación con las políticas inmigratorias, el comercio y la educación (ver Embajada de España 1997). El hecho de que 13 de 39 universidades australianas tengan un programa de español demuestra un creciente interés en el aprendizaje de esa lengua. Como lo atestigua la Oficina de Estadísticas de Australia, en 1995, 17.000 personas tomaron cursos de español ya sea en el nivel primario, secundario o terciario/universitario, sobrepasando los estudios de francés, alemán e italiano. Sin embargo, este interés no aparece reflejado en un demostrable dominio de sus habilidades lingüísticas. En este sentido, en las últimas décadas, los informes australianos sobre políticas educativas de las lenguas extranjeras han destacado los relativamente pobres niveles de dominio alcanzados por los estudiantes nacionales.

Se agrega a esto, además, el hecho de que, en la actualidad, en el caso del español no existe en las universidades australianas un mecanismo uniforme y objetivo de evaluación que permita determinar el nivel lingüístico alcanzado por los estudiantes de dicha lengua. Algo similar ocurre con las instituciones latinoamericanas que, o bien no cuentan con pautas detalladas que permitan certificar la competencia de los estudiantes de español como segunda lengua (y que pudieran incorporar algunas variantes regionales), o bien recurren a las normas desarrolladas por algunas instituciones españolas o estadounidenses.

En conjunto con profesores universitarios argentinos y en línea con el creciente interés en la internacionalización de Griffith University, el proyecto que se va a describir aquí busca

reparar esta situación.¹ El desarrollo de un marco evaluador común que permita determinar las habilidades lingüísticas que un estudiante de español lengua extranjera (ELE) necesita tener para desenvolverse en las cuatro macroestructuras (producción oral y escrita, comprensión oral y lectora) de los distintos niveles (elemental, intermedio, avanzado y superior) sería un instrumento valioso tanto dentro como fuera del contexto universitario australiano.

En primer lugar, las universidades australianas se podrían beneficiar al contar con una herramienta común y efectiva que permitiera identificar el nivel de español alcanzado por sus estudiantes. En efecto, gracias a este instrumento, estaríamos en condiciones de organizar de manera más eficiente los llamados "exámenes de colocación", al permitirnos evaluar de manera más objetiva los niveles de dominio lingüístico de aquellos que ya tienen conocimientos previos y desean insertarse en los programas ya existentes. Por otra parte, el manejo y conocimiento de descriptores comunes entre las instituciones australianas que enseñan español permitiría incorporar reformas curriculares y ajustar posibles deficiencias de programas. Por último, la elaboración de este marco descriptivo constituiría un importante instrumento de evaluación para ser usado también con las instituciones latinoamericanas con el fin de mantener un "lenguaje común" para determinar el nivel de conocimientos de español de aquellos hablantes no nativos interesados en proseguir estudios terciarios en universidades hispanas (por ejemplo, estudiantes de intercambio provenientes de nuestras instituciones).

2. SITUACIÓN GENERAL EN AUSTRALIA

La necesidad para desarrollar semejante herramienta de evaluación para el español es evidente, dada la falta de semejante recurso en el contexto australiano en la actualidad. Debido al hecho de que, en Australia, el estudio de lenguas extranjeras es recomendado pero no obligatorio, la situación de las lenguas modernas en este país es bastante peculiar. El estudio del español, en particular, depende de las diferentes políticas de enseñanza de lenguas extranjeras implementadas en los distintos estados, de las relaciones comerciales que estos pudieran tener con los países hispanos y de la población hispana que vive en su territorio.

En lo que respecta a esto último, como ejemplo, el censo de población de 1991 estableció que 86.286 residentes de Australia nacieron en un país hispano. De este total, 32.600 llegaron entre 1982 y 1990 y se instalaron especialmente en Sydney y Melbourne, atraídos por las posibilidades laborales que estas dos grandes ciudades ofrecían a los nuevos inmigrantes.

1 Queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento a los profesores Silvia Prati (coordinadora del equipo argentino en Buenos Aires), Beatriz Comte, Norma Elizalde, Gabriela Krickeberg, Claudia López Camelo, Daniel Peiró, Ana Pacagnini y Gabriela Toth, quienes colaboraron en este proyecto desinteresadamente, aportando sugerencias y correcciones.

En lo referente al comercio australiano con América Latina, se ha observado que la creciente inversión en la región en la última década ha producido un impacto notable en la enseñanza de nuestra lengua en Australia. Las exportaciones del país hacia América Latina y el Caribe bordearon un billón de dólares por primera vez en 1997. En ese mismo año, el nivel de las exportaciones australianas hacia la región creció, en proporción, más rápido que el total de las exportaciones australianas (ver Australia-Latin America Business Council, 1998).

Como consecuencia de algunos de estos factores, el interés por el aprendizaje del español y su cultura se ha mantenido en alza en el nivel terciario. Las universidades de Flinders, Monash, La Trobe, New South Wales y Sydney se encuentran entre aquellas que poseen los programas más antiguos de español, habiéndose establecido algunos de ellos durante los años 60. Durante la última década, sin embargo, el estudio del español y de las culturas hispanas en niveles terciarios se ha incrementado en forma notable, con la incorporación de Edith Cowan University (Perth), University of Technology (Melbourne), University of Western Sydney, y las universidades de Melbourne, Canberra, Wollongong, Adelaide, Queensland, Bond y Griffith (estas dos últimas también en Queensland) (ver Boland y Kenwood 1993). En el caso de Griffith University en particular, el creciente interés por el español ha hecho extender nuestra enseñanza en los últimos años al campus de la Gold Coast, en donde las cifras de inscripción se mantienen considerablemente altas.

3. EL CASO PARTICULAR DE QUEENSLAND

En el caso particular de Queensland y su sector industrial, varios proyectos parecen haberse puesto en marcha recientemente. Un ejemplo es la llamada "Estrategia de Desarrollo Comercial 2001-2003 para el emprendimiento minero en Sud América" (Market Development Strategy 2001-2003 for the South America Mine Support Initiative), iniciativa del Gobierno Estatal, en conjunción con el grupo minero AIG. Mediante este proyecto se buscaba incrementar las exportaciones de bienes, servicios y equipo minero de Queensland por un total de veinte millones a los mercados de Perú, Chile y Argentina. Cincuenta y dos proyectos (solamente para estos tres países) habían sido identificados en el área de expansión minera, proyectos de nuevas minas, exploración y desarrollo entre 2000 y 2007. Como consecuencia, en los próximos años, un importante grupo de personas necesitará evaluar su dominio de español para poder trabajar eficientemente en relación con un contexto hispano, y así

1. Identificar oportunidades de explotación comercial que pudieran ser relevantes a los intereses económicos de Queensland
2. Asesorar a compañías australianas sobre las oportunidades de trabajo en el mercado de estos países

3. Incentivar la exportación de bienes y servicios hacia el mercado hispano y desarrollar actividades promocionales.

Esta situación probablemente obligará a muchas instituciones educativas a crear cursos especiales de español, con vistas a satisfacer los requerimientos de empleo y equipar a los estudiantes con las habilidades comunicativas necesarias. Dichos cursos, a su vez, necesitarán de instrumentos eficientes de evaluación que ayudarán a determinar la aptitud del español de los posibles candidatos que se presentaran para satisfacer las demandas del mercado laboral (ver Valette, 1967).

En conclusión, y teniendo en cuenta la importancia política, económica y estratégica que señalábamos más arriba, los contactos con nuestros vecinos hispanos del Pacífico se han incrementando en forma notable. Estos nexos trans-Pacíficos son tanto comerciales como académicos, con un número considerable de universidades nacionales que han firmado acuerdos de cooperación académica con instituciones de esa región. Así, un constante intercambio de hombres y mujeres de negocios, estudiantes y académicos sigue contribuyendo a la promoción del español en nuestra región. Sin embargo, en Australia, todavía nos faltaba un instrumento común y confiable de evaluación que fuera capaz de certificar los niveles de dominio del español de nuestros graduados y profesionales que viajan hacia América Latina o España para trabajar o estudiar.²

4. RESULTADOS ESPERADOS

El producto final de este proyecto, entonces, ha sido la redacción de un conjunto de criterios evaluativos para determinar el nivel de dominio lingüístico del español que posee el estudiante o trabajador extranjero que debe utilizar el español en su tarea diaria.

Entre los resultados que esperábamos obtener al final de nuestro trabajo se incluían:

1. **Una reforma substancial de nuestros programas de español.** El establecimiento de un procedimiento de evaluación común entre instituciones nos permitiría organizar mejor y más eficientemente nuestros respectivos programas en el nivel curricular.

² En años recientes, el gobierno de Brasil también ha demostrado un creciente interés en incluir el español en su currículo escolar. La creación del Mercosur en 1991, una región económica común que comprende Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay, ha ubicado al español como la posible *lingua franca* de más de 200 millones de personas. Diversos acuerdos entre universidades de Argentina y Brasil han iniciado ya un intercambio importante de maestros y profesores de español y portugués. En el actual contexto, las instituciones hispanas de esa región podrían necesitar un marco de evaluación común para determinar los niveles de dominio del español de los estudiantes brasileños de ELE. El proyecto que vamos a describir, en el que también participaron profesores argentinos, propone el establecimiento de semejante instrumento. Éste podría ser útil no sólo para evaluar el nivel de dominio de los graduados universitarios, sino también el de los profesionales y trabajadores no hispanos que deben desenvolverse en el mercado laboral latinoamericano, sin soslayar las diferencias dialectales del español.

2. **Una mejor administración en los programas de estudiantes de intercambio.** Al tener un "lenguaje común" que nos permitiera identificar inmediatamente el nivel de las habilidades lingüísticas del estudiante de intercambio, se vería favorecida la administración de dichos programas tanto en términos económicos como logísticos.
3. **La identificación de las necesidades de los estudiantes.** El uso de estos criterios comunes permitiría reconocer las habilidades lingüísticas que poseen los estudiantes que han tomado cursos de español en escuelas primarias y/o secundarias en Australia. De esta forma, se agilizarían los llamados "test de colocación" para tales estudiantes. Estos exámenes serían así más precisos, a la vez que se podrían identificar las necesidades de este alumnado y crear cursos *ex-profeso* para ellos.
4. **Un mejor apoyo universitario.** Se podría tener así un panorama más ajustado de la enseñanza de la lengua española en Australia y proveer apoyo universitario para las instituciones primarias, secundarias y terciarias en donde se ofrece ELE, identificando el nivel de competencia de sus graduados.
5. **Una identificación de los requerimientos básicos de español para desenvolverse efectivamente en los negocios.** Se estaría en condiciones de determinar de manera más objetiva el nivel de competencia mínima de ELE de un amplio espectro de profesionales australianos que usan/deben usar el español en su trabajo. Esto abarcaría desde maestros/as de español, hombres y mujeres de negocios, hasta administradores de empresa y políticos con estrecho contacto con América Latina y España.

La creación y uso de una escala de criterios evaluativos debiera facilitar la toma de decisiones educativas al tiempo que mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español tanto dentro como fuera de la clase. En efecto, como Guerrero y Del Vecchio (1995:5) enfatizan: "The greater the disparity between the demands of language task on a language proficiency test and the language task of a typical classroom, the less valid and useful the test score will be". En lo que se refiere al español, ante la ausencia de un aparato de evaluación común, la tendencia a tomar decisiones educativas erróneas llega así a ser potencialmente más grande.

Los estudiantes y profesores de lengua, y todos los que, de alguna u otra manera, deben evaluar los niveles de dominio en lenguas extranjeras de sus estudiantes, empleados o profesionales en general, necesitan contar con un instrumento o lenguaje común que los ayude a describir los diferentes niveles de manera transparente y coherente. De esta manera, el desarrollo de este marco de referencia no sólo tiene sentido sino que responde a una necesidad demostrada y demostrable. Su principal objetivo consistiría en presentar una taxonomía contra la cual se podría evaluar el nivel de manejo de ELE, con sus diferentes

matices. Esto permitiría, por su parte, (1) un diseño mucho más coherente de los objetivos y contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, (2) una descripción más clara de los resultados obtenidos y los niveles alcanzados, (3) al tiempo que serviría para identificar los sucesivos estadios dentro del proceso de aprendizaje del español.

5. OBJETIVOS

De esta manera, entre nuestros principales objetivos se encontraba el desarrollo de un conjunto de criterios evaluativos para

- Determinar el nivel de habilidad lingüística que debe tener el estudiante de español como lengua extranjera (ELE) en las cuatro áreas (comprensión auditiva [CA], comprensión lectora [CL], producción escrita [PE] y producción oral [PO]) y en los distintos niveles (elemental, intermedio y avanzado o superior).
- Servir como instrumento evaluador en los exámenes de colocación y en las reformas de curriculum de los diversos programas de español.
- Identificar el nivel de habilidad lingüística en español que se requiere de los estudiantes no hispanos para seguir estudios terciarios en lugares en donde el español es la lengua de comunicación en clase.

6. ETAPAS DEL PROYECTO

Partimos del proyecto elaborado y desarrollado por Elaine Wylie y David Ingram (ambos profesores de Griffith University) sobre los descriptores generales en el aprendizaje de lenguas extranjeras, conocido internacionalmente con el nombre de *ISLPR (International Second Language Proficiency Ratings)*.³

La primera etapa consistió en un estudio preliminar de dicho marco general, con un estudio sobre la viabilidad de su adaptación al español. Luego de varias discusiones con los autores, se preparó y clasificó el material, al tiempo que se establecieron los parámetros y se definió la metodología que se emplearía con posterioridad.

La segunda etapa, en la que intervinieron con mucho interés nuestros colegas argentinos, implicó la redacción concreta de los descriptores. Este trabajo consistió en (1) la adaptación y

³ El partir de este modelo tiene varios beneficios, ya que los descriptores de Wylie e Ingram, ampliamente reconocidos nacional e internacionalmente, han sido diseñados con el fin de describir *las etapas de desarrollo del aprendizaje de una segunda lengua (no exclusivamente del inglés)*. Teniendo en cuenta esto, los problemas de validación y confiabilidad de sus resultados ya han sido discutidos y demostrados. Para más detalles respecto de esto, remitimos a Wylie 2001.

desarrollo del modelo inicial; (2) un análisis preliminar de nuestros colegas argentinos, con sugerencias y modificaciones que se ajustaran con mayor precisión al contexto hispano; (3) ajustes e intercambios que se hicieron a partir de sus propuestas; (4) preparación de un borrador y primera evaluación del material con estudiantes; (5) edición de un vídeo con una muestra de las entrevistas; y (6) revisión final de los descriptores para identificar posibles lagunas.

Con la tercera etapa, se concluía el proyecto, redactando el documento final y presentando sus resultados finales tanto en Australia como en Argentina.⁴

7. NATURALEZA DE LOS NIVELES DE DOMINIO

Este marco de referencia describe el desarrollo de una segunda lengua en adolescentes y adultos. Está constituido por cuatro subniveles para cada macro-habilidad:

- Comprensión auditiva (CA)
- Comprensión lectora (CL)
- Producción oral (PO)
- Producción escrita (PE)

Estos subniveles trazan el desarrollo del español desde el nivel 0 (sin habilidad para comunicarse en español) hasta el nivel 5 (indistinguible de un hablante nativo de similar nivel sociocultural). Hay niveles intermedios (con más [+] y menos [-]), dándole a la escala un total de 12 niveles.

Ocho de éstos están descritos en detalle (una página de descripción para cada nivel en cada macro-habilidad). La descripción especifica el tipo de tareas que las personas de cada nivel pueden desarrollar -con referencias al contexto en el que ellos pueden utilizarlas- y el tipo de formas lingüísticas que debieran emplear cuando desempeñan esas tareas -con detalle sobre precisión, fluidez y propiedad.

Originalmente, la versión inglesa del *ISLPR* consta de dos modelos:

1. The *general proficiency* model (desarrollado en español). Se utiliza en situaciones en las que se requiere determinar la destreza lingüística del hablante sin tener en cuenta ningún objetivo específico particular. Cuando este modelo se usa en una evaluación el examinador intentará recurrir a los temas generales que al candidato le interesan.

4 Hasta ahora se han realizado presentaciones en el Laboratorio de Lenguas dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), en Griffith University y en The University of Queensland (Australia).

2. The *specified purpose* model (no desarrollado en español). Puede ser utilizado por organismos particulares (por ejemplo, el comité de reconocimiento de títulos para desempeñarse como profesor) cuyo objetivo es identificar un particular dominio lingüístico que debe tener un candidato para desempeñarse con propiedad en una actividad dada.

8. ESQUEMA GENERAL

El formato de la página en la versión española sigue la misma estructura de su contraparte inglesa, organizada en tres columnas (ver apéndice con ejemplos de PO: 1+).

La primera está dedicada a fenómenos semánticos, lingüísticos y socioculturales y describe un contenido común que se puede aplicar a casi todas las lenguas, tal cual la desarrollaran Wylie e Ingram en sus diferentes versiones.

La segunda, mientras tanto, es particular del español. En ella se proponen ejemplos de formas lingüísticas y de tareas que pueden ser relevantes dentro de la "cultura hispana".

La tercera, finalmente, indica los principales cambios de conducta que se observan con comentarios adicionales sobre los fenómenos descritos en cada nivel.

9. EVALUACIONES

El proceso ortodoxo de evaluación es directo y englobante (holístico), al comparar la conducta observada con la descripción dada en el documento marco. Siguiendo el examen del *ISLPR* ortodoxo, se puede evaluar de dos formas:

1. Mediante exámenes con dos evaluadores. El examen de dominio general se adapta completamente al candidato en términos de su nivel de dominio y sus necesidades e intereses comunicativos. A medida que el examen progresa, los examinadores elaboran inferencias a partir de la respuesta observada y van ajustando su material a las posibilidades del candidato. Esto puede darse así, ya que las actividades de CA y CL y las de PO se evalúan en una entrevista personal.

2. Mediante autoevaluaciones. Los candidatos pueden autoevaluar su propio dominio lingüístico. Existe una versión inglesa de la escala que puede ser utilizada por el candidato para determinar su propio nivel.

10. CARACTERÍSTICAS DEL EXAMEN DE DOMINIO

Siguiendo las propuestas de Wylie e Ingram, el examen ortodoxo de dominio del español consta de cuatro etapas.

En primer lugar, los entrevistadores mantienen una entrevista oral con el fin de tener un primer acercamiento a las habilidades lingüísticas generales del candidato. Durante esa charla se extraen ejemplos de su producción oral y comprensión auditiva "cara a cara".

En segunda instancia, se desarrolla la comprensión lectora. Pasada la etapa exploratoria, el entrevistador propone como excusa una serie de textos auténticos que toman como base los temas de interés general del candidato. Para esto, es importante tener a mano una importante selección de textos, de extensión breve a media, que podrá ser usada a medida que el examen progresa. Se desarrolla así con el candidato un diálogo sobre los textos (el número puede variar, pero con dos o tres ejemplos es suficiente) en donde el entrevistador analizará no sólo el posible nivel de comprensión lectora sino que tratará de ajustar sus hipótesis acerca del nivel de producción oral.

En la tercera etapa se analiza la comprensión auditiva, pero esta vez en situaciones grabadas. Dependiendo del nivel observado, se le proponen al entrevistado diálogos radiales, avisos publicitarios, reportajes y entrevistas que pudieran permitir determinar el nivel máximo de comprensión en situaciones en donde se carece de ayuda visual.⁵

Finalmente, en la última etapa se examinará la producción escrita. Teniendo en cuenta las conductas observadas hasta el momento, el examinador le propondrá al candidato un par de composiciones contextualizadas, con instrucciones precisas sobre extensión e información que debe incluir.

Tanto el primer acercamiento como la comprensión lectora consisten de una breve fase exploratoria (con estimación del nivel), una fase analítica (en donde se explora el máximo hasta dónde puede llegar la comprensión del candidato) y una conclusión (de retorno a una zona "de confort").

La duración de todo el test dependerá, obviamente, del nivel de dominio del entrevistado. Si pertenece a los niveles bajos, es probable que 20 minutos sean suficientes. A partir del nivel 2, puede durar entre 45-60 minutos. Para la escritura, una hora (máximo) es suficiente (para detalles específicos sobre el formato y características de este examen, ver Wylie & Ingram 1999a).

⁵ Gracias a la tecnología, hoy en día esto no resulta demasiado complicado de hacer. A través de internet se pueden grabar fragmentos radiales, entrevistas y hasta radionovelas con muy buena calidad auditiva. En Australia, el servicio de SBS también cuenta con programas radiales y televisivos que pueden ser tomados como muestras.

11. CONCLUSIONES

En conclusión, creemos que la difusión y utilización de este material (con su correspondiente entrenamiento) pueden servir no sólo de gran ayuda en determinar el dominio de español de estudiantes o trabajadores interesados en el mundo hispano.⁶ El uso de este marco puede convertirse en un invaluable instrumento de referencia para los diversos programas australianos en donde se enseña esta lengua.

En efecto, por un lado, en lo particular, nos podría ayudar a organizar de manera mucho más sistemática, efectiva y económica nuestros correspondientes cursos. Por otro lado, en relación con la administración universitaria o terciaria en general, nos permitiría justificar de forma mucho más fundamentada nuestras tomas de decisiones (por ejemplo, respecto de la evaluación de candidatos para su inclusión en una determinada clase, la creación de cursos, su organización y su posterior evaluación).

Finalmente, en relación con nuestros colegas y programas de otras instituciones del país o del extranjero, nos permitiría manejar un lenguaje común, al tiempo que unificar criterios dispares y diversos. Así, estaríamos en condiciones de promover de manera más eficaz la enseñanza del español en Australia, al poder coordinar y administrar nuestros recursos comunes de forma más económica, a la vez que estimular y fomentar el intercambio entre nuestras instituciones y el mundo hispano.

BIBLIOGRAFÍA

Alderson, J.C., Clapham, C. & Wall, D. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: CUP, 1995.

Alwright, R. "Autonomy and individuation in whole class instruction." en Brooks, A., & Grundy, P. (eds). *Individuation and Autonomy in Language Learning*, British Council, 1988: pp. 35-44.

Australia-Latin America Business Council. "Australian Exports to Latin America Pass A\$1 Billion", in *Latin American Bulletin*, 5, 2, 1998: p. 4.

Australian Bureau of Statistics. *Census of Population and Housing: Basic Community Profile*, cat. No. 2722.0, Canberra: Government Publishing Services, 1991.

Bachman, L. *Fundamental Considerations in Language Testing*, New York: Oxford U.P., 1990.

Bachman, L.F. & Palmer, A.S. *Language Testing in Practice*. Oxford: OUP, 1996.

Blanche, P. "Using standardized achievement and oral proficiency tests for self-assessment purposes: The DLIFLC study", *Language Testing*, 7, 1990: pp. 202-229.

⁶ El Centro de Lenguas y Lingüística Aplicada de Griffith University (Nathan Campus) desarrolla cursos y seminarios de entrenamiento a futuros examinadores del ISLPR varias veces en el año.

- Boland, Roy and Kenwood, Alun. "Perfil del hispanismo en las universidades de Australia y Nueva Zelanda", en Monclús, A (ed.). *La enseñanza de la lengua y cultura españolas en Australia y Nueva Zelanda*, Madrid: Iberediciones/Consejería de Educación de la Embajada de España en Canberra, 1993: pp. 29-50.
- Canale, M. "On Some Theoretical Frameworks for Languages Proficiency", en Rivera, C. (ed.). *Language Proficiency and Academic Achievement*, Avon: England, Multilingual Matters, 1984.
- Canales, J.A. "Linking Language Assessment to Classroom Practices", en Rodríguez, R.; Ramos, N. & Ruiz-Escalante, J.A., (eds.). *Compendium of Readings in Bilingual Education: Issues and Practices*, Austin: Texas Association for Bilingual Education, 1994.
- Embajada de España. *Sistema Educativo Australiano*, Canberra: Consejería de Educación y Ciencia (Agregaduría Cultural), 15-5-1997.
- Guerrero, Michael and Del Vecchio, Ann. *Handbook of Spanish Language Proficiency Tests*, Albuquerque: Evaluation Assistance Center, New Mexico Highlands University, 1996.
- Ingram, David. E.. "Assessing Proficiency: an Overview of Some Aspects of Testing", en Hyltenstam, Kenneth and Pienemann, Manfred (eds.). *Modelling and Assessing Second Language Development*, Clevedon: Multilingual Matters, 1985: pp. 215-276.
- Johnson, Marysia. "Native Speakers' Perception of the Nature of the OPI Communicative Speech Event." In *ERIC/CLL Resource Guides*, 1999.
- McNamara, Tim. *Measuring Second Language Performance*, London/New York: Longman, 1996.
- Morrow, Keith. "Communicative Language Testing: Revolution or Evolution?", en Alderson, J. Charles and Hughes, Arthur (eds.). *Issues in Language Testing*, London: British Council, ELT Documents 111, 1981: pp.9-25 .
- Nakamura, Yuki. "Involving Factors of Fairness in Language Testing", en *Journal of Communication Studies*, n7 Sept 1997, pp.3-21.
- Nambiar, Mohana K. & Goon, Cecilia. "Assessment of Oral Skills: A Comparison of Scores Obtained through Audio Recording to Those Obtained through Face-to-Face Evaluation", en *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia*, v.24, n1, Jun 1993, pp.15-31.
- North, Brian. *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency. Theoretical Studies in Second Language Acquisition*, New York, Peter Lang, 2000.
- North, Brian. "The Development of Descriptors on Scales of Language Proficiency. NFLC Occasional Paper." Johns Hopkins University, Washington, DC. National Foreign Language Center, 1993.
- Oller, J.W. Jr. & Damico, J.S. "Theoretical Considerations in the Assessment of LEP Students", en Hamayan, E. & Damico, J.S. (eds.). *Limiting Bias in the Assessment of Bilingual Students*, Austin: Pro-ed Publications, 1991.
- Peire, B.N., Swain, M., & Hart, D, Self-assessment in two French immersion programs, *Applied Linguistics*, 14, pp.52-42: 1993.
- Taylor, David S. "The Meaning and Use of the Term 'Competence' in Linguistics and Applied Linguistics", en *Applied Linguistics*, 9-2, pp.148-168: 1988.

Valdés, G. and Figueroa, R.. *Bilingualism and Testing. A Special case of Bias*. Norwood: New Jersey, Ablex Publishing Corporation, 1994.

Valette, Rebecca M.. *Modern Language Testing: A Handbook*. New York: Harcourt, Brace & World, 1967.

Wylie, Elaine, "An overview of the International Second Language Proficiency Ratings (ISLPR)", Queensland: *Centre for Applied Linguistics and Languages (CALL), Griffith University, 2001*.

Wylie, Elaine and Ingram, D.E. *Direct, Adaptive Testing of General Proficiency According to the International Second Language Proficiency Ratings (ISPR). Guidelines for the Use of the ISLPR*, Brisbane: Griffith University, 1999a.

Wylie, Elaine and Ingram, D.E., *International Second Language Proficiency Ratings. Master General Proficiency Version (English Examples)*, Brisbane: Griffith University, 1999b.

Descripción general de la conducta lingüística

PO: 1+ DOMINIO TRANSACCIONAL

Capaz de satisfacer las propias necesidades de transacción cotidiana y necesidades sociales limitadas. Siempre que haya un apoyo del contexto, y que el interlocutor sea una persona predispuesta y/o experimentada, puede iniciar y mantener conversaciones simples sobre una gama limitada de temas conocidos que exceden sus necesidades inmediatas de "supervivencia". Expresa (de manera provisoria) sus propias actitudes emocionales y (muy provisoriamente) sus propias actitudes intelectuales sobre tales temas, aunque la información que transmite es limitada en cuanto a precisión o corrección, y a menudo hay una diferencia significativa entre lo que el locutor quiere o intenta transmitir y el mensaje total que en realidad comunica (incluyendo elementos que denotan su propósito y sus actitudes). Usa conjunciones simples y las de mayor frecuencia para relacionar partes contiguas de un texto, y puede usar los marcadores del discurso simples y de mayor frecuencia. Sin embargo, en un discurso más extenso, pueden aparecer problemas de coherencia. Usa una variedad de formas interrogativas simples. Usa modificadores simples (principalmente palabras y frases simples, con algunas cláusulas subordinadas simples). Es frecuente que, cuando hay menos apoyo del contexto, los errores gramaticales puedan causar o contribuir a malentendidos. El orden de palabras y las otras formas gramaticales están influidos por la lengua materna del locutor. Se utilizan elementos de cohesión referencial como pronombres personales y demostrativos, pero en su gran mayoría de manera inapropiada, en especial si están relativamente alejados de sus referentes. Son frecuentes los errores en la selección y formación de los morfemas temporales (en particular con verbos que presentan irregularidades o son menos frecuentes), y a menudo el interlocutor debe acudir a las expresiones adverbiales de tiempo y a otras ayudas del contexto para poder entenderlo. La gama restringida de su vocabulario le obliga a usar circunlocuciones, hesitar y/o pedir ayuda al interlocutor con frecuencia. La pronunciación está fuertemente influida por su lengua materna. Aunque la mayoría de los fonemas se entienden, algunos pueden resultar problemáticos en determinados ambientes lingüísticos. Puede que el énfasis y la entonación interfieran con la comunicación en contextos con menos apoyo o menos familiares, y se necesite frecuente repetición. Como la influencia de factores socioculturales de la lengua materna es fuerte, puede equivocarse en el uso de las convenciones sociales básicas de la conversación en español. La flexibilidad de registro es extremadamente inestable. Puede usar algunos ítems pertinentes a aspectos específicos de un registro particular (por ejemplo, de su propio campo "vocacional" o "profesional") siempre que las situaciones que presentan tales expresiones se hayan experimentado previamente.

Ejemplos de conducta lingüística

En transacciones básicas que ocurren en tiendas y en establecimientos tales como el correo o el banco, puede hacer frente a cierto grado de complicación (por ejemplo, puede preguntar si está disponible la talla de un artículo que ve en la estantería o devolver un producto que tiene algún desperfecto). En el transporte público, puede preguntarle a otro pasajero dónde debe bajarse, cuando se trata de un destino desconocido. Puede explicar algunos síntomas personales al médico, pero con limitada precisión.

En situaciones sociales, puede presentar personas (aunque puede que haga un uso inapropiado de nombres y del tratamiento de cortesía), puede proporcionar datos biográficos personales y de su familia, y expresar intenciones simples. Puede transmitir actitudes simples acerca de su estilo de vida (por ejemplo, dieta, ropa, estudios, trabajo). Puede dar información básica sobre un problema que le afecta (y sobre su causa).

En situaciones "vocacionales" o "profesionales" (por ejemplo, en el trabajo), puede comunicar necesidades rutinarias simples (por ejemplo, la necesidad de que se repongan ejemplares de un ítem agotado, o de que se revise un aparato recalentado). Puede proporcionar detalles básicos sobre hechos menos previsible (por ejemplo, un accidente) siempre que el vocabulario clave sea familiar.

Puede disculparse por sus limitaciones en el uso del español y usar la lengua en una serie de estrategias destinadas a obtener ayuda del interlocutor (por ejemplo, pedirle que repita un enunciado o preguntarle el significado de una palabra desconocida o la palabra usada en español para describir, por ejemplo, una cualidad que pueda indicarse, tal como grosor o altura.).

Usa los conectivos simples de mayor frecuencia (por ejemplo: *y*, *pero*, *o*, *entonces*, *cuando*, *porque*) y tiene un uso inestable del *si* (condicional), restringido al presente del indicativo.

Modifica enunciados para expresar incertidumbre mediante una palabra u otro mecanismo simple (por ejemplo: *quizás*, *creo*, *me parece*).

Las inflexiones de sustantivos y verbos no están sistematizadas. Utiliza los tiempos verbales y las formas aspectuales más comunes, pero los errores son frecuentes.

Por lo general, se lo ve seguro en el uso de los pronombres en cuanto a la persona, al caso Sujeto y al uso de adjetivos posesivos: *y/mi*, *tú/tu*, (o *vos/tu*), *él/ella/su*, *nosotros/nuestro*, *usted(es)/su*. Es probable que dude con otros pronombres y adjetivos posesivos o que cometa errores.

Comentarios

En este nivel, el uso de modificadores simples (principalmente palabras solas y frases simples, pero algunas cláusulas subordinadas simples) le permite alguna leve elaboración y calificación en la expresión de sus ideas. Esto le permite expresar, aunque muy tentativamente y con poca precisión, significados individuales y "personalizados", opuestos a significados más "universales" o estereotipados. Su repertorio de conectores se extiende más allá de las conjunciones coordinantes más simples y de los marcadores del discurso más básicos. Además, su memoria inmediata está menos limitada, y sus operaciones son menos elaboradas, permitiendo que la coherencia se sostenga en algunos textos más extensos (aunque de forma muy simple) que tratan de temas familiares o conocidos. Como consecuencia de este desarrollo, tiene cierta flexibilidad en las situaciones transaccionales. Puede participar en interacciones sociales simples, aunque la eficacia de su intervención dependerá de su personalidad como individuo y de sus habilidades comunicativas extralingüísticas. A menudo, puede sentirse frustrado, ya que su habilidad para transmitir sus ideas, objetivos y actitudes no corresponde con propiedad a sus intenciones ni a su propia imagen. El interlocutor necesita hacer un esfuerzo considerable y adaptar su discurso al del sujeto (para comentarios sobre la adaptación y las estrategias del sujeto, ver la columna COMENTARIO PO:2).

La influencia sociocultural de la lengua materna continúa. Por ejemplo, algunos sujetos en este nivel (y también en niveles más avanzados) pueden hacer un uso excesivo de ciertas expresiones para comunicar incertidumbre, por lo que se crea un efecto de lengua provisoria. Pueden existir problemas con el uso de los pronombres de segunda persona en cuanto al registro formal e informal (tú / vos, usted).

El nivel de sensibilidad y flexibilidad de registro es tal que, si utiliza expresiones especializadas aprendidas en el trabajo o en los estudios, por ejemplo, es probable que tenga poca conciencia del grado de tecnicismo y de lo restringido de su aplicación. A partir de este nivel, su repertorio lingüístico es tal que puede obtener enormes beneficios de experiencias extracurriculares, explorando el idioma mediante contacto con hablantes nativos. Este es un nivel apropiado para que inicie sus primeras experiencias en un programa de intercambio con el fin de mejorar su español.

El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas

ELENA LANDONE
Università degli Studi di Milano
Dip. Scienze del linguaggio e letterature straniere comparate

En los años 80, la enseñanza centrada en el alumno despertó un interés renovado en los trabajos de grupo y, siguiendo la misma onda, el aprendizaje cooperativo empezó a difundirse en las clases. Esta propuesta metodológica abraza la visión social y colaborativa del aprendizaje y hace del grupo el protagonista de la didáctica. Gracias a la comunicación que la convivencia social conlleva naturalmente, la interacción entre estudiantes destaca como resorte específico de este enfoque didáctico y, por ende, su aplicación en el aula de Español/Lengua Extranjera (ELE) puede resultar interesante para estimular contextos de enseñanza comunicativos. Ninguna novedad para muchos profesores de lengua - acostumbrados a trabajar con parejas, grupos pequeños y grupos grandes- pero, entre las varias tipologías de trabajo de grupo, puede merecer la pena tomar en consideración el aprendizaje cooperativo, en cuanto se funda en unos principios muy similares a algunos de los fundamentos del enfoque comunicativo.

Después de esbozar los rasgos destacados del aprendizaje cooperativo, se profundizará en el *principio de la formación de las destrezas colaborativas*, para evidenciar su adhesión a la visión pragmatolingüística que subyace a la corriente comunicativa. De ahí nace esta propuesta de integrar la enseñanza de las destrezas colaborativas en el currículo de ELE, idea que se concretará con algunos ejemplos de actividades con las cuales los estudiantes pueden experimentar estrategias de trabajo de grupo aprendiendo, al mismo tiempo, funciones comunicativas importantes.

1. LOS GRUPOS EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Al tratar el lugar que ocupan las tareas en el aula de idiomas, M. Williams y R.L. Burden afirman que los estudiantes adquieren el idioma mediante *comunicación significativa*, es decir, en el proceso de interacción, negociación y transmisión de significados en situaciones intencionales. Dicha interacción significativa puede tener lugar entre dos o más estudiantes, que desarrollan el conocimiento del sistema lingüístico como resultado del intercambio y de la negociación de los significados (Williams y Burden 1999: 176).

Desde luego, el trabajo de grupo es una técnica consolidada para estimular la conversación en el aula, la cual, según las hipótesis de los estudios interaccionistas, favorece la negociación del significado y el acceso a un *input* comprensible. Por lo visto, un buen grupo puede proporcionar un contexto favorable a la comunicación: la interacción interpersonal puede facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera fomentando la recepción y las necesidades de comprensión¹, por un lado, y, por otro, estimulando a los estudiantes a acceder a su interlengua para producir emisiones comprensibles².

Sin embargo, falta todavía la evidencia científica directa de la correlación entre interacción y adquisición lingüística (Ellis, 1990: 13, 113, 125; Brown, 1991). Pese a ello, con actitud posibilista, R. Ellis apoya una solución salomónica: en ausencia de datos definitivos de la investigación, podemos admitir que la interacción determine (o simplemente facilite) la adquisición (Ellis, 1990: 126). Desde luego, no parece nada desdeñable seguir dedicándose a métodos de aprendizaje en grupo, ya sea por su notable alcance psico-pedagógico, ya sea para tener la oportunidad de estudiarlos más.

Enlazando los estudios de adquisición a la didáctica en el aula, se nota que todos los mejores manuales comunicativos de español publicados durante los últimos años presentan actividades para realizar en grupos o en parejas (Jacobs, 1997). El enfoque comunicativo es el que, quizás, más ha aprovechado los grupos para llevar a la práctica conceptos como "enfoque en el significado", "comunicación real", "vacío de información" o "necesidades del alumno". M. Williams y R. L. Burden subrayan que:

Desde que nacemos interactuamos con los demás en nuestra vida diaria y a través de estas interacciones damos sentido al mundo. Así, podemos comenzar a ver en el interaccionismo social un apoyo teórico muy necesario para el enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas, pues en él se afirma que aprendemos un idioma mediante el uso que hacemos de la lengua para interactuar de manera significativa con otras personas. (Williams y Burden, 1999:48)

Como se expondrá enseguida, el aprendizaje cooperativo es una metodología que atribuye un papel primario a la interacción estrecha entre estudiantes en un grupo, así que, aunque no haya sido pensado como método específico para las lenguas extranjeras, podríamos ahijarlo sin reticencias a la familia de la enseñanza comunicativa. Como se verá, si las dinámicas psicológicas y sociales de los individuos que forman un equipo son el punto de partida, sus dinámicas comunicativas y de aprendizaje lingüístico son el punto de llegada; o sea, el estímulo de relaciones cooperativas en un grupo puede devenir fuente de comunicación real (Landone, 2001a).

1 Teorías de la recepción o del *input* y teorías de la negociación (Krashen, 1985; Long, 1983; Pica, 1994; Sharwood Smith, 1993).

2 Teorías de la producción o del *output* (Swain, 1993).

2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

El aprendizaje cooperativo se basa en la construcción colaborativa del conocimiento y, como cabe imaginar, es un paraguas bajo el cual se agrupan diferentes metodologías, que van desde técnicas concretas en el aula hasta marcos de enseñanza y actitudes conceptuales (Trujillo Sáez, 2002: 150). Se trata de un vasto movimiento educativo que surgió en los Estados Unidos durante los años ochenta, principalmente gracias a D. W Johnson, R. T Johnson, E. J. Holubec, S. Kagan y M. Kagan, los cuales, a su vez, se inspiraban en los grupos de aprendizaje de J. Dewey y en los estudios de dinámicas de grupos de K. Lewin³. Hiltz y Turoff ofrecen esta definición⁴:

El aprendizaje cooperativo se define como proceso de aprendizaje que enfatiza el grupo y los esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes. Destaca la participación activa y la interacción tanto de estudiantes como profesores. El conocimiento es visto como un constructo social, y por tanto el proceso educativo es facilitado por la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales.

El aprendizaje cooperativo hace hincapié en las relaciones interpersonales y en la experiencia colectiva como fuentes del crecimiento social y cognitivo de los estudiantes. Para conseguirlo, propone un acercamiento muy "estructurado" al trabajo de grupo, supliendo principios, técnicas y tareas para organizar la actividad didáctica de grupos pequeños. La idea central es que el grupo puede ser un multiplicador de resortes individuales, a condición de que se piloten intencionalmente las variables para obtener efectos determinados (Ovejero Bernal et al., 2002). Así que lo que diferencia un trabajo de grupo *tout court* de un trabajo de grupo *cooperativo* es el nivel de control que se intenta alcanzar sobre las dinámicas del grupo por medio de la tarea y de las "reglas" compartidas en el grupo. En otras palabras, se trata de ejercer control sobre lo que pasa en un grupo para así maximizar la correlación entre las dinámicas colectivas y el aprendizaje individual. Por eso, si un grupo, como tal, puede ser catalogado como bastante informal (dimensión variable, ninguna formación de trabajo en equipo, intervención casual del profesor, ninguna gestión de las ausencias, falta de observación y auto-observación, evaluación colectiva, etc.), el grupo *cooperativo*, en cambio, es muy formal: se usan grupos pequeños de tres a seis personas, se educa a los participantes en el uso de estrategias sociales positivas, el profesor "interviene sin intervenir", se estimula la reflexión y la auto-evaluación, la responsabilidad es individualizada, etc.

3 Véase Johnson y Johnson (1989), Johnson, Johnson y Holubec (1994), Kagan, (1994).

4 S. R. Hiltz y M. Turoff, "Video Plus Virtual Classroom for Distance Education: Experience with Graduate Courses", Invited Paper for Conference on Distance Education in DoD. National Defense University, February 11th and 12th, 1993. Citados por Gisbert Cervera et al. (s. f.: s. p.).

Mediando entre las diferentes propuestas que se han desarrollado en el marco del aprendizaje cooperativo⁵, se presentan los puntos fundamentales más comúnmente acreditados y compartidos: *la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la formación de las destrezas cooperativas, el clima psicológico del grupo y la evaluación* (Comoglio, 1999; Haitink y Slagter, 1996).

La interdependencia positiva

El principio de la cooperación consiste en la existencia de una conciencia, entre los integrantes del grupo, de estar "enlazados" a los demás para conseguir un objetivo, por medio de una vinculación que permite a todos alcanzar una meta sólo si cada uno, dentro del grupo, cumple con sus tareas. La dependencia de los miembros de un equipo es recíproca y es positiva, en cuanto se apunta a "realizar algo" para la construcción del conocimiento y el desarrollo del individuo. Gracias a la formación de destrezas colaborativas, en los grupos cooperativos esta conciencia es explícita, y se lleva a la práctica con actividades con estructuras específicas. Un ejemplo de estrategia colaborativa para reforzar la interdependencia es la disponibilidad a ayudar: 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 de los demás. De esta manera, los más "débiles" en algún campo se pueden beneficiar del ayuda de los más competentes, al mismo tiempo que los más preparados pueden fortalecer sus conocimientos verbalizando, explicando, simplificando y reorganizando lo que saben para que llegue a ser accesible para los compañeros (Jacobs, 1988: 98).

En cuanto a las actividades, hay diferentes "métodos" para que la interdependencia positiva sea intrínseca a su estructura. Algunos de ellos, que desdichadamente no se pueden detallar aquí⁶, son: la subdivisión del trabajo, la definición de papeles en el equipo, la repartición de los materiales o de la información, y la evaluación del resultado final en parte colectiva y en parte individualmente (Comoglio, 1999: 37-51). Un ejemplo puede ser la actividad *rompecabezas*, de E. Aaronson, que establece que cada miembro del grupo posea información que los demás no tienen y que, sin embargo, necesitan para realizar este tipo de tarea-rompecabezas. Típicamente, en esta actividad, se forman grupos pequeños, se define la tarea (por ejemplo, escribir un informe) y se reparten, dentro del grupo, las responsabilidades (por ejemplo, cada miembro va a ser experto de un aspecto/tema del texto). Luego, se forman, temporalmente, nuevos grupos de discusión (por ejemplo, todos los responsables de un aspecto/tema se reúnen para investigar, discutir y profundizar el tema común). Según esta estructura, cada estudiante se convierte en "experto", y puede

5 Principalmente Slavin (1990), Sharan y Sharan (1992), Kagan (1994), Johnson y Johnson (2000).

6 Véase Landone (2001b).

entonces volver al grupo de origen habiendo consolidado su conocimiento y, en consecuencia, habiéndose convertido en indispensable para la calidad del trabajo final. Como se observa, el grupo necesita el conocimiento de cada uno de sus miembros, y el hecho de compartirlo para alcanzar un objetivo final permite anudar una relación de tipo cooperativo (Crandall, 2000: 246).

Cabe notar que las técnicas de interdependencia no solo empujan a los estudiantes a colaborar, sino les proporcionan un contexto donde es necesario comunicar. En otras palabras, el principio de "vacío" en que se basa la cooperación (en el ejemplo anterior, experto/no-experto) conlleva un vacío de información (dominio del tema/no dominio del tema) que nos viene muy bien en las clases comunicativas de ELE.

Responsabilidad individual

Para evitar el clima de exceso de responsabilidad o de renuncia a la misma que a menudo sufren los equipos, en un grupo cooperativo cada miembro se considera *individualmente* responsable de alcanzar el objetivo colectivo. Por eso, la aportación de cada uno al grupo tiene que ser perceptible, además de tener que ser cualitativa y cuantitativamente equivalente entre todos. Para encontrar esta mediación entre el individualismo ("trabajo para mí") y el "grupismo" ("mi esfuerzo desaparece en el grupo"), el aprendizaje cooperativo suele articularse como una repartición de papeles funcionales a la vida del grupo; o sea papeles individuales que se concretan en "productos" visibles que se evalúan al final de la tarea (como una relación escrita, un diario, una exposición oral, etc.).

La actividad de M. Kagan, *cabezas numeradas*, es un ejemplo de cómo se puede llevar a la práctica este principio de responsabilidad individual: el profesor forma grupos, numera sus miembros y hace una pregunta (por ejemplo, de vocabulario, de gramática, de comprensión de un texto, etc.). Cada grupo elabora una respuesta. Luego, el profesor llama a un número y los estudiantes a los que se les ha asignado ese número contestan a la pregunta, basándose en la elaboración colectiva que el grupo acaba de llevar a cabo (Crandall, 2000: 247)⁷.

Formación de las destrezas cooperativas⁸

⁷ En la actividad *El conflicto positivo* que vamos a presentar al final de este apartado se adopta esta técnica.

⁸ El Marco de referencia europeo (Estrasburgo, 2002) atribuye cierta relevancia a estas destrezas: en el párrafo 2.1. se afirma que *La segunda cumbre se propuso como objetivo educativo prioritario la preparación para la ciudadanía democrática, otorgando así mayor importancia a otro objetivo que se ha tenido en cuenta en proyectos recientes; a saber: propiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social* (párrafo. 2.1). Además, en este documento se definen las destrezas como la "capacidad de desarrollar procedimientos" (2.1.1.). Estas destrezas incluyen las *destrezas sociales*, o sea *la capacidad de actuar de acuerdo con los tipos de convenciones presentados en 5.1.1.2. y de comportarse de la forma esperada, siempre que los foráneos, y en especial los extranjeros, lo consideren apropiado.*" (párrafo 5.1.2.1.). Si bien en los estudios sobre el aprendizaje cooperativo se habla a menudo de "destrezas sociales", quizás, en este artículo, sea preferible referirnos a destrezas de tipo *colaborativo* o *cooperativo* (adjetivos que aquí usamos indistintamente, a pesar de que existe cierta diferencia de significado) en cuanto que se trata más bien de destrezas para interrelacionarse dentro de un grupo con el fin de llevar a cabo una tarea de aprendizaje, y no tanto de habilidades de actuación correcta en un comunidad sociocultural extranjera.

Una carencia bastante común en los grupos de aprendizaje es la falta de formación para las actividades en equipo. No es suficiente con juntar a los estudiantes esperando que sus experiencias previas (escolares y de vida) les proporcionen todo lo necesario para trabajar bien en equipo. Sobre todo con grupos duraderos, la probabilidad de interacción negativa es muy alta; de ahí viene la importancia que el aprendizaje cooperativo atribuye a la formación de la "competencia social" de los estudiantes. Esta preparación apunta a que se experimenten en clase estrategias y destrezas para hacer frente a las complejas dinámicas del grupo y para conseguir una sinergia donde todos asumen responsabilidades de cara a los objetivos del grupo y al aprendizaje individual.

Para un profesor de lengua esto puede parecer un lujo; en efecto, ¿cómo se puede recargar el ya denso currículo con estos objetivos no estrictamente lingüísticos? En el apartado siguiente, se tratará de cómo conseguir que "preguntar por las opiniones ajenas" o "negociar acuerdos" sean funciones sociales que conlleven objetivos estrictamente lingüísticos (Ward y Jacobs, 1999).

Clima psicológico del grupo (o interacción simultánea cara a cara).

En el aprendizaje cooperativo, el grupo trabaja "cara a cara", con una relación estrecha y a corta distancia. Por eso -y al fin de garantizar una buena interacción comunicativa en el grupo, de intercambio de retroalimentación, de estímulos creativos y de control autorregulador del comportamiento- es fundamental que el grupo trabaje en un ambiente psicológico de disponibilidad y mutuo apoyo. No sorprende que la calidad de la relación entre personas que trabajan juntas tenga un impacto enorme sobre sus resultados.

Evaluación

El tema de la evaluación de un grupo es muy extenso, y aquí habrá que limitarse a subrayar que, en el aprendizaje cooperativo, las evaluaciones durante y al final del trabajo son imprescindibles, hasta el punto que una actividad nunca termina con la entrega del trabajo final y la disolución del grupo sin más. Las tipologías de evaluación son muy variadas, porque combinan la evaluación del proceso con la evaluación de los resultados, la evaluación con fines formativos y la evaluación con fines consuntivos, la evaluación individual con la colectiva y la evaluación del profesor con la autoevaluación de los estudiantes. Las combinaciones posibles dependen de los objetivos de la tarea, pero, según el espíritu del aprendizaje cooperativo, siempre apuntan a la máxima autonomía y responsabilización de los estudiantes mismos⁹.

Quizás, la actividad cooperativa para la clase de ELE que presentamos a continuación pueda

⁹ Véase Ghaith (2002).

ejemplificar estos principios del aprendizaje cooperativo¹⁰.

EL CONFLICTO POSITIVO¹¹

Breve descripción del objetivo de la actividad	Esta actividad consiste en "ritualizar" en clase un conflicto intelectual, para que los estudiantes aprendan a gestionar una mediación de opiniones, utilizando las funciones comunicativas y las estructuras lingüísticas adecuadas
Nivel y destinatarios	De B1 a C2 (adaptable) Jóvenes y adultos
Destreza que predomina	Interacción oral (hablar y escuchar)
Material necesario	Documentación sobre un tema que los estudiantes consideren interesante (por ejemplo, artículos de periódico) Una ficha de trabajo lingüística (véase más abajo)
Duración de la actividad en clase	2 horas
Objetivos comunicativos	La función lingüística principal que se trabaja es: <i>Opinar y expresar opiniones</i> (véase la ficha de trabajo más abajo)
Destrezas colaborativas	Las destrezas colaborativas que se experimentan son <i>Gestionar y mediar un conflicto intelectual</i> y <i>Negociar una solución constructiva</i> , de acuerdo con el siguiente detalle: <ul style="list-style-type: none"> - <i>escuchar y reflexionar sobre lo que dicen los compañeros</i> - <i>aceptar diferentes puntos de vista</i> - <i>no criticar a las personas, sino argumentar las ideas</i> - <i>buscar los puntos compartidos para mediar un conflicto</i> - <i>controlar el equilibrio emotivo de la discusión</i>
Descripción de la actividad	1. La semana que precede a la actividad en clase La semana precedente a la tarea, el profesor elige un tema de debate y selecciona en la prensa artículos de opinión que traten la cuestión desde puntos de vista diferentes (lo ideal sería tener un artículo diferente cada uno o dos estudiantes). El que vamos a tomar como ejemplo en esta actividad es <i>La piratería intelectual</i> . Los foros electrónicos (por ejemplo, los de <i>El País Digital</i> : http://www.elpais.es) pueden ser un caudal de ideas. En clase, el profesor distribuye los artículos (fotocopiados o impresos) para que cada estudiante lea uno de ellos para la semana siguiente. Así mismo, avisa que, tras haber leído el artículo, tienen que identificar la posición intelectual del autor con respecto al tema tratado, apuntando las argumentaciones que el autor aporta para apoyar

10 Para más ideas sobre actividades cooperativas para las clases de lengua extranjera, véase Coelho, Winer y Olsen (1989), Kessler (1992), Sloan (1992), Nunan (1992), High (1993), DeBolt (1994), Putnam (1997) y Jacobs y Small (2003).

11 Esta actividad se inspira en los *Essays* de D. Johnson y R. Johnson, recogida en la página web: <http://www.co-operation.org/pages/peacemaker.html> y de Johnson y Johnson (1995). Otra actividad sobre el estilo está en publicación en la sección *Didactired* del Centro Virtual Cervantes con el título "El opinionista" (<http://cvc.cervantes.es/aula/didactiteca>).

su posición.

2. Pre calentamiento en clase

Para introducir el tema de la controversia en clase, el profesor puede enseñar la secuencia de una película donde haya una discusión colectiva. Por ejemplo, viene bien una de las escenas de *Belle Époque*, donde la familia reunida, comiendo, discute. Se comentan, luego, aspectos de la escena como: *¿los personajes están enfadados? ¿qué tono de la voz usan? ¿se escuchan el uno al otro? ¿se interrumpen?* Estas reflexiones culturales apuntan a sensibilizar los estudiantes sobre cómo una persona de otra cultura interpreta una discusión entre españoles y qué nivel de "violencia" percibe del contexto.

Luego, se introduce la actividad, comentando el hecho de que los conflictos no son necesariamente negativos, pero hay que aprender a enfrentarse a ellos de manera constructiva: por ejemplo, pueden ser la ocasión para consolidar las relaciones o para aumentar nuestra comprensión intelectual. Hablar y discutir son medios normales para intercambiar ideas con los demás y para resolver conflictos, pero necesitamos algunas destrezas colaborativas y algunas herramientas lingüísticas que vamos a experimentar con esta actividad.

3. La explicación de la actividad

El profesor divide la clase en grupos y les asigna un punto de vista diferente: por ejemplo, *grupo en pro de la piratería intelectual, grupo en contra de la piratería, grupo en pro de la duplicación musical por internet pero no de otros materiales*, etc. Cada grupo tiene que elaborar la posición asignada, a partir de la información del artículo que cada integrante habrá leído previamente (véase el punto 1: La semana que precede a la actividad en clase). Luego, el profesor lanza una cuestión espinosa (por ejemplo: *el coste de los CD-Roms es muy elevado así que todo el mundo los duplica, por esta razón los fabricantes tienen que subir los precios: ¿cómo se soluciona el círculo vicioso?*) y cada grupo elabora posibles respuestas pensando en estrategias para defenderse en un debate. Luego, con la técnica de *cabezas numeradas* (véase el párrafo 2), un miembro de cada grupo sale a discutir públicamente la cuestión propuesta y, al cabo de una sesión de discusión de dos o tres minutos, el profesor interrumpe el debate, deja a cada grupo el tiempo suficiente para reflexionar sobre la evolución del debate y vuelve a llamar otra "cabeza" para seguir la controversia. El objetivo es llegar a una solución que todos los grupos compartan. A continuación, se detallan los pasos de la actividad.

4. Los pasos para la realización de la actividad

- Se divide la clase en grupos de cinco o seis personas, heterogéneas en cuanto a nivel de español. Se numeran las cabezas. Se asigna a cada grupo una posición intelectual diferente sobre el tema del debate.
- Se explica la actividad, se introduce el concepto de "conflicto positivo" y se explican las destrezas colaborativas y las correspondientes funciones lingüísticas (véase la ficha de trabajo). El profesor entrega la ficha de trabajo a cada miembro del grupo.
- El profesor propone un tema suficientemente controvertido.
- Los grupos tienen diez minutos para elaborar su argumentación y una estrategia de mediación que implique la menor renuncia posible de su punto de vista.
- El profesor llama un número, o sea una "cabeza". La persona sale del grupo.
- Las "cabezas" se juntan y debaten, en voz alta, de manera que los grupos oigan su intervención.
- El profesor observa y apunta las infracciones y las intervenciones exitosas para la mediación (véase más abajo).
- Al cabo de dos o tres minutos, el profesor interrumpe el debate. Cada "cabeza" regresa a su grupo.
- Los grupos disponen de cinco minutos para comentar el debate y para pensar en estrategias nuevas.
- El profesor vuelve a llamar un número, y el debate sigue de esta manera hasta que los grupos encuentren una solución.
- Evaluación final del debate (véase "Reflexión y evaluación", más abajo).

Se consideran infracciones ligeras:

- cuando, la persona, en su turno de habla, no contesta y queda un mínimo

	<p>de 30 segundos en silencio</p> <ul style="list-style-type: none"> • cuando una persona del grupo, que no ha sido llamada como "cabeza" a debatir públicamente, interviene en el debate • cuando la persona expresa una argumentación incongruente con lo que dice un compañero durante el debate <p>Se consideran infracciones graves:</p> <ul style="list-style-type: none"> • insultar • acusar al compañero de decir mentiras • negar, sin argumentar, la afirmación del compañero <p>Se consideran como éxitos de mediación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la elaboración del punto de vista de un compañero • la presentación de una propuesta que conlleve ventajas colectivas • la inclusión de una argumentación original • el uso de más de dos funciones comunicativas diferentes en el mismo turno de debate • el encuentro de una solución compartida por todos
Reflexión y evaluación	<p>Al final de la sesión, hay que dedicar unos quince minutos a la evaluación del debate. El profesor entrega a cada grupo la lista de las infracciones y de los éxitos de mediación. Cada grupo los comenta internamente.</p> <p>El profesor es un árbitro contestable, desde luego, así que, después de comentarlas entre sí, cada grupo tiene la oportunidad de replicar las decisiones del árbitro. Con esta puesta en común, cada grupo se siente directamente implicado y tiene la ocasión para reflexionar sobre lo que ha pasado.</p>
Agrupamiento y el espacio del aula	<p>Los grupos se juntan en áreas diferentes del aula, en el perímetro de la misma de manera que quede libre un espacio central. Los estudiantes se sientan en círculo, uno al lado del otro, de manera que todos puedan mirarse a la cara. El área central es el espacio de la controversia, y hay que colocar en él una silla para cada grupo. Cuando se llame a una "cabeza", el estudiante se sentará en esta área central, respaldado por su equipo.</p>
Interdependencia positiva	<p>La interdependencia positiva de esta actividad reside en el hecho de que cada estudiante, antes de ir a clase, ha leído un artículo diferente del compañero y puede, por consiguiente, aportar al grupo argumentaciones que los demás desconocen.</p> <p>Además, para que la persona llamada como "cabeza" pueda defender convenientemente la posición del grupo, es necesario compartir la mayor información posible, según el mecanismo típico de <i>cabezas numeradas</i>.</p>
Responsabilidad individual	<p>Durante el debate, las personas que salen como representantes del grupo se sienten responsables individualmente por las infracciones, así como por el empleo de estrategias positivas. En otras palabras, dan la cara.</p>
Clima positivo en el grupo	<p>El objetivo de la actividad es positivo (encontrar una mediación), y no competitivo (imponer la propia opinión). El clima es colaborativo y llega enseguida a ser lúdico.</p>

FICHA DE TRABAJO¹²

QUÉ HAY QUE HACER: DESTREZAS COLABORATIVAS	CÓMO LO PUEDES DECIR: FUNCIONES LINGÜÍSTICAS ÚTILES
<i>Escuchar y reflexionar sobre lo que dicen los compañeros</i>	<p>Identificar la posición del otro: <i>A ver, intenta explicar tu punto de vista...</i> <i>Si he entendido bien, tu punto de vista es que...</i></p> <p>Pedir aclaraciones: <i>¿Qué entiendes exactamente?</i> <i>¿En otras palabras?</i> <i>¿Por qué piensas que...?</i></p>
<i>Aceptar diferentes puntos de vista</i>	<p>Hacer propuestas: <i>¿Por qué no... + propuesta...?</i> <i>¿Qué tal si... + propuesta...?</i></p> <p>Expresar acuerdo: <i>Efectivamente</i> <i>Sí, es verdad</i> <i>(Estoy) de acuerdo</i></p>
<i>No criticar a las personas, sino argumentar las ideas</i>	<p>Expresar opiniones: <i>En mi opinión...</i> <i>Según mi punto de vista...</i> <i>(Yo) Pienso que... + indicativo // (yo) no pienso que... + subjuntivo</i></p> <p>Acompañar las opiniones con justificaciones: <i>Creo que... + indicativo + porque... // No creo que... + subjuntivo + porque...</i></p> <p>Expresar desacuerdo: <i>No estoy completamente de acuerdo contigo porque...</i> <i>Bueno, según se mire // Depende // Posiblemente</i> <i>Frase de acuerdo + pero/sin embargo... (por ejemplo: La propuesta no está mal, pero hay que tener en cuenta que...)</i></p>
<i>Buscar los puntos compartidos para mediar un conflicto</i>	<p>Preguntar por las opiniones ajenas con la intención de confirmar un acuerdo: <i>Así que + conclusión + ¿no?</i> <i>¿Estarías de acuerdo en + propuesta-conclusión?</i></p> <p>Ponerse de acuerdo, sintetizando diferentes ideas/puntos de vista: <i>Para resumir, estamos todos de acuerdo en que...</i> <i>En resumidas cuentas, lo más importante es que...</i></p>
<i>Controlar el equilibrio emotivo de la discusión</i>	<p>Contener la emoción del interlocutor: <i>Me doy cuenta de que...</i> <i>Entiendo muy bien que...</i></p> <p>Minimizar la "gravedad" de la situación: <i>Entre todos estos aspectos, ¿cuál consideras más importante?</i></p>

¹² Se trata un ejemplo para un nivel B1, que se puede adaptar al nivel de la clase con cualquier manual comunicativo de ELE o, para destrezas más complejas y funciones más detalladas, consultando la *Gramática comunicativa del español*, por F. Matte Bon (Matte Bon, 1998, Tomo II).

Como se habrá notado en este ejemplo de actividad, no es nada fácil de poner en práctica el aprendizaje cooperativo, sobre todo porque es importante no infravalorar ninguno de sus principios. Sin embargo, a partir de campos como el de la *escritura colaborativa*¹³ y el de los intercambios tándem por internet¹⁴, su aplicación para la enseñanza de las lenguas extranjeras va creciendo. Este interés se debe probablemente al hecho de que, entre las aportaciones que los expertos comúnmente le reconocen¹⁵, hay algunas que atañen propiamente la enseñanza lingüística (Crandall, 2000: 252-253), es decir:

- estimula la interacción comunicativa y crea oportunidades “reales” de escuchar y hablar;
- la interdependencia positiva aumenta las situaciones de negociación del significado, así como las posibilidades de negociar *input* y *output* comprensibles;
- proporciona el contexto para desarrollar una gran variedad de funciones lingüísticas;
- estimula actitudes pro-sociales que tienen notable envergadura cultural.

Quizás sea la naturaleza, al mismo tiempo individual y social, del comunicar lo que justifique concretamente la introducción del aprendizaje cooperativo en el aula de lengua extranjera. Con palabras de M. Williams y R. L. Burden: *Es fundamental que todos los profesores de idiomas comprendan los factores sociales que contribuyen a la creciente habilidad con que utilizamos la lengua*, y añaden:

El lenguaje, al fin y al cabo, pertenece a toda la esencia social de la persona; es una parte de su identidad y se utiliza para transmitir esta identidad a otras personas. El aprendizaje de un idioma implica mucho más que el simple aprendizaje de destrezas o de un sistema de normas o de una gramática; implica una alteración de la auto-imagen, la adopción de nuevas conductas sociales y culturales y de nuevas formas de ser, por lo que produce un impacto importante en la naturaleza social del alumno (Williams y Burden, 1999: 12, 123).

Es por eso por lo que, en el párrafo que sigue, se esboza la posibilidad de concebir un currículo de enseñanza de ELE que abarque los aspectos formales y funcionales de la lengua desde una perspectiva de desarrollo de las destrezas colaborativas.

13 Véase Cassany (1999).

14 Véase *eTandem Partner Services* <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etpartner-en.html>.

15 Véase, por ejemplo, Edge (1992), Sticchi-Damiani (1981: 249) y Mydlarski (1998: 125) sobre las ventajas metodológicas; Slavin (1995), Mydlarski (1998: 127) y Comoglio (1999: 9) sobre las ventajas cognitivas y Johnson, Johnson y Holubec (2000) sobre las ventajas psicológicas. Por lo general, este enfoque parece dar buenos resultados, sobre todo por los factores socio-psicológicos y afectivos que implica. Aunque la investigación parece todavía vérselas con los problemas metodológicos de la medición de las variables socio-psicológicas (Larsen-Freeman y Long, 1994: 157, 167-8, 198), tenemos que acoger estos resultados parciales como punto de partida para profundizar en el hecho de que las variables afectivas pueden influir en la adquisición tanto como los factores cognitivos, o incluso más.

3. LA "LENGUA EN ACCIÓN" Y LAS DESTREZAS COLABORATIVAS

¿Por qué los estudiantes tienen que emplear la mayoría de su tiempo en clase en actividades individuales, si luego el contexto social externo suele ponerles a prueba en situaciones colectivas? Cualquier tarea que llevemos a cabo en nuestra vida suele enmarcarse en un entorno social¹⁶; es más, normalmente *necesitamos* a los demás -para complementarnos y colaborar- y justamente la lengua es el instrumento de mediación para estas relaciones vitales. Citando a G. Jacobs y K. Kline Liu, retomamos el principio del aprendizaje cooperativo que anteriormente denominamos "Formación de las destrezas cooperativas":

...ayudar a los estudiantes a aprender y a practicar las destrezas colaborativas no es una distracción de la enseñanza de la lengua. Todo lo contrario, la lengua necesaria para usar estas destrezas implica funciones lingüísticas básicas (como saludar, pedir información, disculparse) que los estudiantes necesitarán en las muchas formas de interactuar con los demás (Jacobs y Kline Liu, 1996).

Efectivamente, como se constata en la enumeración siguiente, las macro-áreas de las destrezas colaborativas de un grupo¹⁷ abarcan en buena medida la comunicación diaria:

- coordinar las actividades: formar un grupo, resolver los problemas y tomar las decisiones;
- mediar y gestionar los conflictos;
- gestionar los flujos de comunicación;
- mantener relaciones interpersonales positivas;
- ayudar y estimular intelectualmente a los compañeros;
- reflexionar y hablar sobre el trabajo del grupo;
- expresar la personalidad en el grupo.

Entendido así, ayudar a los estudiantes a practicar las destrezas colaborativas en el aula puede ser congruente con los objetivos de enseñanza del ELE, precisamente porque estas destrezas se expresan por medio de las funciones lingüísticas de nuestros currículos comunicativos. Y es natural que la lengua para practicar destrezas colaborativas en la clase conlleve muchas funciones -como *justificar una opinión, dar las gracias, expresar sentimientos*, etc.- y muchas formas lingüísticas -por ejemplo, el uso del imperativo, de los adjetivos en una descripción, de las subordinadas en formas indirectas, etc. (Jacobs y Kline Liu, 1996). Traduciendo:

16 Véase Ovejero Bernal et al. (2002) y Garton (1994).

17 Para una categorización más detallada, véase Jacobs, Gan y Ball (1995).

Los muchos paralelismos entre las funciones lingüísticas y las destrezas de los grupos cooperativos sugieren que el aprendizaje cooperativo puede proporcionar el fundamento para un currículo comunicativo. Facilitando a los estudiantes las oportunidades para desarrollar destrezas de grupo específicas, podemos fijar la atención en las funciones lingüísticas correspondientes (Coelho, 1992: 39, citado por Jacobs y Kline Liu, 1996).

Dicho de otra manera, aprendiendo a colaborar, se aprende español. Y, al fin y al cabo, es solamente otra forma de ver la concepción -desarrollada por la pragmática- de la lengua como acción social: *Un idioma es un sistema de actuación social: hablar un idioma es, pues, actuar con él* (Matte Bon, 1998: IX).

Para dar un paso hacia la práctica del aula, se propone un ejemplo de paralelismo entre las destrezas de la macro-área "*Mantener relaciones interpersonales positivas*" y las funciones lingüísticas que la podrían acompañar¹⁸.

MACRO-ÁREA DE DESTREZAS COLABORATIVAS: MANTENER RELACIONES INTERPERSONALES POSITIVAS	
Algunos ejemplos de las destrezas colaborativas que forman parte de esta macro-área	Algunos ejemplos de funciones lingüísticas útiles para expresar las destrezas colaborativas mencionadas
Integrarse en el grupo	Saludar y presentarse. Despedirse
Recordar el nombre de los compañeros	Preguntar por el nombre de los compañeros
Estimular la participación de todo el mundo	Llamar educadamente la atención de otra persona
Compartir momentos de socialización y simpatizar	Invitar. Aceptar una invitación
Agradecer	Agradecer
Respetar a los compañeros	Pedir disculpas
Interesarse por los demás	Informarse sobre el estado de salud de otra persona
Hacer cumplidos	Expresar sentimientos de afecto, gratitud, satisfacción
Crear un clima positivo de trabajo	Utilizar actos verbales indirectos para suavizar las peticiones o para modular la expresión de opiniones

¹⁸ Paralelismo que, en cierta medida, la ficha de trabajo de la actividad "El conflicto positivo" descrita con anterioridad ya anticipaba por lo que atañe a la macro-área de "*Mediar y gestionar los conflictos*".

Aspectos no verbales:

- Sonreír
- Respetar los diferentes códigos culturales en el contacto físico

Resumiendo, la posible integración de las destrezas colaborativas y de las funciones lingüísticas parece un punto fuerte del uso del aprendizaje cooperativo en el aula de ELE. Sin embargo, ya se ha dicho que esta metodología es bastante compleja y que su eficacia depende completamente de una correcta práctica en el aula. Lo aconsejable sería empezar poquito 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.

Un punto de partida pueden ser ejercicios cortos para experimentar una destreza colaborativa específica. Los estudiantes irán interiorizando destrezas (y lengua), y de ahí pueden, luego, pasar a actividades cooperativas con estructuras más completas. Se presentan algunas propuestas.

4. PROPUESTAS PARA EL AULA: RECETAS RÁPIDAS PARA EMPEZAR

Las cuatro actividades que se presentan¹⁹ han de entenderse más como “entrenamiento” para la enseñanza/aprendizaje de las destrezas colaborativas que como actividades cooperativas completas. Por ejemplo, se pueden utilizar como rompehielos o como precalentamiento de unos diez minutos, antes de empezar la clase, pero es importante subrayar que, a pesar de su sencillez aparente, no hay que entenderlas como “rellena-huecos”. Es desaconsejable utilizarlas sin un recorrido de empleo de una metodología de trabajo de grupo en plan estable; en cambio, proponerlas en clase con regularidad y enmarcarlas en un contexto oportuno ayuda a evitar que los estudiantes las vivan como no pertinentes a la clase o, incluso, como molestas (Rinvolucrí, 2000: 217). Además, cabe notar que, excepto una, todas incluyen el cuerpo y el movimiento y que rompen el espacio tradicional del aula para aprovechar las potencialidades de lo físico y de lo kinésico en el aprendizaje.

19 Fuentes de las actividades: “La gincana” (Fritzen, 1988:94-95), “El círculo” (Hadfield, 1992:27), “La piel del otro” (Fritzen, 1988: 127-128), “La tierra es redonda” (Hadfield, 1992: 48).

LA GINCANA

Nivel: A1 o A2 (adaptable)

Tiempo necesario: 15 minutos

Destreza colaborativa: esta actividad es útil para *mejorar o restablecer la confianza mutua*. Se trata de una destreza básica para luego trabajar el concepto de interdependencia positiva

1. Explicar la destreza colaborativa que se va a experimentar	La confianza en un grupo es fundamental para desarrollar una actitud positiva hacia los demás y para ser conscientes de que las aportaciones de todo el mundo son necesarias y fundamentales para el grupo
2. Dar un ejemplo concreto de situación en que la destreza colaborativa puede ser útil	Se pide a los estudiantes que aporten ejemplos de situaciones en las cuales han experimentado desconfianza: ¿os ha pasado alguna vez que un compañero de grupo no se haya presentado a clase sin avisar?
3. Explicar el ejercicio	<ul style="list-style-type: none"> • Se forman parejas y a una de las personas se le tapan los ojos con una venda • La persona sin venda conduce, en silencio, al/a la compañero/a a través de unos obstáculos, poniéndole las manos en el hombro • Luego, se intercambian los papeles
4. Sugerir eventuales herramientas lingüísticas necesarias	La versión que presentamos es no verbal y es útil para establecer un contacto físico no demasiado comprometido. En la versión verbal, con o sin contacto físico, se puede utilizar la función lingüística <i>de dar órdenes</i> o de <i>dar instrucciones para un recorrido</i>
5. El profesor	El profesor, mientras las parejas se mueven lentamente en aula, irá cambiando la posición de los obstáculos, que pueden ser pupitres, sillas, mochilas, paraguas u objetos que haya traído a clase para esta actividad
6. Comentar lo sucedido y estimular a los estudiantes a imaginar cuándo pueden volver a usar la destreza experimentada	Cuando se termina, cada uno comenta qué impresión le causó ser conducido y conducir, y si iba confiado o desconfiado. Para estimular más los comentarios, se puede preguntar también: <i>¿qué se puede hacer para mejorar nuestra confianza en los demás?, ¿qué podemos hacer para que los demás tengan más confianza en nosotros?</i>

EL CÍRCULO

Nivel: A2

Tiempo necesario: 15 minutos

Destrezas colaborativas: *aprender los nombres y conocerse*

1. Explicar la destreza colaborativa que se va a experimentar	Cuando se forma un grupo, el primer paso para establecer una buena atmósfera es conocerse y llegar enseguida a no sentirse ajenos. Aprender el nombre de los compañeros e interesarse a ellos es una manera para empezar a consolidar el grupo.
2. Dar un ejemplo concreto de situación en que la destreza colaborativa puede ser útil	Se pide a los estudiantes en que situación han experimentado un sentimiento de despersonalización: ¿os ha pasado alguna vez que os hayan llamado con el nombre equivocado? ¿y que un amigo se haya olvidado de presentaros a los demás en una fiesta?
3. Explicar el ejercicio	<ul style="list-style-type: none"> • Se forma un grupo grande y los estudiantes se disponen en círculo mirando hacia dentro (si el número es impar, participa el profesor también) • Cada uno se vuelve hacia el vecino, de manera que se formen parejas enfrentadas • Cada uno tiene dos minutos para descubrir lo más posible sobre el compañero. Puede preguntar lo que quiera • Al acabar el tiempo, cada uno da una vuelta de 180 grados y da la cara al compañero del otro lado (y la espalda al primero) • Cada uno le cuenta al nuevo compañero todo lo que recuerda del primero
4. Sugerir eventuales herramientas lingüísticas necesarias	Funciones lingüísticas útiles: <i>Pedir y decir el nombre y Pedir y dar informaciones personales.</i>
5. El profesor	El profesor observa sin intervenir
6. Comentar lo sucedido y estimular a los estudiantes a imaginar cuándo pueden volver a usar la destreza experimentada	Al acabar, se vuelve a formar el círculo y, sentados, cada uno cuenta todo lo que sabe de todos los compañeros, es decir: del primero con que haya hablado y, también, lo que le ha contado el segundo sobre otro compañero

LA PIEL DEL OTRO

Nivel: B1
Tiempo necesario: 15 minutos
Destrezas colaborativas: *Entender un punto de vista ajeno*

1. Explicar la destreza colaborativa que se va a experimentar	No es fácil entender a los demás, pero, esforzarse en meterse en la piel del otro ayuda enormemente a entendernos mejor y a evitar problemas de comunicación y conflictos
2. Dar un ejemplo concreto de situación en que la destreza colaborativa puede ser útil	Se pide a los estudiantes que cuenten algún malentendido que hayan sufrido: ¿os ha pasado alguna vez que vuestro novio/a os haya echado la bronca por llegar en justificable retraso?
3. Explicar el ejercicio	<ul style="list-style-type: none"> • Se forman parejas • Una persona realiza la secuencia de acciones que hizo, por ejemplo, el día anterior para ir de su casa a clase • El compañero le imita como si fuera un espejo, procurando hacerlo con precisión • Luego se invierten los papeles.
4. Sugerir eventuales herramientas lingüísticas necesarias	<i>Hablar de acciones del pasado y Expresar estados psicofísicos</i> son funciones que se ajustan a los contenidos de esta secuencia
5. El profesor	El profesor observa sin intervenir
6. Comentar lo sucedido y estimular a los estudiantes a imaginar cuándo pueden volver a usar la destreza experimentada	Al terminar, cada pareja cuenta a otra lo que ha hecho el compañero el día anterior, explicando los sentimientos que cree que ha sentido su compañero. Luego, cada uno comenta al grupo si considera que ha expresado suficientemente bien propia situación emotiva del día anterior y si el compañero lo ha entendido correctamente.

LA TIERRA ES REDONDA	
Nivel: A2 Tiempo necesario: 15 minutos Destrezas colaborativas: <i>Buscar puntos de acuerdo</i>	
1. Explicar la destreza colaborativa que se va a experimentar	Uno de los procesos más difíciles en un grupo es tomar decisiones. Estar todos de acuerdo en qué hacer no es fácil, tanto que la mayoría de los conflictos nacen precisamente de los procesos de decisiones (Landone, 2001c). Con esta actividad se ejercita la destreza de determinar las ideas en que todo el mundo concuerda.
2. Dar un ejemplo concreto de situación en que la destreza colaborativa puede ser útil	Se pide a los estudiantes que cuenten alguna ocasión en que lograron tomar una decisión que todos compartieran: con vuestros amigos, ¿os ha pasado alguna vez quedaros toda la tarde sin poder decidir qué película ir a ver?
3. Explicar el ejercicio	<ul style="list-style-type: none"> • Se forman grupos de más o menos ocho personas • En diez minutos, cada grupo tiene que apuntar en un papel el mayor número posible de afirmaciones en que todo el mundo esté de acuerdo. Por ejemplo: <i>la tierra es redonda, los animales son adorables, la política es aburrida, etc.</i> • Al acabar los diez minutos, se leen las listas y gana el grupo que tiene más afirmaciones apuntadas
4. Sugerir eventuales herramientas lingüísticas necesarias	Una función lingüística muy necesaria es <i>Expresar acuerdo y desacuerdo</i>
5. El profesor	El profesor observa sin intervenir
6. Comentar lo sucedido y estimular a los estudiantes a imaginar cuándo pueden volver a usar la destreza experimentada	Se comentan colectivamente las cuestiones en que los grupos no han conseguido concordar, y también si alguien siente que no ha tenido la oportunidad de expresar su desacuerdo sobre algún punto de la lista.

Cada profesor puede acomodar actividades de este tipo para su clase, adaptándolas a las características de los grupos con que esté trabajando²⁰, así como a las destrezas específicas que quiere desarrollar²¹.

Antes de concluir, hay que mencionar un par de reflexiones. La primera atañe a la sensibilidad que requiere trabajar con actividades que, de una manera u otra, pueden incidir sobre la dimensión afectiva de los estudiantes. El "problema ético" es común a todo enfoque humanístico, en tanto que el profesor de lengua puede no sentirse cualificado para manejar técnicas "peligrosas" debido a su alcance emotivo (Rinvolucrí, 2000: 225). Sin embargo, quizás la variedad de las destrezas colaborativas que se pueden introducir en la clase de ELE permite que cada profesor elija el campo en el que se siente más seguro y capacitado.

La segunda es si posible "enseñar" las destrezas colaborativas y si, efectivamente, se puede "aprender" a trabajar bien con los demás. Por lo visto, conseguir que las personas cambien su actitud hacia el trabajo de grupo y, con ello, sus costumbres cognitivas y sociales, es un objetivo a largo plazo. Suele pasar muy a menudo que el profesor explique una destreza, el grupo la utilice los primeros diez minutos, para luego volver rápidamente a los comportamientos acostumbrados. Posiblemente, las destrezas colaborativas se pueden *aprender*, pero quizás no se puedan *enseñar*, así que el papel del profesor no puede ser otro que el de mostrarlas, de crear contextos para experimentarlas y de reforzarlas para que se interioricen. Y a partir de ahí la labor crucial es toda del estudiante. Al fin y al cabo, una destreza es un comportamiento de adaptación a un contexto de vida y, para el estudiante, es una herramienta que hay que saber emplear críticamente, según el contexto y según los estilos cognitivo y afectivo que le son propios.

Aunque se trate de una metodología bastante difícil, el aprendizaje cooperativo parece tener buenas perspectivas en la enseñanza del ELE. Ojalá estas propuestas puedan ser sugerentes para empezar a introducirlas en clase como fuente de actividades comunicativas o como medio para mejorar el clima de las clases "difíciles". Sin duda, se trata de un enfoque motivador que, además de desarrollar factores afectivos –como la reducción de la ansiedad o el estímulo de la autoestima– tiene una convergencia de finalidades con la enseñanza/aprendizaje de idiomas (Crandall, 2000:2 44).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bredehoft, D. J. (1991): "Cooperative Controversies in the Classroom", en *Teaching*, 39, 3, Summer, págs. 122-125.

20 Fases de formación, transición, rendimiento y disolución. (Dömyei y Malderez, 2000:176-181).

21 Por ejemplo, empatía, identidad de grupo, confianza, sentimientos positivos, etc. (Hadfield, 1992).

- Brown, R. (1991): "Group Work, Task Difference, and Second Language Acquisition", en *Applied Linguistics*, 12, 1, págs. 1-12.
- Cassany, D. (1999): *Construir la escritura*. Paidós, Barcelona.
- Chang, K. Y. R., Smith, W. F. (1991): "Cooperative Learning and CALL/IVD in Beginning Spanish: An Experiment", en *Modern Language Journal*, 75, págs. 205-211.
- Chapelle, C. (1998): "Analysis of Interaction Sequences in Computer-Assisted Language Learning", en *TESOL Quarterly*, 32, 4, págs. 753-757.
- Clément, R., Dörnyei, Z., Noeles, K. A. (1994): "Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in Foreign Language Classroom", en *Language Learning*, 44, 3, págs. 417-448.
- Coelho, E. (1992): "Cooperative Learning: Foundation for a Communicative Curriculum", en C. Kessler (ed.): *Cooperative Language Learning*. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, NJ, págs. 31-50.
- Coelho, E., Winer, L., Olsen J. W. (1989): *All Sides of the Issue: Activities for Cooperative Groups*. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Colectivo Amani (1994): *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Editorial Popular, Madrid.
- Comoglio, M. (1999): *Cooperative Learning. Strategie di sperimentazione*. Edizioni Gruppo Abele, Turín.
- Contessa, G. (1999): *Psicologia di gruppo. Modelli e itinerari per la formazione*. Editrice La Scuola, Brescia.
- Crandall, J. (2000): "El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos", en Arnold, J. (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. (Ed. or. 1999), Cambridge University Press, Madrid, págs. 243-261.
- DeBolt, V. (1994): *Write! Cooperative Learning & the Writing Process*, Kagan Cooperative Learning, San Juan Capistrano, California.
- Dörnyei, Z. (1997): "Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation", en *Modern Language Journal*, 81, págs. 482-493.
- Dörnyei, Z., Malderez, A. (1997): "Group Dynamics and Foreign Language Teaching", en *System*, 25, págs. 65-81.
- Dörnyei, Z., Malderez, A. (2000): "El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras", en Arnold, J. (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. (Ed. or. 1999), Cambridge University Press, Madrid, págs. 173-187.
- Edge, J., (1992), "Co-operative Development", *ELT Journal*, 46, 1, pp. 62-70.
- Ehrman, M., Dörnyei, Z. (1998): *Interpersonal Dynamics in Second Language Education: The Visible and Invisible Classroom*. Thousand Oaks, California.
- Ellis, R. (1990): *Instructed Second Language Acquisition*. Blackwell, Oxford.
- Fathman, A. K., Kessler, C. (1993): "Cooperative Language Learning in School Contexts", en *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, págs. 127-140.
- Forsyth, D. R. (1990): *Group Dynamics*. Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, California.

- Fritzen, S. J. (1988): *70 ejercicios prácticos de dinámica de grupo*. Sal Terrae, Santander.
- Garton, A. F. (1994): *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Paidós, Barcelona.
- Ghaith, G. (2002): "Using Cooperative Learning to Facilitate Alternative Assessment", en *English Teaching Forum*, July, págs. 26-31.
- Ghaith, G. M., Yaghi, H. M. (1998): "Effects of Cooperative Learning in the Acquisition of the Second Language Rules and Mechanics", en *System*, 26, 2, págs. 223-234.
- Gisbert, M., Adell, J., Anaya, L., Rallo, R. (s.f.): "Entornos de formación presencial virtual a distancia" disponible en <http://www.rediris.es/rediris/boletin/40/enfoque1.html>.
- Hadfield, J. (1992): *Classroom Dynamics*. Oxford University Press, Oxford.
- Haitink, A., Slagter, J. P. (1996): "Cooperative learning in teacher training", versión en inglés de "Teamleren in de opleiding", en Kaldeway, J., Haenen, J., Wil S., Wsthoff, G. (eds.): *Leren leren in didactisch perspectief*. Wolters-Noordhoff, Groningen. Publicado también en Faber P., Gewehr W.; Jiménez Raya M.; Peck A.J. (eds) (1999): *English Teacher Education in Europe. New Trends and Developments*. Peter Lang, Frankfurt / Berlin / Bern / New York / Paris, págs. 69-88.
- High, J. (1993): *Second Language Learning through Cooperative Learning*. Kagan Cooperative Learning, San Juan Capistrano.
- Hirst, L. A., Slavik, C. (1990): "Cooperative Approaches to Language Learning", en Reyhner, J. (ed.): *Effective Language Education Practices and Native Language Survival. Native American Language Issues*. Choctaw, OK, págs. 133-142, disponible en <http://jan.ucc.nau.edu/~jar/NAL110.html>.
- Jacobs, G. M., Gan, S. L., Ball, J. (1995): *Learning Cooperative Learning via Cooperative Learning: A Sourcebook of Lessons Plans for Teacher Education on Cooperative Learning*. SEAMEO Regional Language Centre, Singapur.
- Jacobs, G. M. (1988): "Co-operative Goal Structure: A Way to Improve Group Activities", en *ELT Journal*, 42, 2, págs. 97-101.
- Jacobs, G. M. (1997): "Four or more eyes are better than two: using cooperative learning to maximize the success of group activities in reading", ponencia presentada en Singapore Symposium on *Reading for Success*, disponible en http://www.geocities.com/Athens/Thebes/1650/Reading_and_CL.htm.
- Jacobs, G. M., Gilbert, C. C., Lopriore, L., Goldstein, S., Thiragarajali, R. (1997): "Cooperative Learning and Second Language Teaching: FAQs", en *Perspectives/TESOL-Italy*, 23, 2, págs. 55-60, disponible en http://www.georgejacobs.net/CL_&_L2_FAQs.htm.
- Jacobs, G. M., Kline Liu, K. (1996): "Integrating Language Functions and Collaborative Skills in the Second Language Classroom", en *TESL Reporter*, 29, págs. 21-33, disponible en <http://www.geocities.com/Athens/Thebes/1650/Kleine-Liu.htm>.
- 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. (1989): *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Interaction Book Company, Edina.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. (2000): *El aprendizaje cooperativo en el aula*.

(Ed. or. 1994), Paidós, Barcelona.

Johnson, D. W., Johnson, R. (1995): *Teaching Students to Be Peacemakers*. Interaction Book Company, Edina, MN.

Jordan, D. W. (1997): "Social Skills Through Cooperative Learning", en *Educational Research*, 39, 1, págs. 177-186.

Kagan, S. (1994): *Cooperative Learning*. Kagan Cooperative Learning, San Juan Capistrano.

Kessler, C. (ed.) (1992): *Cooperative Language Learning*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
Krashen, S. (1985): *The Input Hypothesis*. Longman, Nueva York.

Landone, E. (2001a): "Aprendizaje Cooperativo en la clase de E/LE", en *Cuadernos Cervantes*, VII; núm. 32, págs. 70-79 (parte I) y núm. 33, págs. 60-63 (parte II). Versión digital en *Quaderns Digitals*, n. 29 (>Hemeroteca > Quaderns Digitals > Quaderns 29).

Landone, E. (2001b): "Introducción al Aprendizaje Cooperativo", Tertulia de enseñanza, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes,
<http://www.cervantesvirtual.com/tertulia/tematicas/landone.shtml>

Landone, E. (2001c): *Scrivere in spagnolo in una classe virtual*. Cuem, Milán.

Larsen-Freeman, D., Long, M. H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. (ed. or. 1991), Gredos, Madrid.

Long, M. H., Porter, P. A. (1985): "Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition" en *TESOL Quartely*, 19, 2, págs. 207-223.

Long, M. (1983): "Native Speaker/non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Meaning", en *Applied Linguistics*, 4, págs. 126-141.

Matte Bon, F. (1998): *Gramática comunicativa del español*. Edelsa, Madrid.

Moskowitz, G. (1978): *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom*. Newbury House, Massachusetts.

Moskowitz, G. (2000): "La mejora del desarrollo personal: trabajando con actividades humanísticas", en Arnold, J. (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. (Ed. or. 1999), Cambridge University Press, Madrid, págs. 197-212.

Mucchielli, R. (1994): *La dinamica di gruppo*. Elle Di Ci, Turín.

Mydlarski, D. (1998): "Shall We Dance?: Applying the Cooperative Learning Model to CALL", en *The Canadian Modern Language Review*, 55, 1, págs. 124-138.

Nunan, D. (1992): *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.

Ovejero Bernal, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa 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>

Pallarés, M. (1990): *Técnicas de grupo para educadores*. ICCE, Madrid.

- Pica, T. (1994): "Research on Negotiation: What Does it Reveal About Second-language Learning Conditions, Processes, and Outcomes?", en *Language Learning*, 44, 3, págs. 493-527.
- Putnam, J. A. (1997): *Cooperative Learning in Diverse Classroom*. Merrill / Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
- Rinolucrí, M. (2000): "El ejercicio humanístico", en Arnold, J. (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. (Ed. or. 1999) Cambridge University Press, Madrid, págs. 213-228.
- Ru , J. (1991): *El treball cooperatiu. L'organitzaci  social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcanova, Barcelona.
- Sharan, S., Sharan, Y. (1992): *Expanding cooperative learning through group investigation*. Teachers College Press, Colchester, Vermont.
- Sharwood-Smith, M. (1993): "Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases", en *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 2, p gs. 165-179.
- Slagter, P. (2001): *Learning by instructing. Studies in instructed foreign language teaching*. Edition Rodopi B. V., Amsterdam-Atlanta, GA.
- Slavin, R. (1990): *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Slavin, R. (1995): "Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know", adaptación de Slavin (1990) disponible en <http://www.successforall.net/resource/research/cooplearn.htm>.
- Sloan, S. (1992): *The Complete ESL/EFL Cooperative Communicative Activity Book: Learner Directed Activities for the Classroom*. National Textbook Co., Lincolnwood, Illinois.
- Sticchi-Damiani, M. (1981): "Group Work: From Practice to Theory", en *ELT Journal*, 35, 3, p gs. 243-249.
- Swain, M. (1993): "The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough", en *The Canadian Modern Language Review*, 50, p gs. 158-164.
- 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, p gs. 147-162.
- Ward, C. S., Jacobs, G., M. (1999): "Analysing Student-student Interaction from Cooperative Learning and Systemic Functional Perspectives", Paper presented at *the International Systemic Functional Linguistics Congress*, Singapur, disponible en <http://www.geocities.com/Athens/Thebes/1650/SystemicFunctional.htm>.
- Williams, M., Burden, R. L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. (Ed. or. 1997), Cambridge University Press, Madrid.

La adquisición en el aula sin *input* formal: los compuestos 'exocéntricos' de las interlenguas del español*

J. M. LICERAS

University of Ottawa e Instituto Universitario Ortega y Gasset

C. MONGEON, A. CUZA, C. SENN Y K. T. SPRADLIN

University of Ottawa

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LA COMPOSICIÓN NOMINAL EN LOS LIBROS DE TEXTO Y MATERIALES DE E/LE

A l contrario de lo que sucede en el caso de la adquisición que se produce en lo que se conoce como 'contexto natural' (e incluso lo mismo se podría decir de muchos contextos de inmersión), cuando se realiza una investigación con sujetos cuyo contacto con la lengua objeto se produce en un medio institucional, se da por supuesto que, en la mayoría de los casos, ha habido algún tipo de instrucción formal. Y si bien la instrucción formal no supone que se expliquen reglas de gramática, sí que implica que, de una u otra forma, se manipule el *input*. En ocasiones esa manipulación consiste únicamente en utilizar ejemplos de construcciones en las que se quiere poner énfasis. Ahora bien, hay construcciones que no forman parte de los programas de enseñanza y que, por sus características, no aparecen en los intercambios que se producen en la clase. A esos casos nos referimos cuando hablamos de instrucción en el aula sin *input* formal: a que es muy probable que muchos aprendices de español como lengua extranjera no hayan tenido contacto alguno con los llamados compuestos deverbales como los de (1), que constituyen el objeto de este trabajo de investigación.

- (1) a. matarratas
- (1) b. limpiabotas
- (1) c. quitamanchas

En el caso de este tipo de construcciones no es de esperar que las reglas que los forman, explicaciones metalingüísticas sobre dichas reglas o la forma específica de manipular el *input* con la que se hubieran podido poner de relieve las características morfosintácticas de este

* Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "El papel de la morfología en la adquisición de la sintaxis" que se lleva a cabo en el LANGUAGE ACQUISITION LAB de la Universidad de Ottawa, Canadá. Queremos dar las gracias a la Facultad de Humanidades y al Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Ottawa por el apoyo financiero que nos han prestado, así como a Raquel Fernández Fuertes, de la Universidad de Valladolid (España), por pasar la prueba a los sujetos del grupo de control. Finalmente, queremos dar las gracias a los estudiantes del curso de adquisición del lenguaje que se prestaron a participar en el estudio piloto y a todos los estudiantes que han participado en el estudio experimental. Se han presentado versiones previas de este trabajo en el seminario del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona que tuvo lugar el 14 de mayo de 2001 y en el Congreso Anual de la Asociación Canadiense de Hispanistas (*Learned Societies*) que tuvo lugar entre el 22 y el 26 de mayo en la Universidad de Laval, Quebec (Canadá).

tipo de compuestos, hayan sido objeto de atención en el aula. Eso supone que si ponemos a los sujetos en una situación en la que tienen que decidir si uno de esos compuestos está usado o no de forma correcta, tendrán que recurrir a su experiencia lingüística previa, ya sea sus 'intuiciones' sobre el español en general, su lengua materna (L1) o sus lenguas segundas o no nativas (L2)¹.

1.2. LA COMPOSICIÓN NOMINAL Y SU VALOR PEDAGÓGICO

Los compuestos nominales permiten abordar dos problemas que, en la actualidad, ocupan un lugar central en la investigación relacionada con la adquisición del lenguaje. Por un lado, se trata de delimitar cómo se representan y adquieren los distintos niveles del lenguaje. En este sentido, dentro de la teoría lingüística se discute si el componente morfológico y el sintáctico están sujetos a las mismas reglas y, por lo tanto, si los principios y reglas que se atribuyen a la composición nominal (al componente morfológico) son los mismos que se predicen del componente sintáctico. De hecho, de que sean los mismos no se sigue necesariamente que la adquisición proceda de forma paralela, pero sí se pueden proponer determinadas hipótesis sobre las relaciones entre ambos niveles. Por otra parte, los compuestos nominales permiten abordar la problemática que separa la representación gramatical deficiente, del déficit que se puede atribuir a problemas de procesamiento del *input*. En ambos casos se trata de temas de gran interés para la enseñanza ya que, por un lado, si estas piezas léxicas se consideran mini-cláusulas, podremos utilizarlas como punto de partida para llevar al hablante no nativo a identificarse con la sintaxis de los sintagmas e incluso de las oraciones del español. Por otro lado, la forma en que los hablantes abordan este tipo de vocablos en una situación experimental, nos permite determinar cuál es su conocimiento de las reglas del español y en qué medida son las reglas gramaticales (de la lengua materna o de la lengua objeto) o los patrones de la L1 y la carga de procesamiento del *input* lo que les guía a la hora de producir compuestos o de emitir juicios de gramaticalidad sobre ellos.

2. LOS LLAMADOS COMPUESTOS 'DEVERBALES'

2.1. PRODUCTIVIDAD

La productividad de los compuestos deverbales en las lenguas romance se ha puesto sistemáticamente de relieve ya que, no se trata sólo de que existen muchos que han sido refrendados por el uso, como es el caso de los ejemplos de (1) arriba, sino también de que se puede recurrir a formar nuevos compuestos —los ejemplos de (2)—, sin que haya restricciones como las que existen para la formación de otros tipos de compuestos nominales.

1 Si bien agrupamos todos los casos bajo la etiqueta L2 por oposición a L1, por supuesto que se puede, se debe y se establecen diferencias entre lengua segunda y lengua extranjera (Liceras 1992), por un lado, y entre lengua segunda, lengua tercera y así sucesivamente, por otro.

- (2) a. Ese chico es un *comelibros*.
- (2) b. Su hermano es un *tragapantallas*.
- (2) c. Con la llegada de los móviles ha surgido la profesión de *roboteléfonos*.

Mientras que cualquier combinación de verbo y predicación parece posible si lo es el correspondiente Sintagma Verbal (*calmadolores, alegracaras, metepatas, metemiedo/s...*), en el caso de los compuestos N-N existen claras restricciones: **buzón voz*, **cadena llave*, **casa juguete*.²

2.2. COMPUESTOS ENDOCÉNTRICOS Y COMPUESTOS EXOCÉNTRICOS

Los compuestos deverbales son de tipo exocéntrico en la medida en que una de las categorías que sirve de *input* a la formación del compuesto nominal, concretamente la que se proyecta como núcleo, es un verbo, mientras que el *output*, es decir el compuesto nominal que resulta de la unión de ambas piezas léxicas, es un sustantivo, como hemos visto en (1) y (2). Por el contrario, compuestos como los de (3) y (4) se consideran compuestos endocéntricos porque las dos categorías del *input* son sustantivos, como lo es también el *output*.

- (3) a. Parece un *perro policía*.
- (3) b. Es un *barco pirata*.
- (4) a. Vamos a necesitar un *león policía*.
- (4) b. Mi hijo quiere una *bicicleta pirata*.

La escasa productividad de los compuestos de dos sustantivos en cuanto a que hay pocos refrendados por el uso, no significa que no formen parte del sistema computacional del español y, por lo tanto, se puedan crear nuevos compuestos como los de (4).³

Los sustantivos que constituyen un compuesto deverbal son de dos tipos: agentivos, como es el caso de *limpiabotas*, o instrumentales como *quitamanchas*. Si bien, dependiendo del contexto e independientemente de como se haya lexicalizado, podemos atribuirles un valor agentivo o un valor instrumental. Por lo tanto, aunque tendemos a interpretar *matarratas* como un producto que tiene ese efecto, también podríamos usarlo como apelativo para referirnos a una persona, como sería el caso del ejemplo de (5a), o para referirnos a un producto como en el ejemplo de (5b):

2 No tenemos conocimiento de que haya propuestas sobre qué tipo de relaciones o combinaciones no resultan aceptables. Para un estudio detallado sobre éstos y otros compuestos nominales del español véase Bustos de Gisbert (1986) y Val Alvaro (1999).

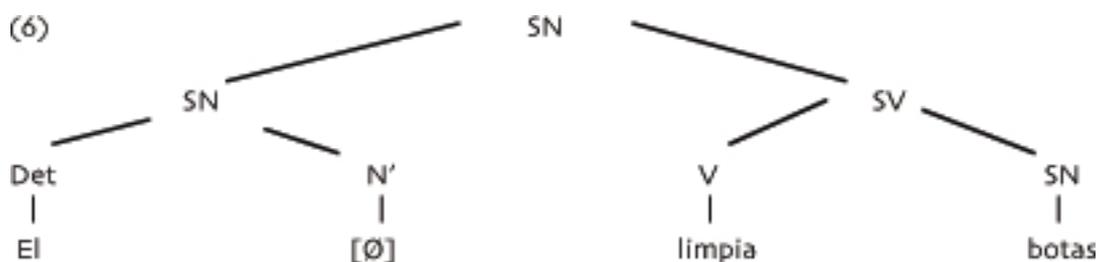
3 Para una propuesta sobre el valor de los análisis de la teoría lingüística para el estudio de la adquisición y el análisis comparado de estos compuestos, véase Licerias y Díaz (2000) y Licerias (2001).

- (5) a. Desde que supo que había ratas en el jardín, Juan se ha convertido en un *matarratas* profesional.
 (5) b. Eso se soluciona comprando un *matarratas* en la droguería.

Las características que constituyen el denominador común de estos compuestos en todas las lenguas en que se forman son las siguientes: (a) Tienen un argumento ('sujeto') externo que no está explícito como tal pero que está legitimado o bien por la concordancia del verbo (la tercera persona del singular que se supone que concuerda con un sujeto indeterminado, el que realiza o causa la acción de los verbos de (1) y (2) arriba), o bien por el sufijo agentivo que se inserta en el mismo (el *-er* de los deverbales del inglés como *mouse-catcher* que también aparece en otras lenguas germánicas y no germánicas). (b) Tienen un argumento interno (el sustantivo que ejerce la predicación, es decir, el 'objeto directo' que aparece detrás del verbo en español y delante del verbo convertido en sustantivo agente en inglés). (c) La predicación del argumento recae sobre el núcleo (el verbo). (d) Se distinguen de otros compuestos por su grado de productividad, tal como se ha mencionado arriba.

2.3. EL ANÁLISIS DE LOS COMPUESTOS DEVERBALES

Por lo que se refiere al análisis de estos compuestos, ha habido distintas propuestas. Contreras (1985), por ejemplo, considera que deben analizarse como complementos de un Sintagma Nominal (SN) con el sustantivo elidido. Para dar cuenta de la calidad de compuesto exocéntrico de los deverbales, es decir de que un SN tenga como complemento un Sintagma Verbal (SV) —lo que sucede también en el caso de lo que la tradición gramatical denomina sustantivación (*el comer, el vivir*)—, este autor propone que, en realidad, el complemento es un sustantivo sin realización fonética, como se indica en (6):



El símbolo [Ø] representa el sustantivo vacío, al igual que se propone que existe un sustantivo nulo en oraciones como las de (7b), (8b) y (9b).

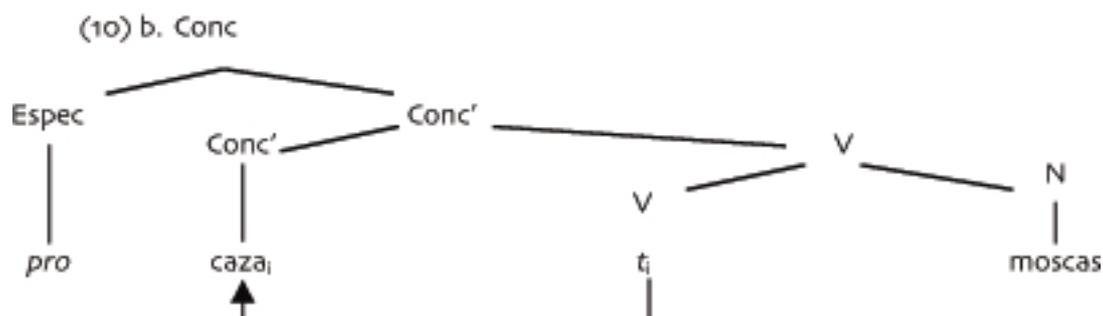
- (7) a. El libro azul
 (7) b. El [Ø] azul
 (8) a. El libro de matemáticas
 (8) b. El [Ø] de matemáticas
 (9) a. El libro que me regalaron para mi cumpleaños

(9) b. El [Ø] que me regalaron para mi cumpleaños

La presencia de sustantivos nulos en español —y en otras lenguas— hace que esta propuesta esté justificada y que, además, se pueda plantear que todos los compuestos son endocéntricos en la medida en que en su base está un sustantivo, si bien en este caso es un sustantivo nulo.⁴

Otros autores han propuesto que estos compuestos son sintagmas que se reanalizan como palabras. Es decir que, partiendo del supuesto de que son una versión léxica de los sintagmas verbales, DiSciullio (1992) DiSciullio y Williams (1987) y Lardiere y Schwartz (1997) proponen que un compuesto como el de (10a) tiene la estructura que se representa en (10b), en la cual el argumento externo es la categoría nula *pro* que concuerda con el verbo en tercera persona del singular.⁵

(10) a. cazamoscas



Lo que la flecha indica es que el verbo tiene que situarse en la posición de concordancia (Conc) porque, al igual que el *pro*, tiene los rasgos tercera persona y singular. La *t* que aparece debajo del verbo es la huella (*trace*) que indica que es la posición original del verbo.

La diferencia entre una cláusula y el compuesto radica en que en el caso de este último la estructura es opaca e impide que entre en relaciones sintácticas, manteniendo siempre la misma forma, como se muestra en (11):

(11) a. *un cazamosca (un cazamoscas)

(11) b. dos cazamoscas₂

4 Queda por determinar cuál sería la relación con los casos en que el sustantivo aparece realizado como sucede en (i) o (ii), ya que la relación entre estos dos ejemplos no parece ser comparable a la de los ejemplos de (7) - (9) del texto.

(i) a. Una máquina tragaperras

(i) b. Una [Ø] tragaperras

(ii) a. Ese niño limpiabotas

(ii) b. Ese [Ø] limpiabotas

5 El término *pro* se refiere a que esa categoría vacía es pronominal y, de hecho, en el caso de lenguas como el inglés o el francés, la realización fonética de ese *pro* es *it* e *il*, respectivamente.

(11) c. *dos cazanmoscas (dos cazamoscas)

Val Alvaro (1999) hace hincapié en que la composición nominal no se debe entender como con una mini-sintaxis sino como la combinación sintáctica de elementos léxicos en el nivel del orden de palabras. Es decir, parece que todos coinciden en que nos encontramos ante procesos sintácticos en ambos casos, si bien no puede plantearse que sean totalmente equivalentes.⁶

De hecho, en una línea que defiende la autonomía del componente morfológico frente al sintáctico, Varela (1990) sostiene que la vocal temática de los compuestos deverbales, la *-a* y la *-e* de los ejemplos de (12) y (13), se siente como un sufijo agentivo, como en el caso del *-er* del inglés que hemos visto arriba o del *-or* del ejemplo de (14):

(12) limpiabotas

(13) metepatas

(14) limpiadoror

Lo cierto es que el lenguaje coloquial parece avalar esta propuesta, si tenemos en cuenta que se habla de *el saca*, *el trepa*, etc. Es decir que, una vez más, podemos utilizar estos simples vocablos para dar cuenta de un fenómeno que, aunque sea del español coloquial, no por ello resulta menos interesante para una clase de E/LE.

Queremos mencionar, por último, un análisis de estos compuestos, el de Beard (1995), según el cual del léxico generativo surgen tanto la derivación léxica como la sintáctica. Es decir que, para este autor, los compuestos y los sintagmas se derivan de una base común, léxico-semántica, a partir de procesos sintácticos y morfológicos diferentes. Según esta propuesta, el sustantivo de (15), el Sintagma Preposicional de (16) y la relativa sin núcleo nominal de (17) procederían de una base léxica común.

(15) El limpiabotas

(16) El limpiador de botas

(17) El que limpia botas

En relación con esta propuesta, y dadas las diferencias que se han encontrado en lo que se refiere a cómo se adquieren los procesos sintagmáticos y cómo se adquiere la composición nominal, algunos autores (Lardiere 1995; Lardiere y Schwartz 1997) la han rechazado y se han pronunciado a favor de la de DiSciullo (1992) y DiSciullo y Williams (1987) que vimos

⁶ Lo que sí puede plantearse, como hemos visto, recurriendo solamente a estas pequeñas unidades, es que: 1) el español es una lengua que legitima sujetos nulos; 2) el español es una lengua que legitima sustantivos nulos; 3) el orden núcleo a la izquierda (o núcleo inicial) es el dominante y el no marcado, tanto en el caso de los Sintagmas Nominales como en el de los Sintagmas Verbales del español.

arriba. El hecho es que no parece existir relación entre la adquisición de la direccionalidad en el caso de los adjetivos y en el caso de los modificadores de los compuestos, pese a ser la misma —núcleo a la derecha en inglés frente a núcleo a la izquierda en español como se ve en (18) y (19)—.

- (18a) An interesting *proposal*
- (18b) A fly-*catcher*
- (19a) Una *propuesta* interesante
- (19b) Un *caza* moscas

Lo que Lardiere (1995) y Lardiere y Schwartz (1997) han constatado es que los hispanohablantes que tienen problemas con la direccionalidad del núcleo en (18b), no los tienen apenas con casos como los de (18a). Así pues, la llamada de atención de Val Alvaro (1999) sobre las diferencias entre los procesos sintácticos que entran a formar parte de la composición y los que son propios de la proyección de sintagmas, parece verse avalada por los datos de adquisición. Ahora bien, también hemos de tener en cuenta que la frecuencia de sintagmas y la de deverbales en el *input* a que están expuestos los sujetos —y sobre todo los que aprenden la lengua en un contexto institucional— puede ser muy considerable. Al manipular el *input* en un contexto institucional (concretamente una clase de ESL)⁷, puede no ponerse énfasis alguno en un ejemplo como el de (18b) pero sí en uno como el de (18a).

3. LOS COMPUESTOS 'DEVERBALES' EN EL LENGUAJE INFANTIL, EN LAS INTERLENGUAS Y EN EL LENGUAJE PATOLÓGICO

3.1. LOS DEVERBALES DEL INGLÉS INFANTIL

Los datos de la adquisición de deverbales por niños que adquieren el inglés como L1 se han interpretado como prueba de que la propuesta de Kiparsky (1985) de que existe un orden de niveles en la morfología que se refleja en la fonología, constituye un universal que las lenguas naturales respetan y que también respetan los niños que adquieren la lengua materna⁸. Este universal regula el orden en que se ordenan los morfemas y obliga a que las reglas de formación de plural, que son parte de la sintaxis, se apliquen una vez que se ha formado el compuesto. El hecho de que los niños produjeran sustantivos con plural irregular, como los de (20) en el texto, pero no sustantivos con plural regular como los de (21), se interpretó precisamente como prueba de que respetan este principio del orden de niveles.

- (20) mice-catcher (se aceptaría como alternativa a *mouse-catcher*)

7 ESL = English as a Second Language.

8 El orden de niveles predice, por ejemplo, que no se puede formar el plural antes de formar el diminutivo, como se indica en (i):

(i) Mesa = mes-ita = mes-ita-s / (ii) Mesa = mesa-s = *mesa-s-ita/s

(21) *flies-catcher (sólo *fly-catcher* es posible)

Estos datos también se han interpretado como prueba de que la morfología regular y la irregular se representan de forma distinta en la mente. En el caso de la morfología regular se ha propuesto que forma parte del sistema computacional: las reglas que dan lugar a la conducta lingüística y establecen la relación entre *fly* y *flies* (Pinker y Prince 1992; Clahsen et al. 1992; Pinker 1999). En el caso de la irregular, se trata de meras entradas de vocabulario de forma que el singular *mouse* y el plural *mice* constituyen dos entradas distintas del léxico. De ahí que, en el caso de las entradas irregulares, los niños elijan cualquiera de las dos para formar el compuesto pero, en el caso de las regulares, sólo el singular, ya que no se puede 'entrar' en el compuesto una vez que se ha pasado de nivel.

3.2. LOS DEVERBALES DE LA INTERLENGUA INGLESA

En un estudio sobre la adquisición del inglés por dos grupos de adultos cuyas lenguas maternas eran el español y el chino, y en el que Lardiere (1995) llevó a cabo un experimento similar al que utilizó Gordon (1985) con niños hablantes de inglés como lengua materna, los adultos, y sobre todo los hispanoparlantes, produjeron un número considerable no sólo de plurales regulares como los de (21) sino también de marcas de flexión interna (*catcher-flies* y *catching-flies*) y externa (*fly-catching*, *flies-catching*). La producción de plurales regulares (junto con una serie de argumentos teóricos) llevan a la autora a poner en cuestión la validez del orden de niveles de Kiparsky (1985). Sin embargo, y tal como apunta Marcus (1985), los hispanohablantes omiten tres veces más los sustantivos regulares (40%), que los irregulares (13%), y los chinos un 68% en el caso de los irregulares y un 32% en el caso de los regulares, algo que muestra, pese a la interpretación de Lardiere, que todos tratan de forma diferente la flexión regular y la irregular. En otras palabras, es muy posible que los datos de L2 no digan mucho sobre el modelo de Kiparsky pero si digan algo sobre el modelo del mecanismo doble.

Por lo que se refiere a los casos de flexión interna, Lardiere y Schwartz (1997) defienden que son realizaciones de la flexión del verbo español (que es nula en el caso del español nativo) que los aprendices usan como concordancia con *pro* y, por lo tanto, avalan el análisis de DiSciullo y Williams (1987), tal como se representaba arriba en (10). El problema es que si los chinos (y aprendices de inglés con otras lenguas maternas) también producen ese tipo de compuestos, difícilmente podremos interpretarlo como transferencia de la morfología verbal de la lengua materna.

3.3. LOS DEVERBALES DE LAS INTERLENGUAS DEL ESPAÑOL

En sendos estudios sobre la adquisición de los compuestos deverbales del español por hablantes de finés (Salomaa-Robertson 2000) y por hablantes del francés (Pomerleau 2001), en los que se obtuvieron datos de deverbales a partir de pruebas de dibujos, paráfrasis y

juicios de gramaticalidad, los sujetos produjeron compuestos con marcadores verbales de flexión de persona y con flexión no personal, como se indica en (22) y (23), por un lado, y en (24) - (26), por otro.

(22) *salvovidas

(23) *vidasalvo

(24) *salvandovida

(25) *salvarvidas

(26) *vidasalvando

Ahora bien, la producción de estas formas, salvo en el caso de (25), fue escasa. No obstante, es una prueba de que existe una intervención gramatical clara en la formación del compuesto y si, además de aparecer en los datos de producción, los sujetos aceptan esas construcciones en una prueba en la que puedan aceptarlas o rechazarlas, podremos argumentar que dichos aprendices no dominan la morfología y/o la sintaxis de los compuestos del español.

Los sujetos de los estudios de Salomaa-Robertson (2000) y Pomerleau (2001), también produjeron distintos tipos de marcadores agentivos, como los que figuran en (27) – (29):

(27) *callelimpiador

(28) *hielorompero

(29) *sandíatragonistro

Estos sustantivos, al igual que los casos de núcleo a la derecha como los de (23) y (26), pueden explicarse por transferencia de la L1 en el caso de los hablantes de finés.

3.4. LA PRODUCCIÓN DE DEVERBALES POR PARTE DE NIÑOS CON DISFASIA DEL DESARROLLO (DÉFICIT ESPECÍFICO DEL LENGUAJE)

Los datos de compuestos deverbales de niños anglófonos normales y de niños con disfasia del desarrollo (*specific language impairment*) obtenidos por Van del Lely y Christian (2000), muestran que hay una diferencia significativa entre la producción de sustantivos con plural regular (**rats-eater*) por niños normales (que es prácticamente inexistente) y la de los niños con disfasia del desarrollo (que es abundante). Esto lleva a las autoras a proponer que, si bien la omisión de la marca de plural (*rat-eaters*), cuando es obligatoria como en *two rat-eaters* (dos comerratas), se puede explicar por un déficit de procesamiento (la producción de flexión supone contar con recursos extraordinarios de procesamiento) o por un déficit gramatical (falta de conocimiento de la regla de concordancia de plural), la producción de plurales regulares internos al compuesto (**rats-eater*) se interpreta como un déficit gramatical. Los datos apuntan claramente a que la diferencia entre los niños normales y los

niños con disfasia del desarrollo se debe a la existencia de un déficit gramatical en el caso de los últimos.⁹

4. NUESTRO ESTUDIO

Con objeto de determinar qué problemas tienen los aprendices de español como lengua segunda en el caso de la formación de los compuestos que nos ocupan, y teniendo en cuenta que sólo en el caso del inglés la transferencia de la L1 podría jugar un papel en lo que se refiere a la direccionalidad y la morfología, hemos llevado a cabo el experimento que vamos a describir. Queremos también investigar si nos encontramos ante problemas de competencia gramatical o de procesamiento del *input*, ya que esto puede ser importante para programar cómo y cuándo se debe intervenir en el plano pedagógico.

Antes de describir el estudio como tal, y dado que las dos lenguas maternas de los sujetos del estudio son el inglés y el francés, resumimos las diferencias entre los compuestos deverbales del español, el francés y el inglés, en el cuadro 1.

Cuadro 1. Los compuestos deverbales: español, francés e inglés		
ESPAÑOL	FRANCÉS	INGLÉS
3 p. sing.	3 p. sing.	—er
N plural	N plural/singular	N singular
Núcleo inicial	Núcleo inicial	Núcleo final

4.1.1. LA PRUEBA: JUICIOS DE GRAMATICALIDAD

Para pasar la prueba de Juicios de Gramaticalidad hemos utilizado el programa *Power Point* en el laboratorio de lenguas. Hemos proyectado en la pantalla un total de 100 entradas sobre las cuales los sujetos tenían que pronunciarse con SI, NO o NO SÉ, como se indica en el ejemplo de respuestas posibles que figura en la hoja de 'entrenamiento' que incluimos como Apéndice #1. El tiempo entre entrada y entrada estaba medido, en todos los casos, de forma que contaban con 15 segundos. Una vez que habían transcurrido esos quince segundos desaparecía la frase que habían visto y el programa automáticamente pasaba a la siguiente. Los distintos tipos de ítems se ordenaron al azar. En el total de cien entradas había 16 casos de compuestos deverbales gramaticales, como los que figuran en (30) y 16 de compuestos deverbales agramaticales, como los que figuran en (31) – (33), algunos de los cuales están avalados por el uso y otros no. El total de entradas de deverbales que se presentaron en la pantalla figura en el Apéndice #2.

⁹ La posibilidad de intervenir en el plano educativo o en el clínico hace que sea importante determinar la naturaleza del déficit.

- (30) **Compuestos deverbales gramaticales**
2-He hablado con el **limpiabotas** que trabaja en el aeropuerto de Filadelfia
24-A Pepito le llaman el **tragapantallas** porque se pasa el día delante del ordenador
- (31) **Compuestos deverbales agramaticales: flexión verbal**
5-Como las ventanas del coche están muy sucias, he comprado un **limpiacristales**
37-Tengo que llevar el coche al taller porque he perdido el **guardasbarro**
48-No sabemos quién inventó la máquina **tiranpelotas**
- (32) **Compuestos deverbales agramaticales: direccionalidad del núcleo**
19-Cuando nos cae tomate en la ropa, mi madre utiliza un **manchasquita** especial
42-Ten cuidado con tu móvil porque hay un **teléfonosroba** en el edificio
- (33) **Compuestos deverbales agramaticales: carencia de -s del sustantivo**
13-Necesito un **rascaespalda** porque tengo los brazos muy cortos
36-¿Tienes un **cortauña**? Se me acaba de romper una uña y no puedo escribir

El resto de las entradas que formaban parte de la prueba estaban relacionadas con otros problemas, concretamente con la posición y omisión de artículos determinados y pronombres átonos de objeto directo. Estos ítems, además de servir para evitar que se prestara atención a los compuestos deverbales de forma obsesiva o que se desarrollaran estrategias especiales, formaban parte a su vez de otro trabajo de investigación.

4.2. LOS SUJETOS

La prueba la han realizado dos tipos de sujetos, los del grupo experimental y los del grupo de control. Los primeros son todos estudiantes del programa de español del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Ottawa y forman a su vez tres subgrupos según el nivel: el grupo de 25 principiantes (P), el de 18 estudiantes de nivel intermedio (M) y el formado por 17 estudiantes de nivel avanzado (A). Dentro de cada grupo hicimos, a su vez, tres grupos en función de la L1: anglófonos (la lengua dominante es claramente el inglés); francófonos (la lengua dominante es claramente el francés) y bilingües o multilingües (hay equilibrio entre el dominio de inglés y francés o algunos hablan además una tercera lengua en su casa). La clasificación por L1 se llevó a cabo a partir del cuestionario que se incluye en el Apéndice #3 y de una entrevista con cada uno de ellos. Los 12 sujetos del grupo de control eran estudiantes de Filología Inglesa de la Universidad de Valladolid, todos ellos hablantes de español como lengua materna.

4.3. HIPÓTESIS

A partir de los datos que se analizan en los estudios de adquisición y patología que hemos descrito, hemos realizado las siguientes hipótesis:

1. Si los aprendices no son sensibles a la alteración de la flexión nos encontramos ante un problema de competencia gramatical, es decir, no conocen el mecanismo de formación de

deverbales en español e intervienen produciendo o aceptando marcas de flexión. Si efectivamente nos encontramos ante un déficit de competencia gramatical, la diferencia entre los distintos niveles y con el grupo de control será clara y, además, se producirá tanto en el caso de la direccionalidad como en el de la morfología verbal.

2. Si la insensibilidad se refleja sólo en la posición del núcleo (a la izquierda en español), y en el caso de los hablantes de inglés, cabría pensar que nos encontremos ante un problema de procesamiento: se imponen los patrones de la L1, a partir de una mera selección de unidades léxicas del español que no formarían un compuesto como tal.

3. Si nuestros sujetos no son sensibles a la ausencia del plural del sustantivo complemento, nos encontramos o bien ante un problema de deficiencia gramatical o de deficiencia en el procesamiento del *input* ya que, si establecemos un paralelismo con la propuesta de Van der Lely y Christian (2000) para los plurales del inglés, la ausencia de una marca de plural al final de una unidad léxica puede explicarse porque tienen que servirse de recursos adicionales para procesarla, o bien por desconocimiento de que el español requiere un plural genérico. Si el déficit es de procesamiento, la L1 no jugará un papel, y todos los sujetos tendrán el mismo problema con la *-s* de los argumentos (los sustantivos 'objeto directo'). Es más, los sujetos del grupo de control también tendrán problemas en este caso.

5. LOS RESULTADOS

Los resultados globales por nivel figuran en la Tabla 1. La diferencia entre los juicios de gramaticalidad de los ítems gramaticales y de los agramaticales es a la vez clara e interesante, sobre todo si tenemos en cuenta que todos los sujetos han intervenido a la hora de juzgar los casos de Ítems gramaticales, algo que no suele ocurrir con otro tipo de construcciones.

TABLA 1.
Deverbales: Juicios nativos emitidos sobre Ítems gramaticales y agramaticales (por niveles)

	Gramaticales (N=16)		Agramaticales (N=16)		TOTAL	
	Aciertos	%	Aciertos	%	Aciertos	%
PRINCIPIANTES (N=25)	194/400	48.50%	67/400	16.75%	261/800	32.62%
INTERMEDIO (N=18)	164/288	56.94%	35/288	12.15%	199/576	34.54%
AVANZADO (N=17)	139/272	51.10%	87/272	31.98%	226/544	48.89%
CONTROL (N=12)	179/192	93.22%	172/192	89.58%	351/384	91.40%

El hecho de que los tres grupos experimentales ofrezcan cifras en torno al 50% en el caso de las entradas gramaticales sugiere que puede tratarse de que hayan emitido juicios al azar, sin saber realmente si se trataba de frases posibles o no. Esto no nos extraña porque el *input* formal que han recibido nuestros sujetos no les ha ofrecido la oportunidad de tomar

contacto con estos sustantivos. De hecho, el contacto con el español hablado en contextos naturales ha sido muy desigual en términos individuales, como se puede ver en las tablas que se presentan en el Apéndice #4. Por lo que se refiere a los grupos como tales, la media del grupo de principiantes es de 40 días de contacto, la del grupo intermedio de 37 días y la del avanzado de 81 días. Es decir, el promedio favorece claramente al grupo avanzado. Si bien esto, y el hecho de estar clasificados como avanzados, no parece haber influido a la hora de juzgar los casos de gramaticalidad, sí que puede haber influido a la hora de juzgar las entradas agramaticales, ya que los resultados del grupo avanzado son mucho mejores (31.98% de aciertos frente a 16.75% de los principiantes y 12.15% de los del grupo intermedio). El progreso que muestran los avanzados y la gran diferencia que existe entre todos los grupos y el grupo de control, parecería indicar que, en líneas generales, no nos encontramos ante un problema de procesamiento sino de competencia gramatical.

Por lo que se refiere a la influencia de la L1, los resultados de la Tabla 2 muestran, otra vez, que los juicios de gramaticalidad emitidos en torno a los ítems gramaticales indican que existe desconocimiento de las reglas de formación de deverbales. Los juicios de los ítems agramaticales, por el contrario, apuntan hacia una diferencia notable entre el grupo inglés y los otros dos grupos, tanto en como se distribuye por niveles (no hay apenas progreso o diferencia entre los tres grupos en el caso de los anglófonos) como en el total.

TABLA 2. Deverbales: Juicios nativos emitidos sobre ítems gramaticales y agramaticales (por L1)

	Gramaticales (#16)		Agramaticales (#16)		TOTAL	
	Aciertos	%	Aciertos	%	Aciertos	%
FRANCÉS P (N=8)	63/128	49.22%	31/128	24.22%	94/256	36.71%
FRANCÉS M (N=7)	54/112	48.21%	10/112	8.92%	64/224	28.57%
FRANCÉS A (N=7)	66/112	58.93%	37/112	33.03%	103/224	45.98%
Total L1 FRANCÉS	183/352	51.99%	78/352	22.16%	261/704	37.07%
INGLÉS P (N=10)	71/160	44.38%	23/160	14.37%	94/320	29.37%
INGLÉS M (N=8)	80/128	62.50%	16/128	12.50%	96/256	37.50%
INGLÉS A (N=6)	39/96	40.62%	13/96	13.54%	52/192	27.08%
Total L1 INGLÉS	190/384	49.48%	52/384	13.54%	242/768	31.51%
OTROS P (N=7)	60/112	53.57%	13/112	11.61%	73/224	32.59%
OTROS M (N=3)	30/48	62.50%	9/48	18.75%	39/96	40.63%
OTROS A (N=4)	34/64	53.12%	19/64	29.69%	53/128	41.40%
Total L1 OTROS	124/224	55.36%	41/224	18.30%	165/448	36.83%
CONTROL (N=12)	179/192	93.22%	172/192	89.58%	351/384	91.40%

P=Grupo de Principiantes; M = Grupo Intermedio; A = Grupo Avanzado

Los aciertos de los francófonos del grupo intermedio son muy bajos y, como esto no puede explicarse por una diferencia notable de contacto con *input* natural (ver Apéndice #4), tendremos que explicarlo a partir o bien de individuos concretos o de que los datos de los tres grupos presentan la tan conocida *U-shape behaviour* ("conducta en U") típica del proceso de adquisición de las interlenguas. No esperábamos que el grupo de francófonos

tuviera tantos problemas y la única explicación que encontramos es que el inglés, que todos conocen y algunos tienen como lengua segunda, influya en los resultados.

Si abordamos los tres tipos de agramaticalidad que se han incluido en la prueba (morfología verbal, direccionalidad y omisión de la *-s* del sustantivo), los resultados por nivel (Tabla 3) muestran que el progreso de los avanzados frente a los otros dos niveles se produce en los tres casos y muestran además que la conducta en U aparece en los tres casos y, especialmente, en los juicios de direccionalidad y en la marca de *-s* del sustantivo.

TABLA 3. Deverbiales: Morfosintaxis nativa (por niveles)

	Morfol. Verbal (6 Ítems)		Direccionalidad (4 Ítems)		Marcador <i>-s</i> de N (#6)	
	Aciertos	%	Aciertos	%	Aciertos	%
PRINCIPIANTES (N=25)	24/150	16.00%	17/100	17.00%	26/150	17.33%
INTERMEDIO (N=18)	13/108	12.03%	5/72	6.94%	5/108	4.62%
AVANZADO (N=17)	40/102	39.21%	21/68	30.88%	26/102	25.49%
CONTROL (N=12)	70/72	97.22%	48/48	100.00%	54/72	75.00%

Estos datos apuntan una vez más hacia una deficiencia gramatical generalizada. Por lo que se refiere al grupo de control, es interesante observar que sólo en un 75% de los casos han rechazado los ítems en que no aparecía la *-s* en el sustantivo. Si bien esto puede sugerir que hay un problema de procesamiento (lo observamos en el caso del estudio piloto con los hispanohablantes del Caribe que no producen la *-s* final de las palabras), también puede deberse a que hay determinada permisibilidad en cuanto a la aceptación de sustantivos sin *-s*, sobre todo si el contexto indica que se trata de un Sintagma Determinante singular.¹⁰ No podemos atribuirlo a una variante del español de los sujetos del grupo de control en la que se prescindiera de la *-s* final, porque todos eran naturales de Valladolid.

La Tabla 4 muestra claramente que los anglófonos tienen más problemas con la direccionalidad que los francófonos y que el grupo mixto. En el caso de la morfología verbal los tres grupos están bastante igualados aunque los francófonos tienen una ligera ventaja. Lo que resulta interesante es que los que muestran un claro avance en la direccionalidad son sobre todo los anglófonos, que también lo muestran en lo que se refiere a la morfología verbal.

¹⁰ Es posible que la existencia de esa permisibilidad no esté relacionada únicamente con los casos de sustantivos no contables, sino con situaciones concretas ligadas o no a que se repita la acción del verbo en cuestión (es una máquina *quitanieve/quitanieves* frente a es el *quitanieves/???quitanieve* de turno).

TABLA 4. DEVERBALES: MORFOSINTAXIS NATIVA (POR L1)

	Morfología verbal (#6)		Direccionalidad (#4)		Marcador -s de N (#6)	
	Aciertos	%	Aciertos	%	Aciertos	%
FRANCÉS P (N=8)	10/48	20.83%	9/32	28.12%	11/48	22.91%
FRANCÉS M (N=7)	4/42	11.90%	2/28	7.14%	4/42	9.52%
FRANCÉS A (N=7)	17/42	40.47%	7/28	25.00%	13/42	30.95%
Total L1 FRANCÉS	31/132	23.48%	18/88	20.45%	28/132	21.21%
INGLÉS P (N=10)	8/60	13.33%	3/40	7.50%	12/60	20.00%
INGLÉS M (N=8)	7/48	14.58%	1/32	3.12%	8/48	16.66%
INGLÉS A (N=6)	14/36	38.88%	9/24	37.50%	8/36	22.22%
Total L1 INGLÉS	29/144	20.13%	13/96	13.54%	28/144	19.44%
OTROS P (N=7)	5/42	11.90%	5/28	17.85%	3/42	7.14%
OTROS M (N=3)	2/18	11.11%	2/12	16.66%	5/18	27.77%
OTROS A (N=4)	9/24	37.50%	5/16	31.25%	5/24	20.83%
Total L1 OTROS	16/84	19.04%	12/56	21.42%	13/84	15.47%
CONTROL (N=12)	70/72	97.22%	48/48	100.00%	54/72	75.00%

P=Grupo de Principiantes; M = Grupo Intermedio; A = Grupo Avanzado

De hecho, son los anglófonos los que sistemáticamente dan un salto importante en el nivel avanzado. Esto no puede decirse, sin embargo, en el caso de la marca de -s del sustantivo y desde luego no para los anglófonos o los del grupo mixto, aunque si algo más en el caso de los francófonos. Estas diferencias entre los casos en que hay intervención del módulo computacional y los casos de -s pueden indicar que hay deficiencia de procesamiento en el caso de la marca de -s y no en el caso de la direccionalidad. Si fuera influencia de la L1 los anglófonos se distinguirían más claramente de los francófonos como sucede en el caso de la direccionalidad). La deficiencia de gramaticalidad en lo que se refiere a la morfología verbal vendría avalada por el progreso que vemos en el caso de TODOS los sujetos de nivel avanzado.

Si nos fijamos en los casos de flexión verbal por separado (Tabla 5), queda claro que el grupo avanzado ha progresado notablemente con respecto a los otros dos grupos y en relación con los tres marcadores morfológicos (infinitivo, segunda persona de singular y tercera persona de plural), pero sobre todo en el caso de los infinitivos. De hecho, la segunda y tercera persona parecen formar un grupo homogéneo frente al infinitivo. Dado que en los estudios de Salomaa-Robertson (2000) y Pomerleau (2001), la producción de infinitivos era más alta que la de otras marcas del verbo, este resultado no resulta sorprendente porque quiere decir que es la marca que utilizan cuando no saben a qué recurrir y es también la que detectan más fácilmente. Si tenemos en cuenta que en el *input* formal siempre se nombran los verbos

por el infinitivo, este resultado indica que empiezan a darse cuenta de que los compuestos deverbales no llevan marcas morfológicas en el verbo.

TABLA 5. Deverbales: Flexión nativa (por niveles)

	Infinitivo		2ª Persona Singular		3ª Persona Plural		TOTAL (#6)	
	Aciertos	%	Aciertos	%	Aciertos	%	Aciertos	%
PRINCIPIANTES (N=25)	10/50	20.00%	9/50	18.00%	5/50	10.00%	24/150	16.00%
INTERMEDIO (N=18)	5/36	13.88%	6/36	16.66%	2/36	5.55%	13/108	12.03%
AVANZADO (N=17)	20/34	58.82%	10/34	29.41%	10/34	29.41%	40/102	39.21%
CONTROL (N=12)	22/24	91.66%	24/24	100.00%	24/24	100.00%	70/72	97.22%

La diferencia entre la marca de infinitivo y las otras dos es aún más clara si colapsamos las dos formas que marcan la persona.

En términos de la L1 (Tabla 6), los francófonos del grupo avanzado son los que mejor detectan la agramaticalidad de las formas de infinitivo. Los principiantes, sin embargo, detectan mejor las otras dos formas personales. Los francófonos del grupo intermedio están claramente por debajo no sólo de los avanzados sino también de los principiantes. Esta diferencia no se percibe en el caso de los anglófonos, salvo en lo que se refiere a la detección de la *-n*, que sólo despunta en el nivel avanzado y en esto funcionan más como los del grupo mixto que como los anglófonos. De cualquier forma, y como se trata de números muy bajos, los porcentajes son mucho menos representativos que los que se refieren a los juicios globales o a los resultados generales sobre agramaticalidad.

Tenemos que destacar que, dada la naturaleza de la prueba, cabía la posibilidad de que los hablantes nativos tuvieran problemas para detectar las marcas de flexión del verbo (si hacían una lectura rápida de lo que aparecía en la pantalla). Los resultados indican claramente que no es ése el caso. Probablemente la lectura mental y el hecho de que las frases no fueran previsibles y estuvieran aisladas (no formaban parte de un párrafo, por ejemplo) invita y/u obliga a prestar atención, de forma que los sujetos se ven obligados a acceder a su competencia gramatical para decidir sobre la gramaticalidad/agramaticalidad de cada uno de los ítems.

TABLA 6. Deverbales: Flexión nativa (por L1)

	Infinitivo		2ª Persona Singular		3ª Persona Plural		TOTAL (#6)	
	Aciertos	%	Aciertos	%	Aciertos	%	Aciertos	%
FRANCÉS P (N=8)	2/16	12.50%	5/16	31.25%	4/16	25.00%	11/48	22.91%
FRANCÉS M (N=7)	1/14	7.14%	2/14	14.28%	1/14	7.14%	4/42	9.52%
FRANCÉS A (N=7)	9/14	64.28%	4/14	28.57%	4/14	28.57%	17/42	40.47%
Total L1 FRANCÉS	12/44	27.27%	11/44	25.00%	9/44	20.45%	32/132	24.24%
INGLÉS P (N=10)	4/20	20.00%	4/20	20.00%	0/20	0.00%	8/60	13.33%
INGLÉS M (N=8)	3/16	18.75%	3/16	18.75%	1/16	6.25%	7/48	14.58%
INGLÉS A (N=6)	7/12	58.33%	3/12	25.00%	4/12	33.33%	14/36	38.88%
Total L1 INGLÉS	14/48	29.16%	10/48	20.83%	5/48	10.41%	29/144	20.13%
OTROS P (N=7)	4/14	28.57%	0/14	0.00%	1/14	7.14%	5/42	11.90%
OTROS M (N=3)	1/6	16.66%	1/6	16.66%	0/6	0.00%	2/18	11.11%
OTROS A (N=4)	4/8	50.00%	3/8	37.50%	2/8	25.00%	9/24	37.50%
Total L1 OTROS	9/28	32.14%	4/28	14.28%	3/28	10.71%	17/84	20.23%
CONTROL (N=12)	22/24	91.66%	24/24	100.00%	24/24	100.00%	70/72	97.22%

P=Grupo de Principiantes; M = Grupo Intermedio; A = Grupo Avanzado

El alto nivel de respuestas correctas del grupo de control, que difiere de forma significativa no sólo del grupo inglés y del grupo mixto sino también del grupo francés, así como el progreso que muestra el grupo avanzado en todos los casos, avalan la hipótesis de que nos encontramos ante una falta de competencia gramatical.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En relación con la hipótesis que formulamos en 1 los datos muestran que, tanto en el caso de la morfología verbal como en caso de la direccionalidad y pese a la complejidad cognitiva de la prueba, los resultados del grupo de control, la diferencia entre los sujetos del grupo avanzado y los otros grupos y la diferencia entre el grupo inglés y el francés proporcionan pruebas claras de que un número elevado de sujetos tiene problemas con la morfología y la sintaxis de los compuestos deverbales del español (Gráficos 1 y 2).

GRÁFICO 1. Deverbales. Competencia nativa en ítems gramaticales y agramaticales (Nivel)

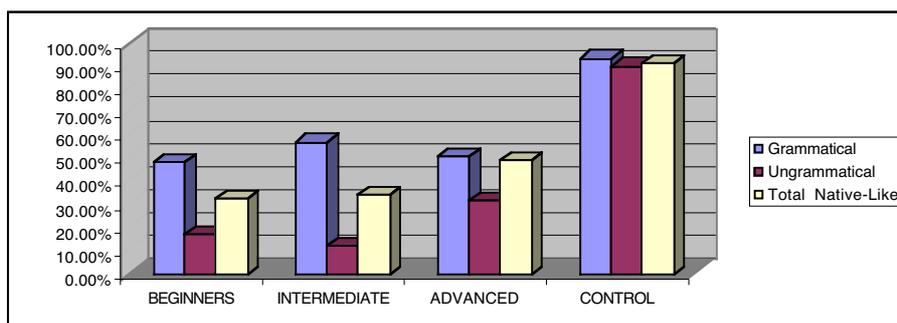
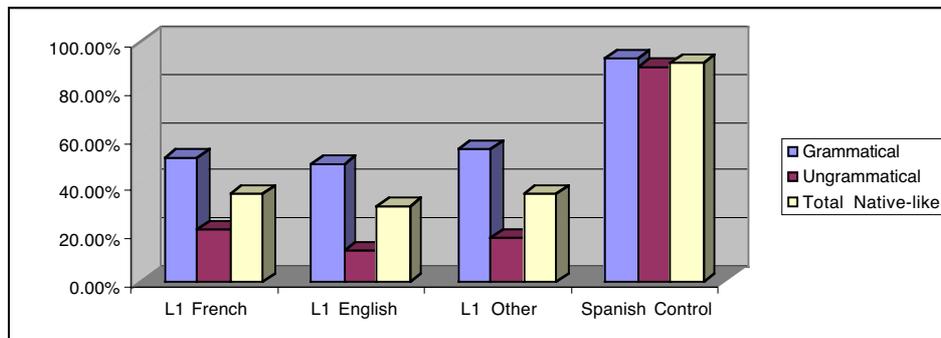


GRÁFICO 2.

Deverbales. Competencia nativa en Ítems gramaticales y agramaticales (L1)



Estos mismos datos nos permiten responder a la pregunta que formulamos en la hipótesis 2, es decir, parece que nos encontramos ante un problema de falta de competencia que es más agudo en el caso de los hablantes de inglés porque la transferencia de las reglas de la L1 no juega a su favor. Ahora bien, no parece ser debido a que impongan los patrones del inglés sin tratar de procesar el compuesto porque, si fuera así podrían tener problemas sólo con la direccionalidad y no con la morfología verbal y lo cierto es que los tienen en los dos casos, si bien más con la direccionalidad (Gráfico 4).

La *-s* del sustantivo constituye un problema interesante porque es aquí precisamente donde los nativos alcanzan resultados más bajos (Gráficos 3 y 4). Además, en este caso el nivel de acierto de los no nativos es menor que en los resultados de la direccionalidad y la morfología verbal, salvo en lo que se refiere a los principiantes (Gráfico 3). Estos datos nos llevarían a afirmar que podría tratarse de un problema de procesamiento. Ahora bien, no podemos realizar semejante afirmación porque no tenemos claro en qué situación están las intuiciones de los nativos con respecto a que la *-s* marque el valor genérico de la predicación.

GRÁFICO 3. Deverbales: Morfosintaxis nativa (Nivel)

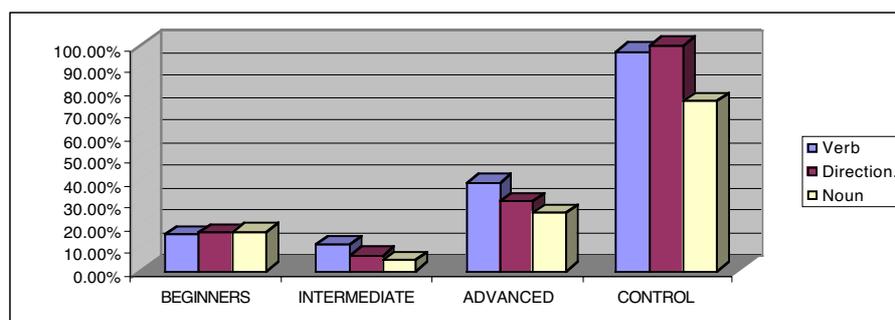
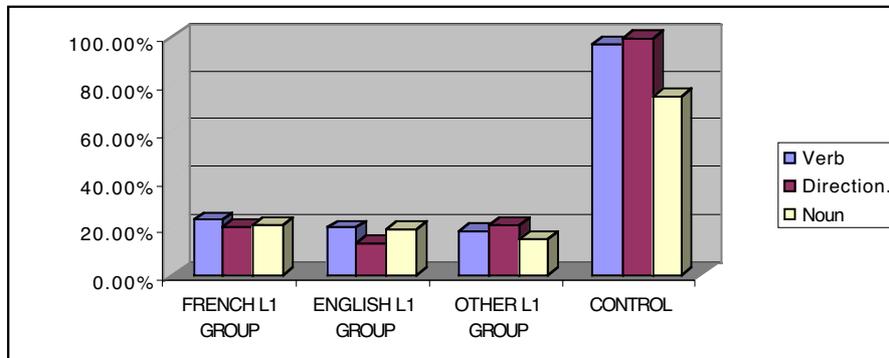


GRÁFICO 4. Deverbales Morfosintaxis nativa (L1)



Resulta sorprendente la inseguridad de los francófonos en lo que se refiere a la direccionalidad (Gráfico 4), porque nos indica que no recurren en absoluto al francés para construir los compuestos deverbales del español. Si lo hicieran, no tendrían problemas de direccionalidad. Sólo si tenemos en cuenta que todos ellos han estado expuestos al inglés, podemos explicarlo, como apuntábamos arriba, porque hayan recurrido a la gramática de esa L2, pese a que sea tipológicamente más distante del español que el francés.

Es interesante destacar que los sujetos del grupo avanzado, que sistemáticamente muestran un nivel de competencia más alto a la hora de juzgar las entradas agramaticales, son los que eligen la opción "No lo sé" con más frecuencia, como puede verse en la Tabla 7.

TABLA 7. Deverbales: Aciertos en relación con respuestas "No lo sé"

	Gramaticales (#16)		Agramaticales (#16)		TOTAL	
	Aciertos	%	Aciertos	%	Aciertos	%
PRINCIPIANTES (N=25) Uso nativo	194/400	48.50%	67/400	16.75%	261/800	32.62%
'No lo sé'	102/400	28.00%	78/400	19.05%	180/800	22.5%
INTERMEDIO (N=18) Uso nativo	164/288	56.94%	35/288	12.15%	199/576	34.54%
'No lo sé'	57/288	19.79%	47/288	16.32%	104/576	18.05%
AVANZADO (N=17) Uso nativo	139/272	51.10%	87/272	31.98%	226/544	48.89%
'No lo sé'	64/272	23.52%	99/272	36.39%	163/544	29.96%
CONTROL (N=12)	179/192	93.32%	172/192	89.95%	351/384	91.40%

Esa capacidad para elegir la opción "No lo sé", en contra de lo que podría parecer, puede muy bien reflejar una mayor seguridad en determinados aspectos de la formación de deverbales, o en como asocian cada uno de ellos con alguno conocido. De hecho, hemos de recordar que los sujetos del grupo avanzado son los que han tenido una media más alta de días de contacto con el español en contexto natural, lo cual puede haberles proporcionado o bien más ocasiones de acceder a compuestos deverbales en el *input*, o bien una mayor

sensibilidad hacia lo que pueda constituir el desencadenante de la adquisición de estos compuestos.

Si partimos del hecho de que los sujetos de nuestro estudio no han recibido instrucción formal alguna sobre las características de estos compuestos deverbales del español, tendremos que plantearnos que es el contacto con el español como tal lo que les lleva a adquirir competencia en relación con estas construcciones. En este sentido, e incluso en el supuesto de que no hubieran oído deverbales nunca, el mero contacto con otras construcciones de la lengua podría sensibilizar a los aprendices a las características concretas de los deverbales. Ahora bien, cabe preguntarse con qué construcciones o con qué características del español.

Como creemos que, al contrario de lo que sucede en el caso de la lengua materna, las características morfológicas de una lengua no sirven de desencadenante para la adquisición de la sintaxis de dicha lengua en el caso de los adultos, tendremos que afirmar, como hemos propuesto (Liceras y Díaz 2000), siguiendo a Piera (1995), para el caso de los compuestos nominales de dos sustantivos, que no es la morfología de los verbos y los sustantivos del español (o los rasgos abstractos que se atribuyen a la misma) lo que va a llevar a nuestros sujetos a adquirir estos compuestos.¹¹

Si no son los desencadenantes que se proponen para la adquisición de la lengua materna y no es la instrucción formal, ¿qué desencadena la adquisición que obviamente se produce como muestran los datos del grupo avanzado? Nos gustaría proponer que es posible que sean dos características muy salientes del español: la constatación de que el español es una lengua de sujeto nulo y la constatación de que en el caso no marcado, el español es una lengua de núcleo inicial en lo que se refiere a la relación sustantivo/adjetivo. Si tenemos en cuenta que, además de ser características muy salientes del español, son aspectos de la sintaxis que forman parte de la manipulación del *input* en las clases de E/LE, es posible que sea la familiaridad con estas características del español lo que contribuya a facilitar la adquisición de los deverbales. Esta propuesta estaría en la línea de lo que hemos defendido en otros trabajos (Liceras y Díaz 2000; Liceras, Díaz y Mongeon 2000), y es que los adultos no son sensibles a los rasgos concretos de la morfología o a los rasgos abstractos del sistema computacional sino a unidades más complejas tales como los sintagmas.

11 Lo que Piera (1995) propone, siguiendo a Harris (1991), es que del marcador de palabra de los sustantivos del español (como en el ejemplo de (i)), frente a la carencia del mismo en los del inglés (el ejemplo de (ii)), depende la productividad y la direccionalidad de los compuestos en ambas lenguas (los ejemplos de (iii) y (iv)):

(i) [[perr-o]

(ii) [dog]

(iii) perro policía / *policía perro (no es aceptable con la misma interpretación)

(iv) police dog / *dog police (no es aceptable con la misma interpretación)

Si bien no entra dentro de los objetivos de este trabajo hacer un análisis detallado de la adquisición de cada uno de los compuestos deverbales que hemos utilizado en la prueba de juicios de gramaticalidad, como tampoco nos planteamos proporcionar un perfil de la competencia mostrada por cada uno de los individuos que han participado, somos conscientes de que abordar ambas tareas podría ser también de gran interés para los profesores de E/LE. De lo que estamos convencidos es de que el uso de estas construcciones en la clase puede ser de gran utilidad pedagógica porque, de forma muy 'económica', casi 'minimalista', constituyen un ejemplo claro de algunas características básicas de las cláusulas del español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beard, R. (1995): *Lexeme-Morpheme Base Morphology*. SUNY Series in Linguistics. Albany, State University of New York Press.
- Bustos de Gisbert, Emilio (1986): *La composición nominal en español*. Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Clahsen, Harald, M. Rothweiler, A. West y Gary F. Marcus (1992): *Regular and irregular inflection in the acquisition of German noun plurals*. *Cognition* 45, pp. 225-255.
- Contreras, H. (1985): *Spanish Exocentric Compounds*. En Frank Nuessel (Ed.) *Current Issues in Hispanic Phonology and Morphology*. Bloomington, IULC.
- DiSciullo, Anne Marie (1992): *Deverbal Compounds and the External Argument*. En Roca, Iggy M. (Ed.) *Thematic Structure: Its role in Grammar*. Linguistic Models. Nueva York, Foris Publications.
- DiSciullo, Anne Marie y Williams, Edwin (1987): *On the Definition of Word*. Cambridge (MA), MIT Press.
- Gordon, Paul (1985): *Levels of ordering in lexical development*. *Cognition* 21, pp. 73-93.
- Harris, James (1991): *The Exponence of Gender in Spanish*. *Linguistic Inquiry* 22, pp. 27-62.
- Kiparsky, Paul (1985): *From Cyclic Phonology to Lexical Phonology*. En H. Van der Hulst y N. Smith (eds.). *The Structure of Phonological Representations* (pp. 131-175). Dordrecht (the Netherlands), Foris.
- Lardiere, Donna (1995): *L2 acquisition of English Synthetic Compounding is nor constrained by Level-Ordering*. *Second Language Research* 11, pp. 20-56.
- Lardiere, Donna y Schwartz, Bonnie D. 1997. *Feature-Marking in L2 Development of Deverbal Compounds*. *Journal of Linguistics* 33, pp. 327-353.
- Liceras, Juana M. y Díaz, Lourdes (2000): *Triggers in L2 acquisition: the case of Spanish NN compounds*. *Studia Linguistica* 54 (2), pp. 197-211.
- Liceras, Juana. M., Díaz, Lourdes y Mongeon, Caroline (2000): *N-drop and Determiners in Native and Non-native Spanish: More on the Role of Morphology in the Acquisition of Syntactic Knowledge*. En Ronald P. Leow y Cristina Sanz (eds.), *Current Research on the Acquisition of Spanish*. Somerville, MA, Cascadilla Press.

- Liceras, Juana M. (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Liceras, Juana M. (1986): *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- Marcus, Gary (1995): *L2 Learners treat regular and irregular inflection differently in compounding*. *Second Language Research* 11, pp. 88-89.
- Piera, Carlos (1995): *On compounding in English and in Spanish. Evolution and Revolution in Linguistic Theory*. En Héctor Campos y Paula Kempchinsky (Eds.) Washington, Georgetown University Press.
- Pinker, Stephen (1999): *Words and Rules*. New York, Basic Books.
- Pinker, Stephen y Prince, Alain (1992): *Regular and Irregular Morphology and the Psychological Status of Rules of Grammar. Proceedings of 1991 Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. University of California, Berkeley.
- Pomerleau, Julie (2001): *La adquisición del español en el aula: los compuestos nominales de los franceses de Canadá*. Memoria de Master, Universitat de Barcelona.
- Salomaa-Robertson, Terhi. (2000): *L2 Acquisition of Spanish Compounds by native speakers of Finnish*. M.A. Thesis, University of Ottawa.
- Val Alvaro, J. F. (1999): *La Composición*. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Eds.) *Nueva Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe.
- Van der Lely, H. y Christian, V. (2000): *Lexical word formation in children with grammatical SLI: a grammar-specific versus an input-processing deficit?* *Cognition* 75, pp. 33-63.
- Varela, Soledad (1990): *Composición nominal y estructura temática*, *Revista Española de Lingüística*, 20 (1), pp. 55-81.

APÉNDICE # 1: ENTRENAMIENTO PARA LA PRUEBA DE JUICIOS DE GRAMATICALIDAD

En la pantalla les vamos a presentar, de una en una, una serie de frases en español. Están numeradas del 1 en adelante, como en los ejemplos que figuran abajo. Por favor, léanlas y decidan si son frases que se pueden usar o no y señalen su respuesta con una X en la casilla correspondiente. Elijan sólo una de las tres casillas que aparecen después de cada número. No se trata de que sea verdad o no lo que se dice o de que sea algo que ustedes utilicen habitualmente, sino de que sean oraciones correctas del español actual.

Por ejemplo, si aparece en la pantalla

1 Una persona que cuida los bosques se llama bosque vigilante
--

¿Qué casilla de las tres que siguen al número 1 marcarían con una X?

1 SÍ NO No lo sé

Y si aparece el ejemplo 2...

2 Mis padres van a ir a Valencia el mes que viene
--

¿Qué casilla de 2 elegirían?

2 SÍ NO No lo sé

Y en el caso del tercer ejemplo que les presentamos...

3 — Esas rosas rojas — Me las ha regaladas Julio
--

¿En qué casilla pondrían una X?

3 SÍ NO No lo sé

APÉNDICE #2: LISTA DE DEVERBALES DE LA PRUEBA DE JUICIOS DE GRAMATICALIDAD

• COMPUESTOS DEVERBALES GRAMATICALES

- 2-He hablado con el **limpiabotas** que trabaja en el aeropuerto de Filadelfia
- 8-Voy a comprarte un **matamoscas** para cuando vayas a Málaga
- 17-Me han dicho que tu hermano es un **rompecorazones**
- 24-A Pepito le llaman el **tragapantallas** porque se pasa el día delante del ordenador
- 25-Supongo que te imaginas por qué la llaman la **comesandías**
- 29-En el colegio terminé acostumbrándome a que me llamaran la **comelibros**
- 39-Ustedes que tienen imaginación, ¿pueden decirnos lo que es un **atrapamonstruos**?
- 45-Para hacer ese viaje en barco se necesita un buen **salvavidas**
- 52-Como Luis es bajito, sus compañeros de clase le llaman el **rompetechos**
- 54-Y a su primo, que es muy alto, le llaman el **rascacielos**
- 64-Si quieres que nos bebamos ese vino tienes que darnos el **abrebotellas**
- 77-Creo que Marta colecciona **sacapuntas** de todos los tamaños y colores
- 84-Ese es el **cascanueces** que nos dieron en el supermercado
- 92-Creo que ese whisky está estropeado porque sabe a **matarratas**
- 96-Mi madre dice que con ese sombrero parezco un **espantapájaros**
- 100-Este es el mejor **abrelatas** que he tenido en mi vida

• COMPUESTOS DEVERBALES AGRAMATICALES: FLEXIÓN VERBAL

- 5-Como las ventanas del coche están muy sucias, he comprado un **limpiacristales**
- 37-Tengo que llevar el coche al taller porque he perdido el **guardasbarro**
- 48-No sabemos quién inventó la máquina **tiranpelotas**
- 55-No necesitas usar el **pararbrisas** porque ya no llueve
- 60-Es la primera vez que oigo hablar de un **comesmoscas**
- 93-Voy a comprar un **pelanpatatas** eléctrico

• COMPUESTOS DEVERBALES AGRAMATICALES: DIRECCIONALIDAD DEL NÚCLEO

- 19-Cuando nos cae tomate en la ropa, mi madre utiliza un **manchasquita** especial
- 42-Ten cuidado con tu móvil porque hay un **teléfonosroba** en el edificio
- 62-Necesito un **papelespisa** porque tengo un ventilador encima de la mesa
- 88-Para los fumadores, el **puroscorta** fue un buen invento

• COMPUESTOS DEVERBALES AGRAMATICALES: CARENCIA DE -S DEL SUSTANTIVO

- 13-Necesito un **rascaespalda** porque tengo los brazos muy cortos
- 36-¿Tienes un **cortauña**? Se me acaba de romper una uña y no puedo escribir
- 40-Quiero ser **guardabosque** porque me parece una profesión muy tranquila
- 68-Pero no es la primera vez que oigo hablar de un **rompeola**
- 80-Como recibe tanta correspondencia podemos regalarle un **abrecarta**
- 97-Me parece que ése es el **guardaespalda** del Primer Ministro

APÉNDICE # 3: CUESTIONARIO

L2 LINKS LAB
University of Ottawa / 2000-2001
Questionnaire

1. Name:
2. Age Group (please, circle) [OPTIONAL]
4-12 12-17 17 - 25 26 - 40 + 40
3. Address and telephone number: [OPTIONAL]
4. Mother's dominant language:
Father's dominant language:
5. Language(s) spoken at home as a child:
6. Language(s) you spoke during the first five years of your life:
7. Language(s) studied in:
Primary School:
Secondary (high) school:
University:
Other Institutions:
8. What other languages do you speak?
9. What language do you feel most comfortable with at this time?
10. What languages do you speak :
—At Home:
—At School:
—At Work:
—When you dream:
11. Why are you studying Spanish?
B. A. in Spanish
Double major (i.e. Spanish and some other program)
Personal reasons
Professional reasons
Other
12. Contact with Spanish outside classroom:
Present contact:
 - Approximate hours/week:
 - Context: (e.g. friends, family, clubs, etc.):
Previous contact:
 - Have you ever visited a Spanish-speaking country? YES NO
IF, YES
 - When?
 - For how long?

APÉNDICE #4: INPUT EN UN CONTEXTO NATURAL

Deverbales. *Input* en un contexto natural. Principiantes

ID	L1	Días
P1	Francés	60
P2	Francés	0
P3	Francés	0
P4	Francés	21
P5	Francés	0
P6	Francés	30
P7	Francés	7
P8	Francés	0
P9	Francés	21
P10	Francés	0
P11	Francés	0
P12	Francés	28
P13	Inglés	0
P14	Inglés	30
P15	Inglés	5
P16	Inglés	40
P17	Inglés	0
P18	Inglés	33
P19	Bilingüe	0
P20	Bilingüe	730
P21	Bilingüe	0
P22	Bilingüe	0
P23	Otras lenguas	0
P24	Otras lenguas	0
P25	Otras lenguas	0
TOTAL		$1005 / 25 = 40.20$ días

Deverbales. <i>Input</i> en un contexto natural. Intermedio		
ID	L1	Días
M1	Francés	21
M2	Francés	7
M3	Francés	0
M4	Francés	90
M5	Francés	125
M6	Francés	14
M7	Francés	35
M8	Inglés	0
M9	Inglés	0
M10	Inglés	0
M11	Inglés	14
M12	Inglés	3
M13	Inglés	7
M14	Inglés	307
M15	Inglés	14
M16	Francés/Inglés	18
M17	Francés/Portugués	14
M18	Inglés/Italiano	0
TOTAL 669/18 = 37.16 días		

Deverbiales. <i>Input</i> en un contexto natural. Avanzado		
ID	L1	Días
A1	Francés	0
A2	Francés	21
A3	Francés	0
A4	Francés	14
A5	Francés	14
A6	Francés	213
A7	Francés	14
A8	Inglés	0
A9	Inglés	0
A10	Inglés	7
A11	Inglés	185
A12	Inglés	321
A13	Inglés	8
A14	Otras lenguas	360
A15	Otras lenguas	0
A16	Bilingüe	213
A17	Otras lenguas	7
TOTAL $1377/17 = 81$ días		

¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?

ERNESTO MARTÍN PERIS

Universitat Pompeu Fabra, Barcelona

GR@EL (Grup de Recerca sobre Adquisició, Aprenentatge i Ensenyament de Llengües)

o. NOTA PREVIA

El enfoque de la enseñanza de la lengua mediante tareas ha adquirido en los últimos años una gran difusión en los círculos de especialistas en ELE (español como lengua extranjera). Tal difusión parece ser una consecuencia directa del arraigo de las propuestas comunicativas en esos mismos círculos; el reto que estas propuestas representaban, las expectativas que crearon en una profesión ávida a un tiempo de renovación metodológica y de fundamentación científica, el entusiasmo y el rechazo que —a partes iguales— despertaron, no fueron sino potentes resortes para una predisposición favorable a las nuevas perspectivas que la propuesta de las tareas traía consigo.

Desde las primeras publicaciones sobre el enfoque comunicativo en la enseñanza de ELE (Slagter 1979), y más en particular desde la publicación del artículo de Javier Zanón (Zanón 1990) en el número 5 de la extinta —y de grato recuerdo para muchos profesores— revista *Cable* (número que se ha convertido casi en objeto de coleccionista), es mucho lo que se ha publicado sobre la enseñanza comunicativa del español (directamente escrito en nuestra lengua o bien traducido de otras lenguas): Miquel Llobera (1995), David Nunan (1996), Javier Zanón (1999), Sonsoles Fernández (2001)... Al mismo tiempo, las últimas publicaciones de organismos oficiales abogan inequívocamente por el modelo de las tareas: tempranamente lo hizo el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, más recientemente pero con mayor profundidad, solidez y extensión lo hace el *Marco común europeo para las lenguas* (2003) del Consejo de Europa¹. Tampoco han sido insensibles a este arraigo y difusión de los modelos comunicativos y de tareas en el campo de ELE los autores de materiales didácticos y las empresas editoriales radicadas en España, y así han aparecido en los últimos años diversos manuales de enseñanza que se declaran expresamente seguidores del modelo de las tareas. En consecuencia, poco parece ser ya lo que pudiera decirse sobre la enseñanza mediante tareas. Sin embargo, me he animado a recuperar, revisar y presentar para su publicación este artículo escrito en el año 2001², por varias razones:

1 El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte acaba de editar en diciembre de 2003 la obra de S. Fernández *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*.

2 El trabajo se publicó en primer lugar en el número 21 de la revista "Llengua i Ús" (Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya), a raíz de un seminario de formación de profesores de catalán en el que intervine. Posteriormente fue traducido al español para ser publicado en la página web de la Editorial Difusión. En ambos casos quiero agradecer la autorización para su publicación aquí.

- En primer lugar, porque creo modestamente que es una aportación particular a la enseñanza de ELE mediante tareas, realizada desde la propia experiencia de la enseñanza de ELE; no pretendo —como no lo pretendía en el momento en que lo escribí— originalidad en los planteamientos ni en la perspectiva, pero sí aspiro a aportar algo de luz a la respuesta de la pregunta del título.
- En segundo lugar, porque creo que puede contribuir no solo a un mejor conocimiento del modelo de las tareas, sino también a una más profunda comprensión del enfoque comunicativo. Este enfoque ha evolucionado en una dirección muy clara hacia planteamientos interaccionistas de aprendizaje —que, por supuesto, no son privativos del modelo de las tareas— y tengo la sensación de que en muchos casos no se tiene suficientemente en cuenta esta evolución.
- Y —finalmente y en tercer lugar— porque de las últimas investigaciones que se están llevando a cabo sobre aprendizaje de segundas lenguas en el aula se desprende un conjunto de propuestas, realizadas en los últimos años desde perspectivas diferentes, que son a mi entender perfectamente integrables en el modelo de las tareas.

En efecto, esas propuestas a las que acabo de referirme tienen su origen en diversas disciplinas, cada una de las cuales tiene algo importante que decir sobre la enseñanza de segundas lenguas. Nuestro campo de práctica y de investigación es eminentemente interdisciplinar y, por tanto, está abierto a una permanente reconsideración de los fundamentos y los procedimientos de su actuación. De modo sumario y sucinto podrían enumerarse en la siguiente lista aquellos aspectos sobre los que, en el lapso de tiempo antes mencionado, las disciplinas implicadas han efectuado nuevas aportaciones relevantes para la didáctica de las lenguas:

- La dimensión textual en el estudio de la lengua y en la descripción y explicación de las estructuras de los textos, sus diversos tipos y los procesos de producción y de interpretación que les son propios (Adam 1997, Alonso y Martínez, 1993, De Beaugrande & Dressler 1997³, Dolz et al. 1992, Van Dijk 1978).
- La concepción del aula como un espacio social y de aprendizaje, y de la clase como acontecimiento comunicativo, y las repercusiones que esta concepción tiene sobre el conjunto de elementos que la integran (Allwright 1984, Cambra, 1998, Kramsch 1984, Llobera 1990, 1995, Muñoz (ed) 2000, Nussbaum 1995, Nussbaum y Tusón 1996).

³ Los propios autores incluyen en su trabajo un breve capítulo en el que proponen una reconsideración de las prácticas de enseñanza de lengua, derivada del enfoque procedimental con que ellos han abordado el estudio de los textos.

- Los procesos psicológicos inherentes a todo aprendizaje y su relación con el de segundas lenguas, puestos de relieve por la psicología cognitiva y por el constructivismo (Williams y Burden 1999) y, en particular, su relación con el modelo de las tareas (Foley 1991, Skehan 1993).
- La mediación social en el aprendizaje, el aprendizaje en cooperación, el “andamiaje colectivo”, conceptos heredados del interaccionismo social de base vigotskiana y estudiados en los procesos de aprendizaje de segundas lenguas (Esteve 2001, Kowal y Swain 1994, Lantolf 2001, Pekarek-Doehler 2000, Van Lier 1996, 2002).
- La importancia de la conciencia lingüística y metalingüística en los procesos de uso y de aprendizaje de lenguas; en relación con ella, la importancia de la atención a la forma lingüística en los procesos de aprendizaje basado en la comunicación y en la interacción. En el mismo sentido se orientan las propuestas de sensibilización a la lengua (“Language Awareness”) como nuevas técnicas para el aprendizaje de la gramática (Bange 1992, Gombert 1996, Hawkins 1999, James y Garret 1992, Trévisé 1993).
- El componente vivencial y emotivo del aprendizaje y su influencia en los aprendientes de segundas lenguas (Legutke y Thomas 1991); la incorporación del componente humanístico entre los factores de orden psicológico que influyen en el aprendizaje (Williams y Burden 1999).
- La profundización en la descripción de la competencia comunicativa (Bachman 1992, *Marco Común Europeo de Referencia* 2001); la reconsideración y revalorización del plurilingüismo y la pluriculturalidad, el componente intercultural de todo aprendizaje de lenguas, el desarrollo de la conciencia intercultural como un componente importante de la competencia comunicativa (Byram y Fleming 1998, *Marco Común Europeo de Referencia*).
- La autonomía del aprendiente y las condiciones que permiten su desarrollo; el conocimiento de sí mismo, el conocimiento de la tarea, el conocimiento del contexto de aprendizaje (Villanueva y Navarro 1997, Wenden 1991, *Marco Común Europeo de Referencia*).

Todos estos aspectos son de gran relevancia para el aprendizaje de una segunda lengua y, aunque pueden haber surgido al margen del enfoque comunicativo, indudablemente han contribuido a su evolución y pueden y deben ser tomados en consideración en la enseñanza de ELE mediante tareas. Lo que aquí se sostiene es que el marco de las tareas, tal como este modelo se describe en el presente artículo, es especialmente idóneo para incorporar todas

estas contribuciones y otras que puedan producirse en el futuro. Las razones de que ello sea así son fundamentalmente tres:

- la concepción de la tarea como “una iniciativa —pedagógicamente estructurada— para el aprendizaje de la lengua”;
- la consecuente estructuración pedagógica de la tarea en una secuencia de cuatro fases o momentos: “planteamiento - preparación - ejecución - post-tarea”
- la revisión del concepto de tareas “posibilitadoras” o “capacitadoras” y su redefinición como “actividades previas y derivadas”, que permitirá incorporar todas las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se consideren necesarias.

En relación con las nuevas aportaciones y las nuevas perspectivas a que he hecho alusión, una de las cuestiones que actualmente se están estudiando es la de discernir cuáles son las tareas que mejor favorecen el aprendizaje y cuáles las que resultan menos poderosas para su desarrollo; ello implica, naturalmente, reconocer que existen diversos tipos de tareas y que unas tienen unas características de las que las otras carecen. A mi modo de ver, en el modelo que presentamos se mantiene permanentemente abierta la posibilidad de incorporar cualquier tipo de tarea que se considere preferible a los demás; esto no equivale a afirmar que con el modelo de las tareas hayamos dado con la piedra filosofal de la enseñanza de lenguas. Más bien se trata de reconocer el valor del principio en el que se asientan las tareas, cuando se dice que son una versión de los programas procesuales, y que en el aprendizaje, como en la vida, es más importante el camino que el destino, o sea, los procesos que los productos. Pues bien, en ese camino, en esos procesos, es donde creemos que se sitúa la posibilidad de incorporar nuevas tareas que posean aquellas propiedades cuya superior eficacia para el desarrollo del aprendizaje se considera probable o probada. Y el lugar en el que ellas se insertan no es otro que el que en el modelo que presentamos se llama *actividades previas* y *actividades derivadas*. Dos observaciones me parecen pertinentes en este punto, ambas relacionadas con los cambios que propongo en la terminología:

- Por un lado, la reserva del nombre de “tarea” para el conjunto de las actividades de aula que conforman esta nueva unidad que es la tarea (y que, como queda recogido en Martín Peris 1999, puede contemplarse meramente como una unidad de trabajo, o bien como unidad del programa —que es la concepción original del modelo de las tareas—), una especie de constelación de prácticas discentes interrelacionadas y agrupadas. En efecto, en la bibliografía sobre las tareas suele usarse indistintamente el mismo nombre para referirse a la “tarea final”, a las “tareas capacitadoras” o “posibilitadoras” (que se entienden como todas aquellas actividades de aprendizaje que se revelan necesarias para capacitar al alumno para la ejecución de la “tarea final”) y al conjunto de todas ellas, que

se denomina sin más "tarea" o "tarea comunicativa". Me parece útil distinguir no solo nominalmente, sino también conceptualmente, entre estos tres niveles o momentos, y por eso propongo llamar "tarea" (o "tarea de aprendizaje" o "tarea de aprendizaje comunicativo") al conjunto de actividades; "producto" a la "tarea final"⁴; y "actividades" en lugar de "tareas capacitadoras", precisamente para resaltar que aquellas son un componente de la "tarea".

- Por otro lado, la sustitución de los adjetivos "capacitadoras" o "posibilitadoras" por los de "previas" y "derivadas". En efecto —y como ya se ha señalado—, en las primeras propuestas de la enseñanza mediante tareas se consideraba que, para poder realizar la "tarea final", el alumno requería una determinada preparación o capacitación. Esta concepción me parece un poco reduccionista, pues de lo que se trata no es tanto de que el alumno sea capaz de realizar la tarea final sino de que aprenda (eso sí, y por descontado: realizando la tarea, y realizándola en su totalidad, es decir, tanto las actividades —las previas y las derivadas— como el producto). Esto puede parecer banal o tautológico, pero no creo que lo sea. Pues abriendo el espectro de actividades que el alumno puede realizar en el desarrollo de una tarea, no solo incluiremos aquellas que le capaciten para elaborar el producto final, sino todas aquellas otras que, con ocasión de la realización de ese producto, mejoren, potencien o enriquezcan su aprendizaje. Por lo tanto, las habrá que serán de base fundamentalmente lingüística (aprendizaje de vocabulario, de usos lingüísticos, de destrezas comunicativas...), pero podrá también haberlas de tipo metacognitivo, de automonitorización del aprendizaje, de colaboración entre iguales, de evaluación del proceso, etc.). Considero, como he señalado, que el término de "capacitadoras" o "posibilitadoras" resulta insuficiente para referirse con propiedad a lo que hace el alumno, que fundamentalmente es aprender. Pero es que, además, no hay razón alguna para limitar ese trabajo de aprendizaje a la fase de capacitación para la ejecución del producto final. Pues —permítaseme la insistencia— de lo que se trata fundamentalmente no es de obtener ese producto, sino de aprender con ocasión de la realización de usos lingüísticos necesarios para tal obtención; la consecuencia lógica —y necesaria— es que la ocasión de aprendizaje que representa la obtención del producto no se agota con ésta: tras su finalización puede seguir actuando como ocasión de aprendizaje. Por lo tanto, podemos realizar nuevas actividades (de las mismas características, del mismo contenido, con los mismos procesos que los de las "tareas capacitadoras") a las que ya no tendrá sentido alguno denominar "capacitadoras", pero que sí tendrá mucho sentido seguir realizando. Esa es la única razón de llamarlas "derivadas". Y lo único que las distingue de las "previas" es el momento y la ocasión de su realización.

4 Como luego se verá, la propuesta de este nuevo término contribuye a realzar el valor de los procesos, puesto que el producto de una tarea no tiene por qué ser necesariamente un producto lingüístico: sí lo deben ser —necesariamente— los medios de conseguirlo o elaborarlo.

Finalmente quisiera concluir destacando el carácter unitario de la tarea, tanto desde el punto de vista conceptual como desde el punto de vista estructural. Quiero decir con ello que la tarea constituye una unidad de trabajo en el aula en la que se dan simultáneamente:

- procesos de uso de la lengua y de su aprendizaje
- procesos de análisis de las unidades discretas de la lengua y de su síntesis en actividades integradoras
- atención simultánea al contenido del mensaje y a la forma lingüística en que se expresa.

Este carácter unitario no solo permite integrar todas las aportaciones que se revelen útiles para el progreso en el aprendizaje, sino que al propio tiempo exige un esfuerzo por parte de profesores y autores de materiales por llevar a cabo esa integración.

1. INTRODUCCIÓN

A menudo, al oír hablar de un proyecto de renovación didáctica, nos preguntamos los profesores qué repercusiones prácticas para nuestra actividad diaria podrá tener su adopción: "¿Qué cosas nuevas tendré que hacer?, ¿cuáles de mis prácticas habituales tendré que cambiar?". Y, aún con más frecuencia, esperamos que al explicársenos los detalles del proyecto en cuestión se nos diga: "Tal cosa y tal otra ya no las haremos más, a partir de ahora habrá que hacer esto y aquello".

En el caso de los enfoques comunicativos, cuya última versión está representada por la enseñanza mediante tareas, se ha extendido una interpretación extremadamente incorrecta de lo que representan: "*El aprendizaje comunicativo se desentiende de la gramática*", se comenta a veces, tanto para criticarlo como para ensalzarlo; y nada está más lejos de la realidad. "*Los alumnos tienen que comunicarse (se piensa, y eso es verdad, pero no es toda la verdad), no importa si al hacerlo cometen errores (se dice, y eso también es cierto, pero hay que matizarlo mucho), la gramática vendrá sola (se añade, y también eso es parcialmente cierto, aunque no es menos cierto que en clase podemos ayudar mucho —y debemos, naturalmente, hacerlo— a que la gramática llegue pronto y bien), no os preocupéis (se recomienda)*"; con esta recomendación se comete ya un error; un error —por cierto— que sí nos importa corregir pronto y bien.

Los profesores⁵ interesados en la enseñanza mediante tareas podrían, por ejemplo, escribir una lista con aquellas cosas que han venido formando parte de su programación, semejante a la que figura a continuación, y preguntarse: "Si decido practicar una enseñanza mediante tareas, ¿continuaré haciendo estas cosas?":

- Practicar las formas y los usos de los pronombres átonos
- Explicar el uso de los signos de puntuación
- Introducir el vocabulario de los alimentos
- Fijar como objetivo de una lección las formas de pedir y dar opiniones
- Trabajar la lectura en clase con textos de periódicos
- Practicar la expresión escrita con un texto que contenga instrucciones de uso de un electrodoméstico
- Hacerles escuchar a los alumnos un diálogo grabado para que después anoten en una parrilla los datos obtenidos mediante la audición
- Etc.

La respuesta a la pregunta de nuestros profesores es ésta: en la enseñanza mediante tareas seguiremos haciendo, por descontado, todas esas cosas y, además, haremos otras muchas. Alguien, por ejemplo, habrá podido incluir en la lista anterior cosas tales como estas:

- Realizar actividades de autoevaluación sobre la marcha del curso
- Proponer a los alumnos la corrección recíproca de sus textos escritos
- Hacer actividades de desarrollo de estrategias de aprendizaje
- Reflexionar sobre coincidencias y contrastes entre la sociedad y la cultura de origen de los estudiantes y la del mundo hispano

⁵ En todo este artículo se utilizan las palabras en forma masculina "profesor" y "alumno" para designar un papel social que puede ser ejercido tanto por mujeres como por hombres. Confiamos en que esta opción no ofenderá a nadie ni, mucho menos, inducirá a la representación mental de unas aulas habitadas exclusivamente por varones.

Todas ellas son perfectamente integrables en una tarea; es más, en muchas ocasiones vendrán exigidas por ella y tendrán en su estructura un espacio y un momento determinados.

Sin embargo, la pregunta clave que debemos formularnos no se refiere a las cosas que haremos en la enseñanza mediante tareas, sino al *cuándo*, al *cómo* y al *por qué* las haremos. Por tal motivo, en este artículo se presenta —de una manera que pretende ser al mismo tiempo sintética y fácilmente comprensible— el fundamento teórico de la enseñanza mediante tareas, con el convencimiento de que ello puede aportar al profesorado más luz y criterios para su actividad diaria que unas instrucciones prácticas para trabajar con tareas.

En el fondo, las tareas nacen de una determinada comprensión de la lengua⁶ y de su aprendizaje, y todo lo que sintonice con esa forma de entender la lengua y su aprendizaje resultará mucho más útil y beneficioso, al tiempo que dejará al profesorado un margen muy amplio de acción. En efecto, con las tareas, al igual que ocurre con otros modelos basados en los mismos principios, se trata de activar una serie de procesos que tienen un elevado grado de imprevisibilidad, y eso difícilmente se puede conseguir con unos procedimientos mecánicos y establecidos de antemano.

En primer lugar presentamos un apartado que trata sobre el *cuándo* y el *porqué* de los contenidos lingüísticos del programa, y después pasaremos a tratar el *cómo* de su tratamiento en el aula. En un tercer y último apartado presentamos una descripción de la estructura de la tarea y comentamos los cambios que comporta en la definición de los papeles de alumnos y profesores.

2. EL CUÁNDO Y EL PORQUÉ DE LOS CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS DEL PROGRAMA

Estas dos preguntas están estrechamente relacionadas con los tipos de prácticas comunicativas que se pueden llevar a cabo en el aula y los rasgos que las caracterizan. Estos rasgos no son los mismos en la práctica comunicativa que promueven las tareas, que en la que fomentan los modelos anteriores a ellas.

Para mejor observar la diferencia entre los dos tipos de práctica comunicativa, compararemos las dos muestras siguientes⁷. Como se puede observar, se trata de dos

6 Esta forma de entender la lengua es la que se desprende de los actuales estudios de análisis del discurso y que se encuentra magistralmente resumida en Calsamiglia y Tusón 1999 y en Escandell Vidal 1996. Para profundizar en algunos de sus conceptos fundamentales, se puede consultar Artigal 1991 y Llobera et al. 1995.

7 Hemos de señalar que se trata muestras inventadas para este artículo, pero que podríamos encontrar perfectamente en cualquiera de los materiales didácticos que utilizamos; lógicamente, irían acompañadas de algunas imágenes (dibujos, fotografías, etc.), o bien de otros recursos equivalentes (lista de vocabulario, objetos reales), que servirían para que los alumnos hablaran de ellos.

actividades que incluyen unos contenidos de tipo nocio-funcional y léxico-gramatical muy similares, si no idénticos. En los comentarios que añadimos a continuación se resaltan las diferencias entre ambas muestras.

En ambas prácticas se da por supuesto que los alumnos tienen a su disposición una serie de objetos, que constituirán el motivo de su elección. En la Muestra núm. 1 los objetos pueden ser reales (los conocidos *realia*, tan utilizados en la enseñanza de lenguas) o bien pueden ser su representación mediante imágenes, fotográficas o de otro tipo. En la Muestra núm. 2 puede utilizarse el mismo conjunto o bien una lista con los nombres de los objetos (que, como se verá, puede ser ampliada por sugerencias de los alumnos).

MUESTRA NÚM. 1

En parejas, hablad de vuestros gustos:

- A A.- ¿Te gusta este?
- B ¡Sí! ¡Qué bonito! // Sí, me gusta mucho.
No, no me gusta // No me gusta nada // ¡Qué feo!
- A A mí también (A mí, no) // A mí tampoco (A mí, sí).
Pues a mí me gusta mucho // no me gusta nada.

MUESTRA NÚM. 2

Imaginad que mañana es el cumpleaños de una persona a la que todos conocéis. En grupos de tres, escogedla: puede ser alguien del grupo, de vuestro barrio o algún famoso... Entre todos hemos de comprarle un regalo; tenemos presupuesto para cualquiera de los objetos de la imagen: cada grupo tendrá que ponerse de acuerdo en la elección del regalo. Antes de empezar, pensad en la persona que habéis escogido y decidid si, a las sugerencias de regalo que ofrece la imagen, deseáis añadir otras diferentes.

Expresiones que podéis utilizar:

- ¿Qué te parece este / -a? ¿Te gusta?
- ¡Sí! ¡Qué bonito / -a! // Sí, me gusta mucho.
- No, no me gusta // A mí no me gusta nada // ¡Huy, no! ¡Qué feo / -a es!
- A mí también (sí) // A mí tampoco (no).
- Pues a mí me gusta mucho // no me gusta nada.
- ¿Tú crees que le gustará?
- ¡Claro! Ya lo verás // Yo creo que sí // No sé... // Yo creo que no mucho.
- Entonces, ¿nos decidimos por el / la?
- Sí, eso, el / la // ¿No creéis que sería mejor regalarle?

Ante estas dos muestras de ejercicios comunicativos hagámonos esta pregunta: ¿Por qué se trabajan concretamente estos contenidos lingüísticos en una determinada lección o sesión de clase? ¿Cuál ha sido la razón para seleccionarlos? La respuesta será diferente en cada caso:

En la Muestra núm. 1, la respuesta más sencilla es “porque sí, porque toca hacerlo”: el programa del curso, la secuencia del libro o la decisión del profesor han seleccionado esos contenidos para esta sesión. Pero —salvando algunas dificultades derivadas de la progresión morfológica, sintáctica y léxica del grupo de alumnos— podrían perfectamente haber sido otros. Es cierto que se trata de contenidos que los alumnos necesitarán para comunicarse en su vida cotidiana, en sus relaciones sociales o profesionales, y eso justifica su inclusión en el programa. Pero no parece haber una razón particular, más allá del hecho de que forman parte de la programación prevista, para que aparezcan en un determinado momento del desarrollo del curso.

En la Muestra núm. 2 —y antes de responder a la razón de la presencia de los contenidos seleccionados— puede observarse una diferencia esencial en relación con la anterior; lo que se propone a los alumnos no solo consiste en practicar la expresión de los propios gustos y del contraste con los del compañero, sino que va más allá de esa práctica: los alumnos usan esas expresiones para **realizar una actividad social** (en concreto, elegir conjuntamente un regalo para una determinada persona) similar a cualquiera de las muchas que podemos llevar a cabo en nuestra vida cotidiana en el mundo externo al aula. Dicho en otras palabras: se alcanza un propósito extralingüístico (elegir un regalo para una persona determinada) gracias al uso de recursos lingüísticos. Además, podemos comprobar cómo existe una relación directa entre las características de esa actividad social que se propone y la selección de contenidos lingüísticos que se trabajan. En efecto, con el fin de escoger colectivamente el objeto que se quiere regalar, hay que utilizar los mismos recursos lingüísticos que encontramos en la actividad de la Muestra núm. 1 (probablemente habrá que usar algunos más, tales como hacer sugerencias alternativas, expresar las mismas opiniones con una cierta duda o inseguridad, etc.). Así pues, la selección de contenidos lingüísticos no es aquí arbitraria, como lo era en la Muestra núm. 1, sino que se deriva directamente de la actividad social que va a realizarse. Podrá aducirse que, en este caso, la misma objeción que en la Muestra núm. 1 se hacía a la selección de contenidos puede hacerse en la Muestra núm. 2 a la selección de la actividad social (“¿Por qué tienen que elegir conjuntamente un regalo y no hacer cualquier otra cosa?”); y hay que admitir que esa objeción está fundada. Dejemos para más adelante la discusión acerca de las razones en las que basarse para la selección de las **actividades sociales** que los alumnos realizarán en el enfoque mediante tareas; lo que aquí nos interesa resaltar es la relación directa que se establece entre los contenidos lingüísticos (nociones, funciones, gramática, vocabulario, etc.) y la actividad que se ha elegido realizar.

De este modo comprobamos que el *cuándo* y el *porqué* de los contenidos de aprendizaje son interdependientes. En el caso de la práctica comunicativa anterior al modelo de las tareas, el momento de la introducción de estos contenidos depende de la decisión del autor de los materiales, del profesor, de la programación... En el caso del modelo de las tareas, los contenidos vienen exigidos por la tarea que se haya decidido hacer. En relación con esta circunstancia hay que comentar lo siguiente:

- Por un lado, la relación que se da entre tarea y contenidos lingüísticos no es una relación absoluta y necesaria. De hecho, cualquier tarea podría resolverse con muy diversos recursos lingüísticos; incluso, muchas tareas podrían resolverse con recursos extralingüísticos, mímicos y gestuales⁸.
- Por otra parte, y a pesar de lo que acabamos de afirmar, es posible prever unos probables contenidos lingüísticos (léxicos, nociofuncionales, morfosintácticos) mediante cuyo uso los alumnos pueden resolver una determinada tarea.
- En tercer lugar, aparte del vocabulario y de las estructuras morfosintácticas, hay un tipo de recursos lingüísticos que sí tienen una relación directa con la tarea (y que es necesario que los alumnos aprendan a usar): se trata de recursos tales como el tono en el que se expresan los interlocutores en una situación de comunicación determinada, el vocabulario más coloquial o más formal que utilizan, en una palabra, el registro escogido para adecuar su discurso al contexto creado por la tarea. Estos recursos no son aleatorios, sino que vienen determinados por las características del contexto en el que se realizan las distintas actividades que conforman la tarea.
- Finalmente, la selección de una determinada tarea tiene en sí misma un grado de arbitrariedad similar al que encontramos antes en la selección de los contenidos: ¿Por qué decidir la realización de esta tarea y no de otra?, ¿por qué hacerla ahora y no en otro momento?, podemos preguntarnos. Valga decir, no obstante, que esta primera impresión de arbitrariedad se ve matizada por una serie de condiciones, relacionadas todas ellas con la adecuación de la tarea al grupo (en lo que respecta a su temática, a su contenido, a la extensión y duración de su ejecución, etc.), lo que propiciará que haya tareas más adecuadas a un grupo que a otro. Esto está en estrecha relación con uno de los rasgos básicos de las tareas, que se comenta en otro apartado, a saber: las tareas han de estar abiertas a la intervención del grupo y haber sido previamente adaptadas a las características del mismo.

⁸ Esta constatación es de suma importancia, pues coloca en el centro de la reflexión didáctica el tema de la comunicación en el aula y el progreso en el dominio de la forma lingüística. Sobre ello han escrito críticamente algunos de los promotores del modelo de las tareas (p. ej. Skehan, Foley, Widdowson). No se trata meramente de "comunicarse" sino de "comunicarse para aprender" o, mejor aún, de "aprender comunicándose"; y, además, se trata de hacerlo en el aula (o sus equivalentes en el marco del aprendizaje en contextos de escolarización) de manera planificada y monitorizada. La consecuencia inmediata es la necesidad de prestar atención a la forma y no solo al contenido del mensaje.

En las reflexiones precedentes y en los ejemplos que se aportan puede apreciarse hasta qué punto es cierto que la práctica comunicativa no se desentiende de la gramática (ni tampoco del vocabulario, la fonética o cualquier otro de los niveles de análisis de la lengua). La diferencia fundamental entre las tareas y los enfoques anteriores radica en el hecho de que los contenidos gramaticales (así como el resto de contenidos de los otros niveles lingüísticos), se introducen en el programa con unos criterios diferentes. Antes de entrar en el *cómo* de las tareas, podemos adelantar alguno de esos criterios, al hilo del contraste que estamos efectuando entre las dos muestras de práctica:

- En primer lugar, en la Muestra núm. 1 podemos observar una serie de intercambios que se propone a los alumnos para que los realicen trabajando en parejas. ¿Cuánto rato se supone que tienen que estar practicando esos intercambios? En principio, parece razonable suponer que deben hacerlo hasta que agoten la lista de objetos que presenta el ejercicio. Pero ¿por qué esa lista, con esa extensión, ni más larga ni más corta? La respuesta parece ser que se ha elegido un número suficiente de intercambios para que su repetida práctica (¿residuos conductistas?) permita su asimilación, y no tan largo que llegue a producir tedio; se trata, podemos afirmar, de una práctica que se agota en sí misma, que no va más allá de la fijación de unos patrones expresivos determinados.
- En la Muestra núm. 2, por el contrario, comprobamos que no hay un número predeterminado de intercambios; se realizarán tantos como sean necesarios para conseguir el objetivo común (tantos, pero no más; retengamos esto). Es una práctica orientada a un finalidad, una finalidad extralingüística, como hemos apuntado antes; ello quiere decir que la práctica está guiada por la acción, que lo que se dice tiene sentido en relación con unos propósitos y un objetivo, que los alumnos deben prestar buena atención a lo que se dice y a lo que con ello se quiere transmitir.
- En tercer lugar, no nos resultará demasiado difícil imaginar una práctica de la Muestra núm. 1 en la que cada uno de los interlocutores se desentienda de lo que el otro le dice; se trata de una práctica sobre estructuras que sirven para vehicular intenciones comunicativas, pero que no requiere que éstas actúen de verdad (ni siquiera de forma ficticia). Es cierto que en determinados casos habrá que comprobar si el interlocutor emplea una palabra masculina o femenina, para poder hacer la concordancia correcta en la frase que se quiere practicar; o bien, si la frase que se ha escuchado es afirmativa o negativa, con el fin de utilizar correctamente los adverbios “también” y “tampoco”; pero ahí termina toda la atención que por exigencias del ejercicio debe prestar un alumno a lo que le dice su compañero.

- Sin embargo, en la Muestra núm. 2 no basta con entender únicamente lo que las palabras del interlocutor dicen, sino que también hay que entender lo que éste quiere comunicar con ellas. Es una práctica con la atención centrada simultáneamente en lo que se desea comunicar y en la forma de hacerlo. Esto conlleva la exigencia de que los alumnos realicen la práctica estableciendo una relación entre la tarea y el propio mundo de experiencias y conocimientos, valores y preferencias; por ejemplo, han de tener presentes los gustos de la persona a quien se desea hacer el regalo, así como los de quienes lo escogen, la relación entre estas personas, las edades correspondientes, etc. Necesariamente, sus respuestas tendrán que ser más matizadas, más diversas, más abiertas. Y en este punto volvemos a lo ya apuntado anteriormente, sobre la relación no necesaria ni absoluta entre la tarea y los contenidos lingüísticos que puedan surgir durante su realización: cada alumno podrá encontrar diferentes recursos (contenidos lingüísticos necesarios para la comunicación) para expresar lo que desea.
- Finalmente cabe señalar que en el Muestra núm. 1 está determinada de antemano la secuencia de las intervenciones de los alumnos, así como el tema de cada una de ellas; no sucede así con la Muestra núm. 2, en la que existe un tema general de conversación, pero las aportaciones de cada uno de los alumnos a esa conversación no están establecidas de antemano ni en su secuencia ni en el contenido de lo que se dice con ellas. Esto, por un lado, responde de manera más fiel a lo que es la comunicación en la vida externa al aula (como se verá en el apartado 3.1), con lo cual se facilita que los alumnos se entrenen en el aula en las distintas estrategias de comunicación que van a necesitar fuera de ella; y, por otro lado, refuerza aún más lo que se ha señalado en el párrafo anterior, en el sentido de que los distintos interlocutores deben prestar atención al contenido de las intervenciones de sus compañeros, ya que no pueden dar por supuesto en qué sentido se orientarán éstas.

3. EL CÓMO DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN EL MODELO DE LAS TAREAS

Con el fin de entender mejor el fundamento subyacente a la propuesta de enseñar mediante tareas, a continuación expondremos brevemente algunos de los rasgos que caracterizan la comunicación lingüística. Subrayaremos dos cosas:

- La primera, que el hecho de comunicarse no se reduce a una mera actividad de procesamiento de información, de codificación y decodificación de mensajes. Cuando los humanos nos comunicamos, tanto si lo hacemos por medios lingüísticos como si lo hacemos con otros códigos, llevamos a cabo una serie de actividades que sobrepasan (aunque, lógicamente, la incluyen) la comprensión de las unidades lingüísticas (o de las de los otros sistemas semióticos), orientadas a la interpretación de lo que esas unidades transmiten.

- La segunda, que esta serie de actividades conforma un plan estratégico con el que todo interlocutor aborda una actividad de comunicación; dicho plan pone en marcha la actuación de los interlocutores, la dirige y la controla con la finalidad de alcanzar las metas que se han propuesto.

Por este motivo, podemos hablar de *contenidos de comunicación* y de *procesos de comunicación*. Podemos, en primer lugar, contemplar y analizar estos contenidos y procesos en la comunicación habitual y cotidiana, extraescolar. Después pasaremos a observarlos en la comunicación que se establezca en el aula. El aula —cualquier aula— es en sí misma un espacio social en cuyo seno un grupo de personas se comunica⁹, y lo hace con el fin de aprender algo de manera conjunta; no es posible caracterizar de otra forma un aula y una clase; y es importante resaltar la relación directa que se establece entre lo social, la comunicación y el aprendizaje: todo ello afecta de manera directa a la concepción de las tareas y a la forma en que se llevarán a cabo en cada aula.

Además, la clase de lenguas segundas y extranjeras es un lugar en el que podemos comunicarnos en la nueva lengua, precisamente para llegar a aprenderla. Por supuesto, también podemos prescindir de esa nueva lengua para establecer la comunicación dentro del aula, pero los enfoques comunicativos pretenden justamente promover el aprendizaje por medio del uso de la nueva lengua. Pues bien, los procesos y los contenidos de comunicación se pueden observar también desde esta última perspectiva: la de la comunicación en el aula mediante una determinada lengua con la finalidad del aprendizaje de esa precisa lengua.

Veamos por separado, en los dos apartados siguientes, estos contenidos y procesos en la vida cotidiana y en la comunicación en el aula.

3.1. LOS CONTENIDOS Y PROCESOS EN LA COMUNICACIÓN COTIDIANA

Una de las distinciones establecidas en el análisis del discurso y que han contribuido a la aparición del enfoque por tareas, es la que se da entre contenidos necesarios para la comunicación y procesos de comunicación (Hernández y Zanón, 1992), a la que ya nos hemos referido anteriormente.

El análisis de la comunicación basado únicamente en unidades lingüísticas permitía elaborar unas listas de nociones, funciones, unidades léxicas y morfosintácticas que intervienen en la

⁹ Convendría señalar aquí que, en tanto que espacio social, las características y propiedades del aula están definidas culturalmente: no son iguales las aulas de distintas partes del mundo porque no son iguales las cosas que se hacen en ellas, o las formas de hacer las mismas cosas. Y no son iguales, muchas veces, en su configuración material y visible, pero no lo son —y esto es mucho más importante— en las normas de conducta que encierran, en los valores en que esa conducta se sustenta, en los roles sociales en que se mueven quienes se adentran en ellas, en lo que cada uno de ellos está autorizado u obligado a hacer o a dejar de hacer.

comunicación. Así, por ejemplo, para pedir información sobre el itinerario que seguir para llegar en coche a un determinado lugar de la ciudad, “normalmente”¹⁰ emplearíamos expresiones como estas:

MUESTRA NÚM. 3-A

- A Perdone, ¿para ir a la Plaza del Hospital?
- B Mire, tiene que seguir todo recto, cruzar el semáforo y después girar a la izquierda dos calles más allá

Sin embargo, las cosas suelen ser en la realidad bastante más complejas que en los libros. De entrada, tenemos que hablar de *actuación lingüística comunicativa*, es decir, el uso que los humanos hacemos de la lengua se enmarca en el ámbito de nuestra actuación. Hablamos con el fin de *hacer cosas*, excepto cuando “hablamos por hablar”, (y, aun en tal caso, hacemos algo más que hablar, ya que nos relacionamos los unos con los otros, charlamos por el puro placer de hacerlo, *hacemos eso* —hablar— en lugar de *hacer otra cosa*).

Esta acción humana realizada lingüísticamente, al igual que el resto de acciones y comportamientos, está guiada desde un principio por un *plan estratégico* que tiene la persona. En nuestro caso, el interesado iniciará su actuación lingüística con una expresión como la que hemos recogido arriba (*Perdone, ¿para ir a la Plaza del Hospital?*), u otra que considere apropiada, e inmediatamente después permanecerá atento a las múltiples respuestas posibles; no se desentenderá de su plan estratégico, sino que evaluará la pertinencia de la respuesta obtenida en relación con su plan; veamos algunas de esas posibles respuestas:

MUESTRA 3-B

- A Perdone, ¿para ir a la Plaza del Hospital?
- B.I Mire, tiene que seguir todo recto, cruzar el semáforo y después girar a la izquierda dos calles más allá.
- B.II Lo siento, no soy de aquí.
- B.III La Plaza del Hospital... sí, sí... me suena...
- B.IV Huy, por aquí no va bien. ¿Quizá viene usted de la autopista? Pues en ese caso tendría que haber tomado la salida siguiente, no ésta...
- B.V Etc.

¹⁰ Entrecorramos esta palabra porque, de hecho, y tal como explicaremos a continuación, lo que el hablante quiere transmitir puede conseguirse de muchas maneras, según quiénes sean los interlocutores, lo que cada uno de ellos conozca de la trama urbana de la ciudad en cuestión, las condiciones particulares de su tránsito rodado, y lo más importante, según quién sea su interlocutor y lo que asuma sobre lo que éste sabe.

Frente a cada una de estas respuestas, la persona que ha formulado su pregunta reaccionará de una manera determinada, en función de una serie de factores. Por ejemplo, a la respuesta B-III se puede reaccionar esperando a ver si el otro interlocutor cae en la cuenta, o bien se puede decidir completar la solicitud de información que se ha realizado, no con más demanda de información, sino, todo lo contrario, aportando más información; para ello, la persona interesada puede decir algo como, por ejemplo: "*Bueno* (con este recurso restringe el valor de lo que había dicho), *voy a la Casa de Cultura* (así concreta más cuál es su meta, esperando que el interlocutor conozca esa referencia, aun desconociendo el nombre de la plaza en donde se halla la Casa de Cultura); *me han dicho que está en la Plaza del Hospital* (y así justifica la relación que existe entre sus dos intervenciones)".

Veamos qué curso podría tomar una conversación como la que se inicia arriba, si el segundo interlocutor, en lugar de dar una respuesta a la pregunta, formulara a su vez otra pregunta:

MUESTRA 3-C

- | | |
|---|---|
| A | Perdone, ¿para ir a la Plaza del Hospital? |
| B | ¿Sabe usted dónde está la estación de RENFE? |
| A | Sí, he ido allí otras veces. |
| B | Pues vaya hasta allí y luego ... |
| A | Muy bien, gracias; allí ya volveré a preguntar. |

Analicemos someramente qué es lo que hace el interlocutor A al oír que en lugar de proporcionarle una información se le hace otra pregunta:

- Ante todo, interpreta inmediatamente que esa pregunta que se le formula tendrá que servir para establecer el terreno común compartido, sobre el que luego será más fácil trazar el itinerario que necesita.
- No se plantea en ningún momento una reflexión como por ejemplo: "Esta persona me está ofreciendo un intercambio: *yo te diré lo que no sabes si tú me dices lo que yo no sé*", sino que más bien piensa: "Esta persona sabe explicarme cómo ir hasta la estación, y supongo que tendré que pasar cerca de allí, y si yo sé también dónde está, la explicación que ha de darme será mucho más sencilla".
- A continuación, al comprobar que efectivamente debe ir hasta la estación y que sabe llegar solo, modifica su plan estratégico y dice "pues de momento ya tengo bastante con lo que me has dicho, no me atosigues con más información, que allí ya me las arreglaré".

Este breve análisis nos muestra dos aspectos fundamentales:

- Por un lado, la comunicación no la producen automáticamente los textos¹¹ y los recursos lingüísticos que contienen sino que se basa en procesos que llevan a cabo conjuntamente los interlocutores y que reciben el nombre de *negociación de sentido* (¿cuántas interpretaciones podríamos darle en diferentes contextos a la expresión que usa B: "¿Sabe dónde está la estación de tren?"). Esto es, que el sentido no se encuentra encerrado en el interior de las palabras ni de las estructuras, sino que los humanos nos servimos de éstas para crearlo, y lo hacemos cooperativamente.
- Por otro lado, que el desarrollo de un intercambio comunicativo es imprevisible, ya que depende de los procesos que se produzcan entre las mentes de las personas comunicadoras (y no sólo entre sus mentes, también entre sus sentimientos y emociones, sus opiniones y valores, sus actitudes, su personalidad global).

¿Qué relación guarda todo esto con la enseñanza de la lengua? Pues ésta: que una lengua se aprende usándola (ésta es la base del enfoque comunicativo). Y utilizar la lengua quiere decir llevar a cabo una *actuación comunicativa lingüística* como la que acabamos de describir. Practicar cualquier tipo de estructura lingüística "per se" puede ser una buena ayuda para aprender el idioma, pero no es suficiente.

La enseñanza por tareas conjuga la práctica de la comunicación (actuación comunicativa **lingüística**) con la atención a los recursos lingüísticos necesarios. Así, podemos hablar de "contenidos necesarios para la comunicación" y de "procesos de comunicación", ambos establecen una estrecha relación en la enseñanza por tareas.

3.2. LOS CONTENIDOS Y LOS PROCESOS EN EL AULA DE LENGUA

Hemos apuntado anteriormente que la primera versión de los enfoques comunicativos se difundió con los programas nociofuncionales. Éstos se caracterizaban por basarse en una selección de unidades lingüísticas de nuevo cuño: los exponentes lingüísticos nociofuncionales.

Si comparamos los materiales elaborados con esa concepción con aquellos que se habían creado siguiendo modelos anteriores, vemos claramente que las unidades lingüísticas propuestas para el aprendizaje se agrupan a partir de criterios diferentes; si antes existía una organización del material basada en criterios de índole morfosintáctica (como las oraciones condicionales o las de relativo, el sistema de los demostrativos, o el de los tiempos verbales...) más tarde vinieron agrupaciones de otro tipo (como, por ejemplo, "pedir un favor y responder a la demanda", o bien "manifestar sorpresa", o "pedir y dar informaciones horarias", etc.). En estas nuevas agrupaciones se mezclaban estructuras morfosintácticas que

11 Recuérdese que en la moderna lingüística textual se consideran que son textos tanto los escritos como los orales (una conversación o un saludo de bienvenida a un grupo, por ejemplo, son dos textos orales distintos).

antes pertenecían a grupos diferentes: para aprender a hacer una promesa, como por ejemplo *Te prometo que esto no volverá a pasar*, había que dominar simultáneamente -y sólo parcialmente, es decir, sólo alguna o algunas de sus unidades, y no todas ellas- el sistema pronominal (*Te prometo.../Le prometo.../ Os prometo...*), el de los demostrativos (... que *esto/este/esta // eso / aquello...*) y el futuro de los verbos, con una opción entre la perífrasis o el complemento adverbial para indicar repetición (... no *volverá a pasar / no pasará más*).

En una programación por tareas, todas estas unidades lingüísticas se consideran "contenido necesario para la comunicación"; lógicamente, hay que añadir el vocabulario, la pronunciación, la escritura... Se trata de un contenido que hay que aprender y cuyo dominio, sin embargo, se considera una condición necesaria pero no suficiente para ser capaz de expresarse en una lengua.

Ello es así porque tal capacidad incluye además el dominio de los procesos de comunicación. Estos procesos consisten en actividades mentales centradas en la *negociación del sentido* (fenómeno al que nos hemos referido unos párrafos más arriba) que en cada caso adquieren las unidades lingüísticas que se emplean en la comunicación, es decir, actividades tanto intrapersonales como interpersonales, o si se prefiere, individuales y sociales.

Desde un punto de vista individual —como ya hemos señalado— partimos del supuesto de que cada uno de los interlocutores inicia la comunicación con un plan estratégico para la consecución de sus objetivos. Dicho plan le lleva a tomar conciencia del contexto en el que se produce la comunicación, formular su expresión lingüística de la manera más apropiada a ese contexto, escuchar la respuesta y extraer el sentido que conlleva, evaluar la relevancia de ese sentido en relación con los objetivos y continuar con las previsiones del plan estratégico, o bien, modificar esas previsiones (recordemos el ejemplo 3, y la alusión a la estación de tren).

Mientras todo esto ocurre, el otro interlocutor está inmerso en un proceso del mismo tipo, y es ahí donde surge la negociación del sentido y la dimensión social o interpersonal de la comunicación lingüística: los dos interlocutores se aseguran de que se entienden mutuamente y toman las medidas necesarias para evitar que se produzcan malentendidos o para deshacerlos si comprueban que se han producido. Y así es como progresa la comunicación. Estas actividades mentales a las que hemos hecho alusión, estos procesos de negociación de significado, incluyen siempre la referencia (no necesariamente explícita) de las unidades lingüísticas a un contexto particular y compartido.

Si ahora queremos contraponer los contenidos necesarios para la comunicación y los procesos de comunicación desde un punto de vista de enseñanza y aprendizaje de la lengua, podemos hacerlo del modo que refleja el siguiente cuadro:

CONTENIDOS NECESARIOS PARA LA COMUNICACIÓN	PROCESOS DE COMUNICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Su conocimiento se adquiere mediante el estudio, la observación y la práctica. • En el aula, se trabajan en unas actividades que podemos llamar pre-comunicativas. • Los alumnos pueden hablar de ellos y demostrar su conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se adquiere su dominio mediante la ejercitación. • En el aula, se trabajan en las actividades propiamente comunicativas. • Los alumnos pueden aplicarlos, generalmente de forma inconsciente.

Cuadro núm. 1

Y, en relación con todo lo que hemos venido viendo hasta este momento, podemos afirmar que las tareas tienen dos ejes fundamentales:

- La creación del contexto en el cual se producirá el uso de la lengua que efectuarán los aprendientes.
- La asignación de una meta que hay que alcanzar (de índole extralingüística) y que proporcionará los objetivos de comunicación que, a su vez, generarán los respectivos planes estratégicos.

Podemos cerrar este apartado con los siguientes puntos clave:

- Una tarea no es un método: no hay en ella nada preestablecido en lo que se refiere a contenidos de trabajo y técnicas que aplicar.
- Una tarea responde a un enfoque:
 - Hablar una lengua no es codificar y decodificar mensajes como podría hacerlo una máquina suficientemente desarrollada, sino construir conjuntamente con el interlocutor el sentido de los textos (orales y escritos) que se utilizan y se producen.
 - Aprender una lengua es ir interiorizando progresivamente las unidades de sus diversos niveles de descripción (el textual, el nocio-funcional, el morfosintáctico, el léxico, el fonético, el grafémico) y sus diferentes usos, mediante su efectiva utilización para comunicarse.

Todo lo que hemos dicho hasta aquí se relaciona con una de las fuentes de la enseñanza comunicativa: las nuevas orientaciones en el estudio de la lengua, y en particular, la pragmática y el análisis del discurso. Nos detendremos en el siguiente punto en otra de las

fuentes de la enseñanza comunicativa: la psicolingüística y el estudio de los procesos de aprendizaje de lenguas.

3.3. LA INTERACCIÓN COMO FUERZA MOTRIZ DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Para entender el cómo de este aprendizaje –y en el fondo, para entender el porqué de las tareas– debemos detenernos en la consideración de la forma en que se produce el aprendizaje de lenguas en general, en el *cómo* del aprendizaje de lenguas. Vista esta cuestión estadísticamente y en su globalidad, puede afirmarse que existen dos formas en que la gente aprende una lengua: yendo a vivir al país en el que se habla (y, naturalmente, utilizándola), o bien inscribiéndose en un curso. No se trata de dos maneras de proceder incompatibles, y de hecho mucha gente las utiliza simultánea o sucesivamente. Pero también es cierto que hay mucha gente que únicamente recurre a una de estas dos formas.

Técnicamente hablando, a la primera se la designa como “aprendizaje de L2 en contextos naturales” y a la segunda como “aprendizaje en contextos escolares” (también se utilizan para esta segunda forma otros términos, tales como “aprendizaje formal” o “institucional”). Si analizásemos los mecanismos que se aplican en cada caso, podríamos comprobar lo siguiente:

- Aquellas personas que han llegado a hablar una lengua sin haberse inscrito nunca en ningún curso, lo han conseguido de una manera aparentemente paradójica: precisamente practicándola en el día a día de sus vidas. En nuestra experiencia del mundo encontramos más paradojas como ésta: si, por ejemplo, deseamos aprender a esquiar, a nadar o a ir en bicicleta, sólo lo conseguiremos ejercitando esa determinada actividad. Lo que ocurre es que el aprendizaje de una lengua es mucho más complejo que esos otros aprendizajes: en él no sólo desarrollamos determinadas habilidades, sino que además adquirimos una serie de conocimientos (si bien es cierto que la mayor parte de ellos son implícitos y no somos conscientes de poseerlos). Pues bien, aquellas personas que aprenden una nueva lengua en contextos naturales llegan a utilizarla con un nivel de eficacia, adecuación y corrección bastante elevado. Quizás presentan algunas limitaciones en la pronunciación o en el vocabulario, o tal vez en algún aspecto gramatical. Por ejemplo, todos hemos oído a alumnos nuestros o a personas extranjeras decir cosas como “Llegué aquí cuatro días antes”, o “Me voy pero vuelvo después de cinco minutos”, en lugar de “Llegué aquí hace cuatro días” o “Vuelvo dentro de cinco minutos”; puede suceder que esas expresiones, que no son más que una fase transitoria de la gramática interna de esas personas, en algunos casos lleguen a convertirse en la solución definitiva adoptada por ellas, que se “fossilicen”. Por otro lado, lo más frecuente es que

nadie les advierta de que en español no son correctas tales producciones y que las propia personas interesadas no lleguen a darse cuenta por sí solas de su incorrección¹².

- Otras personas asisten a clases, pero rara vez tienen la ocasión de usar la lengua, se ven en la situación de aprenderla sin recurrir al uso paradójico que acabamos de comentar. De este modo, si se les presenta una hoja de examen en la que han de responder correctamente a una serie de preguntas sobre gramática o vocabulario, o bien con ejercicios en los que hay que escoger una forma gramatical correcta, resuelven la tarea a la perfección, o casi a la perfección. En cambio, cuando precisan de la lengua en situaciones de uso natural y espontáneo, se equivocan frecuentemente y pueden llegar incluso a bloquearse, especialmente si se ven más preocupados por la corrección de sus expresiones que por la eficacia de su comunicación. Según nos dicen los estudios de adquisición de segundas lenguas, la "gramática interiorizada" del español de estas personas que aprenden en contextos escolares pasa por los mismos estadios que la de las que aprenden en contextos naturales; pero, como el profesor les enseña con antelación cómo se dice y cómo no se dice una cosa y, si se equivocan, les corrige, resulta mucho menos frecuente encontrar fosilizaciones en su producción lingüística.

El siguiente cuadro presenta las características de las dos vías de aprendizaje que acabamos de explicar:

SITUACIONES DE APRENDIZAJE NATURAL	SITUACIONES DE APRENDIZAJE ESCOLAR
<ul style="list-style-type: none"> • Se desarrolla un alto grado de eficacia, adecuación y fluidez en el uso de la lengua. • Se pueden producir fosilizaciones de errores o insuficiencias en el conocimiento del sistema. • El proceso de adquisición de una capacidad de uso eficaz y con un buen grado de corrección puede llegar a ser muy largo. 	<ul style="list-style-type: none"> • La fluidez y la eficacia en la comunicación son más pobres. • Se desarrolla un alto grado de conocimientos de gramática y de vocabulario. • El proceso de adquisición de conocimientos es más rápido, pero el de las capacidades de uso suele ser insuficiente.

Cuadro núm. 2

El propósito de las metodologías comunicativas, y especialmente el de las tareas, consiste en reproducir en la clase las situaciones de uso natural, sin renunciar a las ventajas que ofrece el

¹² Pero, cuidado: esto es lo que nos sorprende en la gramática de esas personas. Y sin embargo mucho más debería sorprendernos el resto de reglas gramaticales que han llegado a interiorizar correctamente, sin darse cuenta tampoco de su corrección y sin que nadie les haya dicho nada. Y más allá de las reglas gramaticales, las reglas de uso de la lengua y las convenciones culturales que influyen en la manera de hablar, que también han interiorizado de forma mayormente inconsciente.

marco del aula.¹³ La aplicación técnica de esta aproximación a la enseñanza de segundas lenguas ha cristalizado en los currículos de procesos, los cuales sustituyen a los currículos de contenidos. Tales currículos de procesos no son otra cosa que la reproducción en el aula de aquellas situaciones de uso natural en las que se encuentran los aprendientes de lenguas en contexto extraescolar, y que activarán los procesos de uso y simultáneamente, los de aprendizaje.

De esta forma, los programadores de cursos y currículos hacen recorrer a los aprendientes un camino inverso al que se había seguido antes en la enseñanza de lenguas: en lugar de ir de la lengua a las actividades, se les hace ir de las actividades a la lengua. Esta inversión del recorrido también se conoce con los términos de “programas analíticos” y “programas sintéticos”, que sirven para poner de relieve la actividad mental que el alumno se ve forzado a realizar en cada caso. En los programas de contenidos –programas sintéticos: los alumnos habían de sintetizar las unidades lingüísticas en un uso comunicativo—, los expertos en lingüística llevaban a cabo un análisis de la lengua, que daba como resultado un conjunto de unidades aisladas; éstas se presentaban a los alumnos para su aprendizaje y su trabajo consistía en sintetizarlas, utilizándolas todas juntas para poder comunicarse.

En los programas analíticos, es el alumno quien ha de llevar a cabo el análisis, en sucesivas aproximaciones a los usos lingüísticos que realiza en el aula, donde se le ofrecen unidades de uso. Pongamos un ejemplo: para que un alumno pueda llegar a usar la expresión “*me parece que no tienes razón*”, los pasos en cada una de las aproximaciones serían los que recoge el siguiente cuadro:

MODELO SINTÉTICO	MODELO ANALÍTICO
<p>El PROGRAMA presenta los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sistema pronominal: Me/Te/Le/Nos/Os/ Les - Conjugación del presente: -o, -es, -e, -mos, -éis, -en - Estructura Pronombre personal + Verbo (parecer) + Que + Frase - Etc. <p>El ALUMNO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprende separadamente los elementos arriba enumerados. - Posteriormente los sintetiza aplicándolos a diferentes expresiones que puede llegar a formar y emplear, entre las que figuran la que hemos 	<p>El PROGRAMA presenta esta unidad:</p> <p style="text-align: center;"><i>Me parece que no tienes razón</i></p> <p>Y propone su utilización global en una situación de uso concreto, por ejemplo, en una tarea en la que un grupo de seis alumnos han de llegar a tomar un determinado acuerdo.</p> <p>El ALUMNO:</p> <p>a) Entiende esa expresión globalmente en su funcionalidad; es decir, entiende que sirve para:</p> <p style="text-align: center;">“disentir de la opinión del interlocutor”</p> <p>Así puede emplearla sin necesidad de entender por</p>

13 Muchas de estas ventajas han sido puestas de relieve en recientes estudios sobre discurso del aula, y van mucho más allá de la organización y sistematización del contenido de aprendizaje; algunas de ellas afectan directamente a las condiciones en que tiene lugar el uso significativo de la lengua que se está aprendiendo; por ejemplo, en clase se puede llamar la atención sobre los errores y faltas sin herir la sensibilidad del interlocutor, cosa que no sucedería si en la calle si nos atreviéramos a corregir alguna expresión incorrecta de la persona con la que estamos hablando, o que nos ha escrito un e-mail.

<p>tomado como modelo y otras muchas posibles, por ejemplo éstas:</p> <p style="text-align: center;">Me parece que no tienes razón Le parece que no tienes pan ¿Me parece que no tengo hambre? Etc.</p>	<p>separado cada uno de sus constituyentes.</p> <p>b) De manera espontánea o bien inducida por las explicaciones explícitas, realiza los siguientes procesos analíticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de la referencia al locutor, al interlocutor, a un tercero: Me parece/Te parece/Le parece - Concordancia del verbo: Me parece que / Me parece bonito / Me parecen bonitos - Etc. <p>c) Más adelante podrá aplicar los procesos analíticos a otras expresiones.</p>
--	---

Cuadro núm. 3

3.4. LA INTERACCIÓN EN EL AULA: EL AULA COMO ESPACIO SOCIAL, DE COMUNICACIÓN Y DE APRENDIZAJE

Hemos apuntado con anterioridad que la clase es un acontecimiento social y comunicativo. Las personas organizamos toda nuestra vida social en torno a acontecimientos de este tipo, en los que utilizamos nuestra lengua (acompañada de otros códigos de comunicación, tales como el gestual, el mímico, el proxémico, etc.). Por un lado, este uso de la lengua sirve para alcanzar mejor los propósitos que nos han reunido; pero, por otra parte, sigue unas reglas propias y particulares, más allá de las reglas de la gramática y la sintaxis, sin las que la comunicación sería imposible.

Los usos de la lengua que se realizan en ese acontecimiento que es la clase y ese espacio que es el aula han sido objeto de diversos estudios, y una de las conclusiones más importantes que se desprende de esos estudios es que la lengua de clase tiene su legitimidad, es decir, es tan auténtica como lo es la lengua que empleamos en una tertulia, en un concurso de chistes, en una entrevista de trabajo o en una visita al médico. Así que uno de los hallazgos más importantes de los estudios de análisis de discurso de aula es el siguiente:

No es necesario salir del aula para ir en busca de la lengua auténtica

Lo hemos destacado y enmarcado por la relevancia que tiene para el aprendizaje de lenguas en general y para el modelo de las tareas en particular. Conviene señalar, de antemano, que el reconocimiento de la legitimidad de los usos lingüísticos en el aula y de su autenticidad no comporta prescindir del resto de usos, ausentes del mundo del aula (como, por ejemplo, mantener una tertulia informal, o escribir una instancia a la administración pública, o hablar en público ante una audiencia desconocida). Todos ellos serán tipos de usos lingüísticos que quizás nuestros alumnos deban dominar y, en consecuencia, tendremos que trabajarlos en clase. Pero si lo que nos interesa es que el español se use en el aula para comunicarse y, en

consecuencia, para aprenderlo, podemos afirmar sin duda que el discurso del aula (M. Llobera lo llama "discurso generado"; podríamos llamarlo, además, discurso "generador de aprendizaje") es tan auténtico como el resto de discursos que podamos encontrar fuera de ella.

Y no sólo es auténtico, sino que además posee unos rasgos particulares que resultan especialmente provechosos para el aprendizaje de una lengua. Por ejemplo, en el aula no tenemos por qué ser tan estrictos en el respeto a esa regla que en la calle nos prohíbe decirle a nuestro interlocutor: "No se dice *me se ha olvidado*, se dice *se me ha olvidado*". Por otro lado, los alumnos pueden experimentar distintos usos y formas lingüísticas y correr riesgos (correr riesgos y cometer errores no es en absoluto perjudicial, al contrario, es muy provechoso para el aprendizaje); pensemos en lo inverosímil que resultaría llegar a una tienda y decir algo así como "Necesito medio litro de aguarrás; ¿o es mejor si digo *¿Tendrían ustedes aguarrás?*; y *¿el aguarrás va por litros o por centímetros cúbicos?*". El pobre dependiente que atendiera a un cliente así creería que le están tomando el pelo. En el aula, sin embargo, no solo es lícito comportarse así en medio de una práctica comunicativa, sino que resulta sumamente provechoso. Si aceptamos entrar en esta dinámica, entonces el discurso de aula se abre como un abanico y se despliega en una gama de niveles de comunicación simultáneos y muy ricos. Comprobemos algunos de estos rasgos y su relación con el aprendizaje.

Para ello, observemos la siguiente muestra de una conversación entre un profesor y un alumno en el aula¹⁴; en su representación escrita (muy simplificada) utilizamos diversos recursos tipográficos para destacar mejor lo que nos proponemos comentar:

P1.	¿Y qué te pareció....
A1.	<i>(Mirada de desconcierto)</i>
P2.	... "Te pareció", "Te ha parecido": "A mí me parece bonito, interesante"... "PARECER".
A2.	<i>(Mirada de comprensión y asentimiento)</i>
P3.	¿Y qué te pareció la exposición del Museo de Arte Moderno?
A3.-	Uf... <i>(Con un gesto de dificultad)</i>
P4.	Venga, a ver. <i>(Dándole ánimos, entonación a tal efecto)</i>
A4.	Pueeees.. a mí me a mí parecí... pareció <i>(Con entonación interrogativa, solicitando confirmación del profesor)</i>
P5.	<i>(Gesto de confirmación)</i>
A5.	A mí pareció mucho <i>(autocorrigiéndose:)</i> muy peculiar <i>(Misma entonación interrogativa de antes)</i>
P6.	"Peculiar. Muy peculiar". Original, diríamos. ¿Un poco rara, es lo que quieres decir?

¹⁴ Este pasaje es una versión abreviada de una muestra obtenida por M. Llobera en un estudio de observación del discurso de aula. La abreviamos y simplificamos para mejor resaltar los fenómenos que nos interesan.

- | | |
|------|---|
| A6. | Sí, un poco rara. |
| P7. | ¿Y por qué? ¿Es que no te gusta, el arte moderno? |
| A7. | Sí, sí; me gusta. Pero esta exposición fue un poco rara. |
| P.8. | ... |

Muestra núm. 4

Con las letras P y A (seguidas de un número) identificamos las sucesivas intervenciones del profesor y el alumno respectivamente. Los códigos tipográficos que hemos utilizado en la transcripción son los siguientes:

- Hemos marcado en negrita un primer nivel de comunicación; es el discurso centrado en lo que se quiere comunicar. Esas expresiones son las que más aproximan el discurso de aula al tipo de discurso más habitual fuera de ella.
- La letra normal recoge lo que es exclusivo del mundo del aula, es decir, un discurso paralelo al comunicativo de primer nivel e imbricado en él. Podemos hablar de una trama discursiva más compleja entre alumno y profesor, mediante la cual este último ayuda al primero a hilvanar su discurso.
- Entre paréntesis y en cursiva hemos puesto la comunicación no verbal, que apoya los dos niveles de la comunicación observados.

Sólo a modo de ejemplo, veamos algunos de estos rasgos del discurso del aula:

- En P2 el profesor se da cuenta de que alumno no ha entendido la pregunta y le explica de forma inductiva el sentido de la expresión que ha empleado: *"Te pareció", "Te ha parecido: a mí me parece bonito, interesante... parece"*.
- En P3, cuando se ha asegurado de que lo ha entendido, vuelve a formular la pregunta: *¿Y qué te pareció la exposición del Museo de Arte Moderno?*
- En A3 el alumno manifiesta una sensación de impotencia para hacer lo que se le pide: *Uf...* (Expresión de dificultad) y en P4 el profesor le anima: *Venga, a ver*. Cabe resaltar que este *Uf* hay que entenderlo en el segundo nivel de comunicación; no se refiere —evidentemente— al contenido de la exposición sino a la tarea que se le exige hacer.
- En otros pasajes, el alumno se mueve simultáneamente en los dos niveles, realiza dos cosas al mismo tiempo: comienza a manifestar su opinión sobre la exposición (primer nivel) y pregunta si lo está haciendo bien (segundo nivel, metacomunicación): A4.

- El profesor se mueve también en los dos niveles de comunicación: acepta el anglicismo del alumno y le da el equivalente: P6.
- En A5 y A6 el alumno está haciendo un esfuerzo por comunicarse, pero al mismo tiempo, por incorporar en su discurso sendas formas lingüísticas nuevas ("me pareció" y "rara").

Hay que señalar que algunos de los rasgos particulares del universo del aula podemos encontrarlos también en el discurso que se produce fuera de ella, aunque con mucha menor frecuencia; por ejemplo, combinar el suministro de información al oyente en simultaneidad con la consulta acerca de la corrección de alguno de los datos que su mensaje contiene, como hace el alumno en A4 y A5, cuando quiere cerciorarse de la corrección de las formas "pareció" y "peculiar".

Hasta aquí, un ejemplo de lo que es el discurso de aula, centrado en la interacción entre profesor y alumnos. Es sabido que el modelo de las tareas no responde al esquema de enseñanza frontal en el que la conversación transcurre siempre entre profesor y alumno, y en el que siempre es el profesor quien inicia la comunicación mientras el papel del alumno se ve reducido al de ser meramente reactivo. Al contrario, las tareas promueven la interacción entre alumnos poniéndolos en situación de tener que tomar la iniciativa. Aun así, el breve fragmento analizado sirve para poner de manifiesto cómo se puede practicar la comunicación en el aula sin perder la atención a la forma. Lo hace basándose en el discurso entre profesor y alumno, pero el razonamiento es igualmente válido para el discurso entre alumnos. Y en relación con la enseñanza por tareas, sirve para resaltar este doble foco del discurso de aula; las tareas "de última generación" (como se dice en otros ámbitos) confieren mucha importancia a esta actividad mental del alumno focalizada, al mismo tiempo, en lo que comunica y en cómo lo comunica.

Por otra parte, las tareas también hacen hincapié en la importancia de la colaboración entre alumnos en todos los niveles de su interacción: el comunicativo, el metacomunicativo y el metacognitivo. Las últimas investigaciones sobre aprendizaje escolar confieren mucha importancia a esta actividad de colaboración entre aprendientes: el trabajo en grupos llevado a cabo en el aula no se limita a las actividades de reproducción de roles sociales externos a la clase, cada uno de ellos asignado a un alumno diferente, sino que las agrupaciones de alumnos sirven también para preparar y elaborar conjuntamente discursos en la lengua que se está aprendiendo, para abordar la comprensión de los textos y de los recursos gramaticales o léxicos presentes en ellos, para progresar en el conocimiento de la lengua y sus estructuras.

4. LAS TAREAS

Tal y como hemos señalado repetidamente en las páginas precedentes, hablar una lengua es algo más que codificar y descodificar mensajes; también hemos visto que el uso en el aula de la L2 que se quiere aprender es una actividad comunicativa, compleja y fértil para el aprendizaje. Veamos ahora de qué forma el modelo de las tareas recoge e integra estos aspectos.

4.1. ¿CÓMO DEFINIMOS UNA TAREA?

En las primeras propuestas de enseñanza mediante tareas se consideraba que ejecutar una tarea en el aula no consistía en otra cosa que en **realizar actividades de uso de la lengua representativas de aquellas que se llevan a cabo fuera de ella.**

Es importante resaltar que, ya en esta definición, se considera que la comunicación en el aula tiene sus propios temas y reglas y que, en consecuencia, quizás no sea necesario trasladar a ella las mismas actividades que se realizan afuera. Por ese motivo se utilizaba el adjetivo "representativas", entendiendo que las actividades son representativas en tanto en cuanto reproducen los mecanismos de comunicación que hemos señalado en apartados anteriores: meta comunicativa, plan estratégico, imprevisibilidad de desarrollo de la interacción, atención al contenido de los mensajes, etc.

A pesar de ello, pronto se vio que la definición anterior tenía algunas carencias, tanto desde el punto de vista descriptivo como desde el programático. Son dos, básicamente:

- Si bien la definición sitúa los procesos de comunicación en el centro de las actividades del aula, únicamente se refiere a ellos como si comunicar fuera automáticamente aprender; y lo cierto es que el último propósito de las actividades del mundo del aula no lo constituye la comunicación propiamente dicha, lo constituye el aprendizaje.
- No contempla lo más paradójico del propósito: utilizar para comunicarse una lengua que no se domina; querer aprenderla para poder comunicarse.

Por estos motivos, la definición propuesta inicialmente se amplió con una serie de consideraciones de orden pedagógico, y dio como resultado esta otra:

Una tarea es:

- Cualquier iniciativa para el aprendizaje que:
- consista en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella,
- y posea determinadas características.
- Tales características son las siguientes:

- Estar estructurada pedagógicamente.
- Estar abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de quienes la ejecutan.
- Requerir de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.
- Facilitarles al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

Cuadro núm. 4

En consecuencia, podemos ofrecer una descripción de las tareas en los siguientes términos:

- Proponen la ejecución de una actividad, representativa de las que se realizan habitualmente en el mundo externo al aula y que requiere el uso de la lengua.
- La ejecución de esta actividad se convierte así en el propósito de la tarea, del cual nacen todas las actividades que la integran.
- De esta forma, las tareas crean un contexto en el que adquieren su significado todas las formas lingüísticas que se utilicen.
- Al mismo tiempo, facilitan la actualización de procesos de uso iguales a los que se encuentran en la comunicación habitual en el mundo externo al aula.
- Se realizan mediante la cooperación e interacción de los alumnos, que utilizan la lengua que están aprendiendo para ejecutar la tarea a lo largo de sus diferentes fases.
- Se estructuran en fases y pasos sucesivos e interrelacionados, que vienen determinados por las propias características del propósito que se quiere conseguir, así como por criterios de orden pedagógico.
- Tanto sus contenidos como sus resultados son abiertos. Si bien pueden estar perfilados en una previsión aproximada, la forma final que adopten dependerá de los procesos que cada alumno aplique.

4.2.- ESTRUCTURA DE UNA TAREA

Esta concepción de la tarea puede representarse visualmente con ayuda del Cuadro núm. 5, en el que la tarea se presenta en tres bloques: *Objetivo, estructura y secuencia*.

Sobre los **OBJETIVOS** de la tarea nos limitaremos a destacar que se trata de objetivos establecidos en términos de aprendizaje. Conviene no confundir estos objetivos con la meta

del plan estratégico, que se fijarán los alumnos en cuanto interlocutores que participan en una actividad social. Los objetivos de una tarea, así concebidos, forman parte del currículo y no son aleatorios; o, al menos, no lo son en la medida en que lo es la actividad social elegida como base de la tarea. Hemos señalado al comienzo del artículo que ésta tenía un cierto carácter de arbitrariedad. En efecto, la opción por una u otra tarea vendrá condicionada fundamentalmente por tres consideraciones:

- El grado de interés que pueda suscitar en los alumnos que la han de realizar. En ausencia de ese interés, es difícil que alguien pueda entrar en una comunicación auténtica, que desarrolle un plan estratégico, que se implique personalmente en el uso de la lengua. Por eso se dice que el primer paso en la realización de una tarea es la evaluación de su adecuación a las condiciones de su ejecución por parte del grupo.
- La medida en que pueda contribuir a la consecución de los objetivos del currículo que sigue el grupo. Ello dependerá de muchos factores de diverso orden, entre los que figura la condición anteriormente expuesta (el grado de interés), así como la probabilidad de que en su ejecución haya que recurrir a los contenidos lingüísticos y desarrollar las destrezas lingüísticas propias del programa.
- El grado de dificultad que suponga para los aprendientes. Sobre este particular es importante tener presente que una tarea puede resultar más o menos difícil como consecuencia de un conjunto de factores que intervienen simultáneamente, de los cuales unos se relacionan con las características de los textos (en la *fuentes* o en el *producto*), otros con las condiciones de ejecución de la tarea (tiempo disponible, conocimiento previo del tema, etc.) y otros con las condiciones de los alumnos individuales. A este respecto, Nunan (1989) incluye unos cuestionarios muy detallados y muy útiles para el profesorado.

Nos detendremos en el comentario de los componentes del bloque correspondiente a la **ESTRUCTURA**, ya que éstos son los más característicos de las tareas.

En esta explicación, lo primero con lo que hay que contar es el **producto**. Toda tarea puede concebirse como el conjunto de actividades conducentes a la elaboración u obtención de un determinado producto; en muchos casos este producto puede consistir en un texto —oral o escrito— pero, de hecho, también puede ser cualquier otro tipo de producto, la lista de posibles productos no es cerrada, ni está limitada a lo lingüístico. Como ya se ha dicho, a diferencia del objetivo, que viene marcado por el currículo, el producto es totalmente libre. Actúa como una especie de locomotora que arrastra el tren del aprendizaje: la carga, sin embargo, no va en el producto, sino en los vagones que aquel arrastra, especialmente en los vagones de la capacitación: es ahí donde se producen los procesos de aprendizaje.



Cuadro núm. 5

Para llegar a elaborar el producto, los alumnos tendrán que pasar por una fase de **capacitación**. Esta fase incluye en la misma medida **conocimientos** y **habilidades**, tanto del ámbito de la lengua y de la comunicación como del ámbito del aprendizaje, que se desarrollarán mediante la realización de unas **actividades previas**. Es en estas actividades donde se trabajarán estructuras y unidades lingüísticas necesarias para la obtención del producto, practicándolas en actividades de uso de la nueva lengua y en otras de observación de reglas y usos. También en estas actividades se realizarán los procesos de planificación,

evaluación y control de aprendizaje, muchos de los cuales se tiende a promover de forma cooperativa.

El concepto de **agentes** ha de entenderse referido a las agrupaciones de alumnos que las diferentes actividades exigirán para su realización, y que se diversificarán en agentes individuales, parejas, pequeños grupos o la clase en su conjunto. Conviene insistir aquí en la idea, que ya hemos avanzado anteriormente, del aprendizaje en colaboración: los alumnos trabajan en grupos no solo para representar roles sociales externos al aula, en las actividades de práctica de la comunicación en determinadas situaciones sociales debidamente contextualizadas; también se agrupan para resolver actividades de aprendizaje, elaborar conjuntamente textos y ejercicios, realizar en equipo actividades de tipo cognitivo y metacognitivo, revisar su trabajo y el desarrollo de la tarea, planificar su aprendizaje, etc.

Las **fuentes** son los documentos —que en su mayor parte serán textos, pero no exclusivamente— a partir de los cuales se generarán las diferentes actividades. Es importante observar que los conocidos diálogos que solían formar parte de las primeras actividades de cualquier lección en los modelos anteriores a las tareas, ahora no son más que uno de los posibles tipos de texto que pueden servir como fuente para una tarea. Podemos pensar en documentos alternativos, tales como breves fragmentos de música instrumental, o cuadros de pintura, o historietas mudas, como fuente inicial de una determinada tarea.

La **evaluación** se aplica durante todo el proceso y a todos los componentes de la tarea, para adecuarlos a las condiciones de realización del grupo. Así, se empezará por evaluar la propuesta de producto, para aceptarlo tal cual o modificarlo parcialmente; las fuentes se evaluarán para ver si son suficientes en número y calidad; las actividades previas, para ver si todas las previstas son suficientes y necesarias, en relación con la obtención del producto y con las necesidades subjetivas de los alumnos que las realizan, etc. Esta evaluación es una responsabilidad compartida entre profesor y alumnos. Habrá también una evaluación (en forma de autoevaluación y de coevaluación entre compañeros) al finalizar la tarea —fase de post-tarea—, mediante la cual se comprobarán los logros alcanzados en el aprendizaje, así como las dificultades experimentadas en diversos momentos de capacitación y de elaboración del producto. Añadamos que dicha evaluación no afectará únicamente a dificultades, problemas o carencias en el desarrollo de la tarea: también es posible evaluar el interés que por determinados contenidos de aprendizaje y por su extensión o profundización, haya despertado la experiencia de realizar la tarea.

De esta forma, identificando carencias e intereses, se puede enriquecer el aprendizaje por la vía de las **actividades derivadas**. Desde el punto de vista de su formato y contenido, dichas actividades serán iguales que las previas. Si bien no serán actividades que capaciten para obtener un producto, lo cierto es que permitirán continuar el aprendizaje, consolidarlo o

reforzarlo, enriquecerlo y potenciarlo. Todo ello se llevará a cabo mediante técnicas y procedimientos de desarrollo de la autonomía del aprendiente.

En las últimas versiones de la enseñanza mediante tareas se confiere mucha importancia a su componente didáctico-discente, que se concreta en tres momentos:

- El momento del **planteamiento**, o como algunos lo denominan, la pre-tarea. Éste es el momento de centrar la atención de los alumnos en diferentes aspectos: los objetivos de la tarea y sus procedimientos, cuya recta comprensión por parte de los alumnos es de suma importancia; el nivel de conocimientos y capacidades de los alumnos en relación con los que exige la realización de la tarea; la familiaridad con el modelo concreto de tarea que se propone realizar; etc. Para este momento A. Wenden resalta la importancia de tener presente un triple campo de conocimientos previos del aprendiente: el conocimiento del tipo de tarea que se propone y sus procedimientos de trabajo en el aula, el conocimiento de lenguaje con el que abordar el inicio de la tarea y el conocimiento de uno mismo en relación con el aprendizaje de la lengua.
- El momento de la **preparación** y el de la **ejecución**, en los que la atención de los alumnos, si bien centrada en los contenidos comunicativos, no pierde nunca de vista los recursos lingüísticos que está aprendiendo ni tampoco las estrategias de comunicación y de aprendizaje que conviene aplicar.
- El momento de la **post-tarea**, en el que pueden realizarse múltiples actividades, de manera alternativa o sucesiva: una evaluación de lo que ha ocurrido, o bien una presentación (o, en su caso, representación) pública del producto, etc.¹⁵ Algunos autores destacan la importancia de la post-tarea como elemento capaz de tensar la ejecución de la tarea hacia la corrección lingüística, con el fin de evitar que una fuerte implicación comunicativa de los alumnos en esa fase potencie en ellos estrategias de evitación o de comunicación por medios ajenos a la L2 (la gestualidad, o lo que es más frecuente, la L1). Si esto se produce, entonces se corre el riesgo de que los alumnos no avancen en el aprendizaje de nuevas formas, o de que lo hagan de forma extremadamente lenta y empobrecida.

4.3.- PROPIEDADES DE LA TAREA

Si se observa una tarea desde fuera, se la puede identificar como una actividad de trabajo en el aula dotada de las siguientes propiedades:

¹⁵ En el manual *Gente* (que propone un trabajo por tareas y del que es coautor quien firma este artículo) se introduce de forma sistemática al final de cada tarea una "Agenda de aprendizaje" cuya finalidad no es otra que recoger este apartado de la "Post-tarea".

- Es **unitaria**, es decir, que puede llevarse a cabo en un periodo limitado, que tiene un principio y un final. Una tarea es normalmente mucho más corta que un proyecto: éste puede llegar a sustituir toda una programación de curso, mientras que la tarea es una unidad de esta programación (incluso podríamos afirmar que un proyecto es siempre un conjunto de tareas). En cuanto a los momentos inicial y final de la tarea, éstos no sólo tienen una función delimitadora (aquí empieza y aquí acaba la tarea), sino que además tienen una función orgánica: en su inicio, la tarea ha de ser presentada y planteada a los alumnos, hay que evaluar su adecuación al contexto particular del grupo, ver sus posibilidades de realización, etc. Su finalización comporta la experiencia de haber utilizado con éxito la lengua que se está aprendiendo para conseguir algún propósito, de manera similar a como le ocurriría a una persona que estuviera aprendiendo el alemán, ponemos por caso, y en un viaje al país comprobase —a su llegada al hotel— que había sido capaz de instalarse en él realizando todos los trámites en alemán; asimismo, comporta la experiencia de haber aprendido alguna cosa (y no solo la de haber conseguido el objetivo, utilizando recursos que ya dominaba).
- **Es factible** desde el nivel de lengua de cada alumno. Esto es muy importante y distintivo de las tareas. Una tarea bien realizada (es decir, bien planteada, bien controlada, bien adecuada, bien modificada durante su desarrollo) es siempre factible para todos los alumnos, y cada uno de ellos la realizará de forma diferenciada. Este punto está directamente relacionado con lo que se afirma a continuación en los puntos núms. 3 y 6.
- **Es realista, interesante y útil en el tema y contenido.** Los alumnos han de percibir la tarea como algo real y coherente, han de poder interesarse por ella y al mismo tiempo ser capaces de llevarla a cabo; también es necesario que, además de algo que aprender, tengan algo que decir al respecto de la tarea y algo que aportar a ella,. Por este motivo es necesario que los rasgos que señalamos en el punto 4 estén también presentes.
- **Resulta próxima** al mundo de intereses y vivencias del alumnado. Dado que se quiere provocar la comunicación en el aula, esto es, que se desea que **lo que se dice** tenga el mismo grado de importancia que el **como se dice**, los temas sobre los que trate la tarea no pueden ser lejanos al mundo de los alumnos. De otro modo, sería muy difícil que éstos se implicasen en la ejecución de la tarea y, en consecuencia, no se activarían los procesos necesarios para que se dé una verdadera comunicación.
- **Está vinculada a los objetivos** del currículo. El realismo y la coherencia que hemos citado en el punto 3 afectan también al aprendizaje y a sus objetivos. No podemos olvidar que los objetivos y procesos de comunicación que estimulan en el aula, con ser muy importantes, no son otra cosa que un mecanismo al servicio del aprendizaje.

- **Está abierta a la toma de decisiones** por parte del alumnado. Como consecuencia ineludible de lo que se ha afirmado en los puntos anteriores, los alumnos ha de verse en la situación de tener que tomar decisiones sobre el desarrollo de la tarea, tanto en lo que respecta a los aspectos comunicativos, como a los del aprendizaje.
- **Es evaluable** por el alumno que la realiza. Esta propiedad tiene relación con el desarrollo de la autonomía del aprendiente y, si bien no es una característica exclusiva del modelo de las tareas, es parte esencial del mismo. Los alumnos, en su condición de agentes de las tareas, han de ser capaces de reconocer en ellas los objetivos, procedimientos y componentes y de evaluar su correcto desarrollo.

4.4. LOS PAPELES Y LAS FUNCIONES DE PROFESORES Y ALUMNOS

Todo esto conlleva un cierto cambio en los papeles que profesores y alumnos desempeñan en el proceso de aprendizaje. Este último cuadro, con el que concluimos el artículo, recoge los principales aspectos de ese cambio:

LAS TAREAS

Requieren:

- Del alumno: que sea activo, participativo, que tome la iniciativa, que tome decisiones.
- Del profesor: que organice, asesore, apoye, dirija.

Ofrecen a cada alumno:

Oportunidades de realizar un aprendizaje

- que enlaza con su nivel actual de conocimientos,
- que desarrolla sus capacidades lingüísticas y comunicativas a partir de ese nivel,
- que se efectúa conforme al estilo personal,
- que cuenta con el apoyo no solo de su profesor sino de sus compañeros.

Potencian:

La aplicación de la experiencia de aprendizaje en el aula a situaciones nuevas y semejantes:

- fomentando la autonomía en el aprendizaje,
- estimulando el uso de estrategias de comunicación y de aprendizaje.

Cuadro núm. 6

5. BIBLIOGRAFÍA

ADAM, J. M., 1997: "Los textos: heterogeneidad y complejidad", *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, (F. J. Cantero, A. Mendoza, C. Romea, editores). Barcelona: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura-Universitat de Barcelona. pp. 3-12.

ALONSO, R. Y P. MARTÍNEZ, 1993: "Textos y procesos en el aula de E/LE", en: Miquel, L. y N. Sans, (Eds.), 9-36.

ALLWRIGHT, R.L., 1984: "The Importance of Interaction in Classroom Language Learning", *Applied Linguistics*, 5/2, 155-171.

- BANGE, P., 1992: "A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)". *AILE*, 1, 53-85.
- BYRAM, M. Y FLEMING, M., 1998: *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CAMBRA, M., 1998: "El discurso en el aula", en *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. (A. Mendoza Fillola, Coord.). Barcelona, SEDLL / ICE de la UB / Horsori.
- CANDLIN, C., 1990: "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas", *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, pp. 33-53.
- CONSEJO DE EUROPA, 2001: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Editorial Anaya. 2003. (<http://cvc.cervantes.es>).
- DE BEAUGRANDE, R. A. Y DRESSLER, W. U., 1972: *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel. (1997).
- DOLZ, J., A. PASQUIER, Y J.-P. BRONCKART, 1992: "L'acquisition des discours: Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?", *ÉLA, Revue de Didactologie des langues-cultures*, 92, 23-37.
- EGUILUZ, A. Y J. EGUILUZ, 1997: "De los procesos a las tareas: el concepto de tarea", *Frecuencia- L*, 6, 9-15.
- ESTAIRE, S. Y J. ZANÓN, 1990: "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.
- ESTEVE, O., 2001: "La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento: un planteamiento didáctico", en *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, pp. 61-82, (Instituto Superior de Formación del Profesorado), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Colección "Aulas de verano".
- FERNÁNDEZ, S. (COORD.), 2001: *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.
- FERNÁNDEZ, S., 2003: *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Edinumen.
- FOLEY, J., 1991: "A psycholinguistic Framework for Task-based Approaches to Language Teaching", *Applied Linguistics*, 12/1.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. 1995: *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GIOVANNINI, A., E. MARTÍN PERIS, M RODRÍGUEZ Y T. SIMÓN, 1997: *Profesor en acción*. Madrid: Edelsa.
- GOMBERT, J-É., 1996: "Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue", *Aile*, 8, 41-55.
- HAWKINS, E. W., 1999: "Foreign Language Study and Language Awareness", *Language Awareness*, 8/3, 124-142.
- INSTITUTO CERVANTES, 1994: *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes, Alcalá de Henares.
- JAMES, C. Y P. GARRETT (EDS.), 1992: *Language Awareness in the Classroom*. Harlow: Longman.
- KOWAL, M. Y SWAIN, M., 1994: "Using collaborative Language Production tasks to promote students' language awareness". *Language Awareness*, Vol. 3, núm. 2, 73-93.
- KRAMSCH, C., 1984: *Interaction et discours dans la classe de langue*. París: Hatier-Credif.
- LANTOLF, J. P., (ed.), 2000: *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press.
- LANTOLF, J.P., 2001: "El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural, en *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, pp. 82-95, (Instituto Superior de

Formación del Profesorado), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Colección "Aulas de verano".

LEGUTKE, M. Y H. THOMAS, 1991: *Process and Experience in the Language Classroom*. Londres: Longman.

LLOBERA, M. ET AL., 1995: *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

LLOBERA, M., 1995: "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras", en: Siguán, M. (Coord.): *La enseñanza de la lengua por tareas*. XVIII Seminario sobre "Lenguas y educación". Barcelona: Horsori.

LONG, M. & CROOKES, G., 1992: "Three approaches to task-based syllabus design". *TESOL Quarterly*. 26/1, 27-57.

MARTÍN PERIS, E., 1997: "Interacción en el aula y aprendizaje de lenguas extranjeras: Criterios para el análisis de los materiales didácticos", en *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. (Fco. José Cantero, Antonio Mendoza y Celia Romea, editores). Publicacions de la Universitat de Barcelona. Barcelona, 1997.

MARTÍN PERIS, E., 1999: "Libros de texto y tareas", en: Zanón, J. (Comp.): *La enseñanza de E/LE mediante tareas*. Madrid, Edinumen.

MARTÍN PERIS, E., 2000: "La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta", *Frecuencia L*, 13, pp. 3-30.

MARTÍN PERIS, E., 2001: "Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera" *Carabela* 50, pág. 103-137.

MARTÍN PERIS, E. (COORD), 2003: *Diccionario de términos clave en ELE*, Madrid: Instituto Cervantes, Centro Virtual Cervantes, <http://cvc.cervantes.es>

MUÑOZ, CARMEN (ED.), 2000: *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona, Ariel lingüística.

NUNAN, D., 1989: *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.

NUSSBAUM, L. Y TUSÓN, A., 1996: "El aula como espacio cultural y discursivo", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17 pp 14-21. (www.quadernsdigitals.net)

NUSSBAUM, L., 1995: "Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacomunicativa", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 3, 1995, pp. 33-41.

PEKAREK-DOEHLER, S., 2000: "Approches interactionistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives", *Aile*, 12, 5-26.

SKEHAN, P., 1993: "A Framework for the Implementation of Task-Based Learning". IATEFL Annual Conference Report. Plenaries. Swansea. pp.17-25.

SLAGTER, P., 1979: *Un nivel Umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

TRÉVISE, A., 1993: "Acquisition/Apprentissage/Enseignement d'une langue 2: Modes d'observation, modes d'intervention", *Études de Linguistique Appliquée*, 92, 38-50.

VAN DIJK, T. A., 1977: *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra, 1980.

VAN LIER, L., 1996: *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*, Londres: Longman.

VAN LIER, L., 2002: "La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas", en *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, (J.M. Cots y L. Nussbaum eds.), Lleida, Ed. Milenio.

VÁZQUEZ LÓPEZ, M., 1996: "Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas", en *Didáctica del español como lengua extranjera* (Miquel, L. y Sans, N, eds.). Madrid, Cuadernos del Tiempo Libre.

WENDEN, A. 1991: *Learner Strategies for Learner Authonomy*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.

VILLANUEVA, M^a. L. Y NAVARRO, I, 1997: *Los estilos aprendizaje de lenguas*. Castelló, Universitat Jaume I. Col.lecció Summa. Filologia/6.

WILLIAMS, M. Y R. L. BURDEN, 1999: *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press.

ZANÓN, J. Y M. J. HERNÁNDEZ, 1990: "La enseñanza de la comunicación en la clase de español". *CABLE*, 5, pp. 12-19.

ZANÓN, J., 1990: "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras", *CABLE*, 5, pp. 19-27.

ZANÓN, J. (COMP.), 1999: *La enseñanza de E/LE mediante tareas*. Madrid, Edinumen.

“Libro, déjame libre”¹ Acercarse a la literatura con todos los sentidos

MATILDE MARTÍNEZ SALLÉS
IES Palau Ausit. Ripollet Barcelona
matildemartinez@terra.es

Matilde Martínez Sallés, licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Barcelona, desde hace muchos años compagina la docencia en la enseñanza secundaria con cursos como formadora de profesores de Lenguas segundas y Lenguas extranjeras: planes de formación continua para la Generalitat de Cataluña; maestros bilingües de la Costa Atlántica de Nicaragua y diversos Postgrados de didáctica de la lengua de la Universidad Autónoma de Barcelona. Desde 1996 hasta 2002 fue Asesora Técnica del MECD en Bruselas, Ha sido cofundadora -con Hermine Catry- y coordinadora de la revista *Mosaico*. Es autora de varios artículos y materiales didácticos, entre ellos *Tareas que suenan bien* (2002) editado por la Consejería del MECD en Bruselas sobre el uso de canciones en clase de ELE. Ha colaborado asimismo en el manual *Gente joven*, que aparecerá este año 2004.

RESUMEN

El artículo aboga por un acercamiento sensorial a los textos literarios. Apunta algunos de los interrogantes planteados en el tratamiento actual de este tipo de textos en clase de ELE, propone posibles objetivos, ofrece algunas actividades, estructuradas y secuenciadas en torno a una tarea de competencia literaria y esboza posibles pistas para una didáctica de la Literatura en clase de ELE que tenga en cuenta su dimensión más holística y emocional.

EL DISCRETO RETORNO DE LA LITERATURA

La Literatura ha vuelto por fin a las aulas de ELE después de unas cuantas décadas de exilio y clandestinidad. Tal exclusión era imperativo de las metodologías estructurales y funcionales que la consideraban innecesaria para el aprendizaje de la lengua. Como es sabido, la puerta, se la han abierto los actuales modelos didácticos, basados en el enfoque comunicativo.

Sin embargo, el estatuto de la Literatura ya no es el mismo que el que tenía antes de su obligado destierro. En las tendencias vigentes de enseñanza de ELE, no se habla tanto de Literatura como de textos literarios, contemplados en cuanto a su cualidad de documentos auténticos y por lo tanto, de recursos útiles, entre otros muchos, para las actividades de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

A pesar de esta actual apertura (o permisibilidad), lo literario tiene todavía muy poca presencia en los materiales y métodos de enseñanza de ELE. Suele limitarse a pequeños

1 No puedo resistir la tentación de tomar prestado un verso de Pablo Neruda en su “Oda al Libro” (I) (*en Nuevas Odas Elementales*, 1977, Barcelona -Caracas- México, Biblioteca Breve, Seix Barral) para el título. A lo largo del presente artículo utilizaré además, algunas de sus frases ya que me parecen felizmente exactas para las ideas que pretendo transmitir.

textos, generalmente poemas, casi siempre situados al final de las lecciones, relacionados con alguno de los temas en ellas tratados, cerrando la unidad a la manera de pequeño broche estético.

Con todo, esta escasa manifestación en los libros de texto empieza a estar compensada por la aparición en el mercado editorial de artículos y libros que ofrecen reflexiones y pautas para una didáctica específica de los textos literarios. El resultado es que, en estos momentos, el profesorado tiene a su disposición un ecléctico y moderadamente amplio repertorio de propuestas para utilizar en sus aulas los recursos literarios con mayor frecuencia y amplitud. El ya clásico Duff & Maley (1990) y el reciente libro de María Naranjo (1999) constituyen magníficos e ineludibles ejemplos.

En general, la didáctica específica de los materiales literarios está basada esencialmente en dos de los rasgos característicos de este tipo de textos:

- a) en su condición de textos auténticos, es decir, de muestras culturales de la lengua que los alumnos aprenden
- b) en su condición de textos lingüísticamente fecundos, de incuestionable calidad, es decir, susceptibles de ofrecer un "input" privilegiado para ejercitar actividades de aprendizaje de la lengua.

La mayoría de los autores y autoras que se plantean el tema de la utilización de los textos literarios en clase de ELE tan sólo sobrevuelan, sin profundizar demasiado, otros de los rasgos característicos de estos materiales: sus múltiples posibilidades de interpretación, su no trivialidad, su carga afectiva, su capacidad de interpelar al lector. Son, en definitiva, los rasgos más específicamente ligados a las características intrínsecas del lenguaje literario y a sus funciones.

Bienvenida sea la Literatura a las aulas de ELE y bienvenidas sean cuantas propuestas puedan hacerse desde todos los puntos de vista para ampliar en ellas su utilización. Pero el estado de la cuestión no deja de plantearnos algunos interrogantes.

LOS TEXTOS LITERARIOS ¿SON SÓLO UN RECURSO MÁS?

¿Tienen los textos literarios la misma "utilidad" para enseñar lengua que cualquier otro documento auténtico? ¿Puede tratarse de la misma manera un poema que un anuncio publicitario, una nota de nevera, una oferta de trabajo o una carta de respuesta comercial? Los inventarios de las posibles actividades y manipulaciones de los textos literarios en clase de ELE para extraer de ellos todo su rico potencial lingüístico ¿acaso no corren el peligro de

hacernos desestimar la materia de la que están hechos estos textos, su sustancia específicamente "literaria"?

Estoy convencida de que los textos literarios no son un recurso más. No olvidemos que se trata de textos que fueron escritos con una finalidad específica, emotiva y poética, que poseen unas singularidades retóricas que los diferencian claramente de otras tipologías textuales y que establecen una forma particular de comunicación con el lector de manera que éste es a la vez receptor y constructor de su sentido.

Los textos literarios son, en definitiva, un material preciso y delicado y por tanto, soy de la opinión de que no deberían tener el mismo tratamiento que damos a los otros textos que forman parte de nuestro acervo lingüístico en el aula. Al ser la Literatura un recurso cualitativamente distinto habrá que encontrar pistas para un acercamiento también distinto que aproveche la inmensa capacidad de seducción y de evocación que puede ofrecer a nuestros alumnos.

INDAGAR HORIZONTES

Creo que es importante ampliar las formas de aproximación a los textos literarios para que puedan ser presentados a nuestros alumnos como los documentos exquisitos y únicos que son. Esto significa apostar por un salto cualitativo que vaya más allá de la competencia lingüística e introducir en nuestras aulas una pedagogía que tenga en cuenta el aprendizaje y la ejercitación de algunas de las habilidades de la competencia literaria.

Ahora bien, ¿qué aspectos de la competencia literaria pueden ser ejercitados, y hasta qué punto, por los alumnos de una lengua extranjera? Dicho de otro modo, ¿se pueden definir unos objetivos asequibles para trabajar la competencia literaria con los alumnos extranjeros? Y, si esto fuera posible, ¿lo es una tipología y secuenciación de actividades?, ¿con qué criterios?

En un artículo publicado en la revista *Mosaico* (1999)² ya planteaba algunos de los interrogantes más arriba mencionados y esbozaba algunas reflexiones, a modo de pistas por las que creía que debería transitar un nuevo acercamiento a los textos literarios en clase de ELE. Ahora, después de algunos años de trabajar en este tema, aunque muchas de las preguntas entonces apuntadas sean todavía incertidumbres, puedo ofrecer un pequeño inventario de ideas y propuestas de actividades que responden a este deseo de explorar nuevos itinerarios de acceso a la comunicación literaria entre los alumnos y los textos.

En un primer momento, estas actividades fueron fruto de la intuición. Luego, durante bastante tiempo, han sido experimentadas y contrastadas en numerosos talleres de

2 Martínez Sallés, Matilde "Los retos pendientes en la didáctica de la Literatura en ELE" (véase Bibliografía).

formación en Bélgica y los Países Bajos. Llegan, por tanto a estas páginas, enriquecidas de la savia pedagógica que alumnos y profesores les han inyectado. Las actividades configuran una Tarea de competencia literaria -diseñada para los niveles B1 y B2 *del Marco Europeo de Referencia*³- y que consiste en escribir un pequeño texto poético a partir de una imagen.

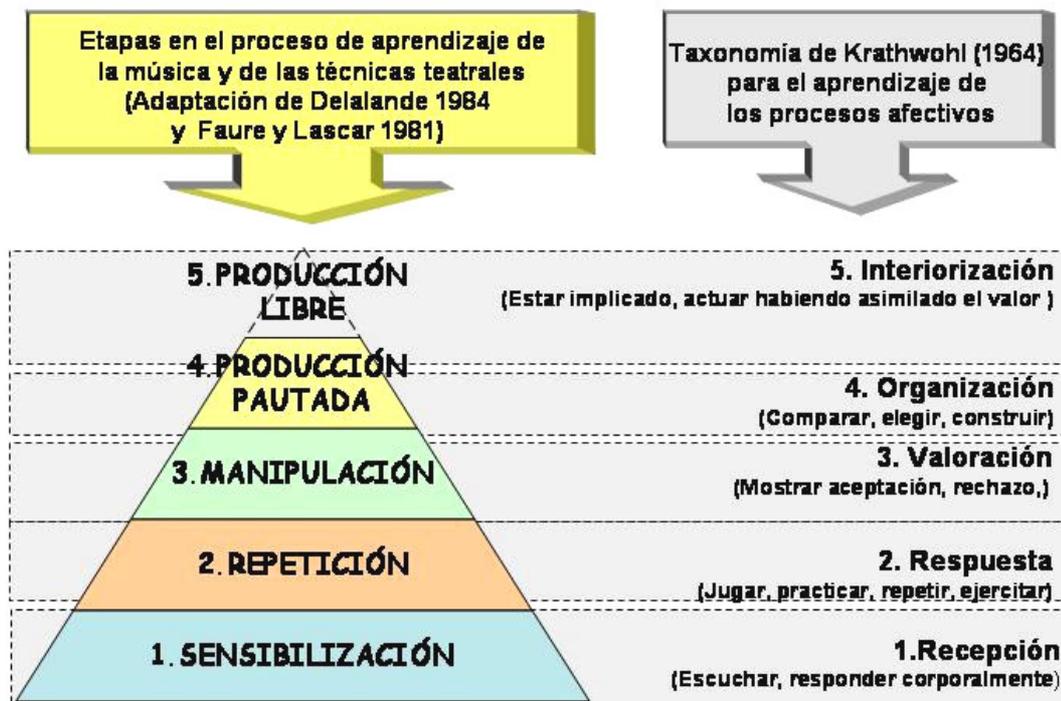
PUNTOS DE REFERENCIA PARA UN ITINERARIO EMOCIONAL

Bierwish (1965) define la competencia literaria como "*la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y comprender diversos textos literarios y el conocimiento de algunas obras y autores más representativos*". Los dos primeros aspectos de esta definición constituirían el rumbo, el destino, hacia donde apuntar la brújula pues estimé que se trataba de unos objetivos generales básicos perfectamente asequibles en las clases de ELE para alumnos del nivel más arriba indicado.

El aprendizaje de la competencia literaria (Colomer, 1995) incluye a su vez saberes, habilidades expresivas y comprensivas, hábitos y actitudes del dominio cognitivo, lingüístico y emocional. A falta de un modelo preciso de progresión para la secuenciación de las actividades, consideré adecuada la taxonomía de los procesos afectivos definida por Krathwohl, Bloom y Masia (1964)⁴. Este patrón de progresión se vio completado y matizado por con otros modelos procedentes de la enseñanzas musicales (Delalande 1984) y de las técnicas teatrales (Faure y Lascar 1981) que me parecieron sumamente pertinentes y funcionales para establecer el orden de las actividades con el fin de ejercitar la competencia literaria. El esquema que sigue es una síntesis adaptada de la progresión descrita por los autores citados.

3 Es el Nivel de Usuario Independiente. También podría, sin embargo programarse, dependiendo de los intereses de los grupos y cambiando algunos textos para el nivel A2. Para los niveles C1 y C2 podrían programarse tareas de mayor complejidad expresiva. Para saber más sobre el *Marco de Referencia Europeo de las lenguas*, véase el siguiente enlace: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

4 En ella se define el aprendizaje afectivo en 5 estadios de complejidad creciente que van desde la recepción hasta la interiorización, es decir, la implicación afectiva.



Las actividades que presento están ordenadas siguiendo este esquema de manera que van desde el proceso de impregnación y sensibilización hasta el de expresión creativa, pasando por los de repetición, imitación y manipulación⁵. El itinerario podría constituir un eje transversal que pudiera realizarse a lo largo de todo el curso o bien durante una semana o dos, de manera intensiva, en el marco de unas clases específicas dedicadas a los textos literarios.

Debo también decir que expongo estas actividades más como ideas susceptibles de adaptación que como propuestas cerradas. Estoy segura de que los profesores que las lean encontrarán en ellas inspiración y aliento para seguir la vía iniciada. También sabrán entender que las mismas actividades –o parecidas- se pueden hacer con otros textos. Mostrándolas sólo quiero contribuir a encontrar nuevos accesos a los textos literarios con prácticas que apelen a la afectividad y a la creatividad y no al razonamiento ni análisis.

1. **Música y poesía.** Abrir los sentidos. (Sensibilización-Recepción)
2. **Repeticiones.** Degustar las palabras. (Sensibilización-Recepción / Repetición-Respuesta)
3. **Lecturas corales.** Elegir, jugar con el ritmo y la musicalidad. (Sensibilización-Recepción / Repetición-Respuesta)

⁵ En ningún momento me planteé lo que sería el último eslabón del proceso, la producción libre ya que se trataba de trabajar con alumnos de los niveles B1 y B2 tal y como he indicado. La actividad de producción libre podría plantearse en una tarea para alumnos de los niveles C1 y C2.

4. **Deconstrucciones y reconstrucciones.** Lecturas múltiples, construir poemas a partir de poemas. (Repetición-Respuesta/ Manipulación-Valoración)
5. **El texto que circula.** Trabajar la musicalidad y las palabras claves de un texto. (Repetición-Respuesta/ Manipulación-Valoración)
6. **Poemas sonoros y visuales.** Del poema al objeto. (Manipulación-Valoración / Producción pautada-Organización)
7. **Patatas.** Del objeto al poema (Manipulación-Valoración/ Producción pautada-Organización)
8. **El cuadro.** Aproximación a los niveles connotativo y denotativo del lenguaje poético.

Tarea final: Creación de un poema a partir de un estímulo visual. (Producción pautada-Organización/Producción pautada- Interiorización)

ACTIVIDAD 1
MÚSICA Y POESÍA

TEXTOS

La Muralla. Nicolás Guillén y *Libre te quiero* de Agustín García Calvo

MATERIAL NECESARIO

Lector de Cds,
Discos: Canciones *La Muralla*⁶ y *Libre te quiero*⁷
Fotocopias de los poemas

DESARROLLO

1.1. Primera audición: Los alumnos escucharán los tres poemas cantados, sin leer el texto.

Preguntas posibles: ¿Qué sentimientos os inspiran estas canciones? ¿Qué imagen veis mientras escucháis? ¿Habéis captado alguna palabra? ¿Qué audición os ha gustado más?

1.2. Segunda audición: Los alumnos escucharán los tres poemas cantados leyendo el texto que el profesor les habrá distribuido.

Actividades posibles:

Escoge **5** palabras que te hayan gustado de cada poema.
Escoge **una** palabra de la que no sepas el significado e invéntalo o dedúcelo.

1.3. El profesor explicará si fuera necesario, el significado de aquellas que los alumnos no conozcan.

TEXTOS

LA MURALLA (Nicolás Guillén)

Para hacer esta muralla,
tráiganme todas las manos
los negros, sus manos negras
los blancos, sus blancas manos.

Una muralla que vaya
desde la playa hasta el monte
desde el monte hasta la playa,
allá sobre el horizonte.

— iTun, tun!
— ¿Quién es?
— Una rosa y un clavel...

LIBRE TE QUIERO (Agustín García Calvo)

Libre te quiero,
como arroyo que brinca
de peña en peña.
Pero no mía.

Grande te quiero,
como monte preñado
de primavera.

Pero no mía.
Buena te quiero,
como pan que no sabe
su masa buena.

Pero no mía.
Alta te quiero,

⁶ Cantada por Ana Belén y Víctor Manuel en el disco *Víctor y Ana en vivo*, 1983 CBS) o bien por Quilapayún en el disco *Quilapayún en Chile*, 2003, Alerecé Otra música.

⁷ Cantada por Amancio Prada en el disco *Tres poetas en círculo*, 1998 Fonomusic

— ¡Abre la muralla!
— ¡Tun, tun!
— ¿Quién es?
— El sable del coronel...
— ¡Cierra la muralla!
— ¡Tun, tun!
— ¿Quién es?
— La paloma y el laurel...
— ¡Abre la muralla!
— ¡Tun, tun!
— ¿Quién es?
— El gusano y el ciempiés...
— ¡Cierra la muralla!

Al corazón del amigo:
abre la muralla;
al veneno y al puñal:
cierra la muralla;
al mirto y la yerbabuena:
abre la muralla;
al diente de la serpiente:
cierra la muralla;
al corazón del amigo:
abre la muralla;
al ruiseñor en la flor...

Alcemos esta muralla
juntando todas las manos;
los negros, sus manos negras
los blancos, sus blancas manos.

Una muralla que vaya
desde la playa hasta el monte
desde el monte hasta la playa,
allá sobre el horizonte.

como chopo que en el cielo
se despereza.
Pero no mía.
Blanca te quiero,
como flor de azahares
sobre la tierra.
Pero no mía.
Pero no mía
ni de Dios ni de nadie
ni tuya siquiera.

ACTIVIDAD 2 REPETICIONES

TEXTOS

Los mismos que para la actividad anterior u otros que, en este caso, se darán fotocopiados.

DESARROLLO

2. 1. Los alumnos deberán elegir de entre los textos poéticos que ya han visto u otros nuevos, las frases que más les han gustado.
2. 2. Los alumnos deberán repetir –lo pueden hacer sin necesidad de levantarse de la silla si así lo prefieren- las frases que han elegido, con distintas entonaciones. El profesor dirigirá la sesión indicando cuando se debe cambiar de entonación. Un posible inventario de las mismas es: repetir susurrando, gritando, tartamudeando, llorando, con odio, resfriados, en tono seductor, de memoria, muy rápido, lentamente, jadeando, etc.

ACTIVIDAD 3
LECTURAS CORALES

TEXTOS

Cuando muere un poeta, Tengo, tengo, tengo, Si el hambre es buena, Evolución de los sonidos de Gloria Fuertes; *Llegó con tres heridas, Tristes guerras* de Miguel Hernández.

MATERIAL NECESARIO

Fotocopias de los textos para todos los alumnos

DESARROLLO

3.1. Se pide a los alumnos que lean, por encima, los poemas y que elijan el que quieran leer en voz alta de manera colectiva.

3.2. Cuando han elegido, se forman grupos por afinidades. Cada grupo prepara una lectura colectiva del poema por ellos elegido, utilizando las técnicas que quieran. Distribución de frases por alumno, declamación a pares, combinación de recitados individuales y colectivos, etc.

3.3. Al final, se comentan las mejores lecturas y, si apetece al grupo, se repite.

TEXTOS

CUANDO MUERE UN POETA

Cuando muere un poeta,
no Pasa nada...
Machado murió de pena
echando llanto por la almohada.
Hernández murió de rayo
echando sangre por la boca.
Echando sangre por las sienes
murió Lorca.

¡No queremos que mueran más poetas
echando tristeza Por la boca!

Gloria Fuertes *Historias de Gloria*. 1981. Madrid.
Cátedra.

"TENGO, TENGO, TENGO, TÚ NO TIENES NADA"
(Popular)

Tengo siete amores
para la semana.
Lunes me da versos.
Martes me da ansias,
Miércoles disgustos
Jueves añoranzas,
Viernes me da llanto
Sábado, la playa.
Domingo, un amigo,
con esto me basta.

Tengo, tengo, tengo,
yo no tengo nada.

Gloria Fuertes, *Historias de Gloria*. 1981, Madrid.
Cátedra, pág. 153

<p><i>SI EL HAMBRE ES BUENA</i> Si el hambre es buena, un mendrugo de pan ¿para qué mas? Si la playa es buena, ¿para qué navegar? ¿para qué mas? Si la amistad te llena, ¿para qué buscar? ¿para que mas?</p> <p>Si el amor es AMOR, loco es quien no dice: ¿para qué mas?</p> <p>Gloria Fuertes, <i>Historias de Gloria</i>, 1981. Madrid. Cátedra, pág. 168.</p>	<p><i>EVOLUCIÓN DE LOS SONIDOS</i> Primero el rugido, después el ronquido, después el silbido, pronto el grito, luego la palabra, después otra vez el grito.</p> <p>Gloria Fuertes, <i>Historias de Gloria</i>, 1981. Madrid. Cátedra, pág. 374.</p>
<p><i>LLEGÓ CON TRES HERIDAS</i> Llegó con tres heridas la del amor la de la muerte la de la vida</p> <p>Con tres heridas viene la de la vida la del amor la de la muerte</p> <p>Con tres heridas yo la de la vida la de la muerte la del amor</p> <p>Miguel Hernández</p>	<p><i>TRISTES GUERRAS</i> Tristes guerras si no es amor la empresa. Tristes, tristes.</p> <p>Tristes armas si no son las palabras. Tristes, tristes.</p> <p>Tristes hombres si no mueren de amores. Tristes, tristes.</p> <p>Miguel Hernández. <i>Cancionero y romancero de ausencias</i></p>

ACTIVIDAD 4
DECONSTRUCCIONES Y RECONSTRUCCIONES

TEXTOS

Viceversa, *Táctica y estrategia* de Mario Benedetti; *Invocación a la sonrisa* de Gioconda Belli

MATERIAL NECESARIO

Sobres (tantos como grupos de 4 alumnos se puedan hacer en la clase) con trozos de poemas recortados por estrofas y también con algún verso suelto
Fotocopias de los poemas

DESARROLLO

(Nota previa: de cada sobre, el profesor quitará deliberadamente una estrofa o dos de los poemas recortados para que los resultados de las construcciones de los grupos no sean homogéneos).

4.1. Se distribuyen los sobres con los recortes, uno para cada grupo y se les pide que reconstruyan los poemas entre todos. Cuando los tengan reconstruidos, que le pongan un título. Tienen que aprovechar al máximo todos los recortes. Pueden añadir o cambiar alguna palabra o alguna concordancia para que el texto sea coherente.

4.2. Cuando los grupos han terminado (no todos tendrán el mismo resultado ya que a cada uno les faltarán fragmentos distintos) tienen que leer en voz alta sus composiciones y ponerles un título.

4.3. Al finalizar, se discute y se decide qué poema era más bonito.

4.4. Finalmente se distribuyen las fotocopias con los poemas, se comparan y se leen en voz alta.

TEXTOS

VICEVERSA

Tengo miedo de verte
necesidad de verte
esperanza de verte
desazones de verte

tengo ganas de hallarte
preocupación de hallarte
certidumbre de hallarte
pobres dudas de hallarte

tengo urgencia de oírte
alegría de oírte
buena suerte de oírte
y temores de oírte

o sea
resumiendo
estoy jodido

TÁCTICA Y ESTRATEGIA

Mi táctica es
mirarte
aprender como sos
quererte como sos

mi táctica es
hablarte
y escucharte
construir con palabras
un puente indestructible

mi táctica es
quedarme en tu recuerdo
no sé cómo ni sé
con qué pretexto
pero quedarme en vos

mi táctica es

<p>y radiante quizá más lo primero que lo segundo y también viceversa</p> <p>M. Benedetti <i>Poemas de otros</i>. Recogido en <i>Inventario</i>. 1983. Madrid, Visor</p>	<p>ser franco y saber que sos franca y que no nos vendamos simulacros para que entre los dos no haya telón ni abismos</p> <p>mi estrategia es en cambio más profunda y más simple mi estrategia es que un día cualquiera no sé cómo ni sé con qué pretexto por fin me necesites.</p> <p>M. Benedetti <i>Poemas de otros</i>. Recogido en <i>Inventario</i>, 1983. Madrid, Visor</p>
<p><i>INVOCACIÓN A LA SONRISA</i></p> <p>Dame la ternura desde el sueño, dame ese cucurucho de sorbete que tenés en la sonrisa, dame esa lenta caricia de tu mano. Yo te daré pájaros que cantaran tu nombre desde lo más alto de los árboles. Te daré piñas, zapotes, nísperos, enredaré maizales en tu pelo. Yo invocaré los dioses de nuestros antepasados para que caigan tormentas, para que miedosos y cogidos de la mano, miremos la furia del rayo y del relámpago. Yo tejeré ilusiones con ramitas y hierbas, tocaré las rocas para que brote agua y nos bañemos, yo haré poemas, cantos, mi amor, cuando me hayas mirado, cuando corra las cortinas del sueño, cuando me coma el sorbete de tu sonrisa</p> <p>Gioconda Belli, <i>El ojo de la mujer</i>, 1991. Madrid, Visor</p>	

ACTIVIDAD 5 EL TEXTO QUE CIRCULA

TEXTO

La palabra, Pablo Neruda

MATERIAL NECESARIO

Fotocopias del texto *La palabra*

DESARROLLO

5.1. Anunciar a los alumnos que van a leer un texto literario y que lo van a hacer de un modo distinto, que no van a mirar al diccionario, que no se les va a explicar el significado de las palabras, que se les invita a hacer un "viaje" a través del texto y que luego se hablará de lo que ha ocurrido

5.2. Disponer a los alumnos sentados en sillas, en círculo y el profesor se sienta también con ellos, como un elemento más del círculo. Es muy importante que el círculo sea redondo u oval, no muy grande y que en el centro no haya nada.

5.3. Distribuir a los alumnos las fotocopias del texto y leerlo en voz alta, mientras los alumnos lo van siguiendo con los ojos pero sin decir nada.

5.4. Dirigir la lectura en voz alta del texto por parte de los alumnos siguiendo un orden que empezará con el alumno que está sentado a la derecha del profesor y seguirá, en sentido contrario a las agujas del reloj, hasta el alumno que esté sentado a la izquierda del profesor.

El texto debe circular en sucesivas lecturas, en una primera fase, siempre en este orden. Si el texto termina en la mitad del círculo, se lee dos veces hasta que todo el mundo haya leído. Cuando todo el mundo haya leído de una determinada manera, se empieza otra vez, empezando la nueva lectura por el alumno de la derecha del profesor.

Las distintas lecturas del texto que se deben proponer son:

1. Lectura de un punto cada uno
2. Lectura de tres palabras del texto cada uno.
3. Lectura del trozo de texto que cada uno quiera, en orden. es decir, no importan si son sólo dos palabras, media frase, o un párrafo entero. Lo que es importante es que se siga el orden del texto y cada alumno retome la palabra del anterior de modo que la lectura no pierda ritmo.
4. Cada uno, siempre siguiendo el orden el círculo, lee la palabra que quiere o la frase que quiere del texto, sin importar de qué parte del texto son. Tampoco importa si se repiten palabras o frases
5. Lectura desordenada y espontánea: Cada uno lee lo que quiere y cuando quiere. Ya no se va a respetar el orden seguido hasta ahora en el círculo sino que todos pueden leer en cualquier momento.

5.5. Al terminar se puede hacer un pequeño debate sobre qué les ha gustado y qué no del texto y se pueden explicar alguna palabra que no hayan entendido.

COMENTARIOS

Como puede deducirse, las palabras que más se repiten en la última lectura constituyen un inventario de palabras-clave del texto que los alumnos han captado sin necesidad de analizar.

Esta actividad necesita cierto ambiente propicio en el aula y con el grupo. No es posible hacerla con todos los grupos ni en cualquier momento.

Los resultados son sorprendentes

TEXTO

LA PALABRA

... Todo lo que usted quiera, sí señor, pero son las palabras las que cantan, las que suben y bajan... Me prosterno ante ellas... Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derrito... amo tanto las palabras... Las inesperadas... Las que glotonamente se esperan, se acechan, hasta que de pronto caen... Vocablos amados... Brillan como piedras de colores, saltan como platinados peces, son espuma, hilo, metal, rocío... Persigo algunas palabras... Son tan hermosas que las quiero poner todas en mi poema... Las agarro al vuelo, cuando van zumbando, y las atrapo, las limpio, las pelo, me preparo frente al plato, las siento cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetales, aceitosas, como frutas, como algas, como ágatas, como aceitunas.. Y entonces las revuelvo, las agito, me las bebo, me las zampo, las trituro, las emperejilo, las liberto... Las dejo como estalactitas en mi poema, como pedacitos de madera bruñida, como carbón, como restos de naufragio, regalos de la ola...

Todo está en la palabra... Una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó de sitio, o porque otra se sentó como una reinita adentro de una frase que no la esperaba y que le obedeció. Tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos, tienen de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto transmigrar de patria, de tanto ser raíces...

Pablo Neruda. *Confieso que he vivido*, 1974. Barcelona Seix y Barral. Pág. 77

ACTIVIDAD 6

POEMAS SONOROS Y VISUALES

TEXTOS

REC, *Sweet Jane* y *Dixán*, de Pablo García Casado

MATERIAL NECESARIO

Una grabadora

Un lector de Cds

El disco de Lou Reed *Sweet Jane* en el disco recopilatorio *NYC Man* (2003)

Una caja de Detergente Dixán y/o anuncios del detergente.

Fotocopias de los poemas

DESARROLLO

6.1. Se pide a los alumnos que lean los poemas, primero silenciosa e individualmente y luego en voz alta, según sus preferencias.

El profesor explicará que estos poemas son susceptibles de ser transformados en un objeto visual o sonoro. Por grupos o individualmente, los alumnos deberán transformarlos. Para ello elegirán el o los poemas que quieran trabajar y los transformarán. El profesor puede ofrecer las sugerencias que doy a continuación u otras. Es posible que los alumnos aporten las suyas.

(Sugerencias:

El poema *REC* puede grabarse como si fuera un mensaje de contestador automático, con efectos sonoros. Al no estar puntuado, ofrece la posibilidad de muchas entonaciones.

El poema *Sweet Jane* puede hacerse integrando a su lectura total o parcial, la música de Lou Reed.

El poema *Dixán* podría escribirse entero o fragmentado sobre una caja de detergente, también podría transformarse en anuncio, mezclando sus frases con imágenes publicitarias del detergente)

6.2. Antes de terminar la clase, los mostrarán a los demás y se comentarán

TEXTOS

REC

estás llamando al tres siete cuatro uno dos uno en este
momento no estoy en casa he cogido la maleta las llaves
del coche me voy por algún tiempo quizá para siempre

puedes hablar decir lo que nunca dijiste ahora que seguro
no voy a escucharte delante de tus labios tienes el teléfono
la soledad el silencio todo el silencio del mundo puedes hacerlo
una vez que suene la señal gracias -----

Pablo García Casado. *Las afueras*, 1997 Barcelona, DVD poesía

SWEET JANE

Lou Reed

yo he vivido mucho tiempo pendiente de un hilo
telefónico de un buzón sin cerradura de las manos
de unos hombres que no quisieron encontrarme

acumulando toda clase de pastillas esquivando
como pude los domingos por la tarde yo he vivido
demasiado tiempo al otro lado de la pantalla

mirando el amor por los anuncios

Pablo García Casado. *Las afueras, 1997 Barcelona, DVD poesía*

DIXÁN

por qué se secará tan lenta la ropa por qué persisten
las manchas de grasa de fruta y de tus labios
si dixán borra las manchas de una vez por todas

por qué la aspereza de las prendas la sequedad de su tacto
si pienso en tus manos en tu modo de mirarme de decirme
que por culpa del amor habrá que lavar las sábanas de nuevo

preguntas tristes tristes como todos los anuncios de detergente
y es que no encuentro mejor suavizante que tus manos
en esos bares supermercados desnudos de la noche

Pablo García Casado. *Las afueras, 1997 Barcelona, DVD poesía*

ACTIVIDAD 7

PATATAS

TEXTO

Oda a la papa, Pablo Neruda

MATERIAL NECESARIO

Uno o dos kilos de patatas
Cuchillos para pelarlas
Fotocopias del poema *Oda a la papa* de Neruda

DESARROLLO

7.1. El profesor distribuye por la clase las patatas

Para hacerlo puede dar una a cada alumno, con el mismo ritual como si fuera una hoja de examen -dejarlas en el centro de la clase mientras distribuye los grupos- ponerlas encima de las mesas de los alumnos antes de que éstos entren en el aula

7.2. Trabajo en grupos con tareas diferenciadas (grupos de tres, cuatro o cinco alumnos (depende del número total de alumnos de la clase) Es importante que los grupos se coloquen en semicírculo alrededor del profesor y que para hablar entre ellos, dejen a parte, (si es posible las mesas pueden estar colocadas detrás de ellos)

Grupo 1: Describid la patata, por dentro y por fuera, lo más objetivamente posible y utilizando el máximo de adjetivos posibles. (Pueden abrirla, pelarla, etc.)

Grupo 2: Poned en común todo lo que sepáis sobre la patata. Su historia, su geografía, etc.

Grupo 3: Poned en común recetas españolas o americanas de patatas. Es mejor si las habéis probado o las habéis visto hacer o sabéis cocinarías.

Grupo 4: Poned en común recetas de patatas propias de vuestro país. Es mejor si las habéis probado o las habéis visto hacer o sabéis cocinarías.

Grupo 5: Haced una lista lo más exhaustiva posible de todo lo que os evoca la patata. A qué se parece por dentro y por fuera. En qué os hace pensar. Utilizad adjetivos y describid olores, texturas, imágenes, asociaciones de ideas, etc. Podéis abrirla, pelarla, etc.

Grupo 6: Pensad frases para una posible campaña publicitaria que incite a la gente a comer patatas explicando y ponderando sus propiedades.

7.3. Puesta en común

Cada grupo debe explicar sus conclusiones al resto de la clase. Para hacerlo, deben distribuirse el contenido de manera que cada alumno deba decir al menos una parte (puede ser sólo una frase) Los alumnos no podrán leer y deberán mirar, mientras hablan, al resto del grupo, no sólo al profesor.

El resultado es una "rueda" rápida de intervenciones a través de las cuales se van recorriendo todos los aspectos relacionados con la patata.

7.4. Lectura del poema

Sin cambiar la disposición de la clase, es decir, continuando en círculo, se distribuye el poema de Pablo Neruda.

Sin explicar previamente las palabras, el profesor hará una lectura en voz alta, pausada pero expresiva, del poema.

TEXTO

ODA A LA PAPA

Papa
te llamas,
papa
y no patata,
no naciste con barba,
no eres castellana:
eres oscura
como
nuestra piel,
somos americanos,
papa,
somos indios.
Profunda
y suave eres,
pulpa pura, purísima
rosa blanca
enterrada, floreces
allá adentro
en la tierra,
en tu lluviosa
tierra
originaria,
en las islas mojadas
de Chile tempestuoso,
en Chiloé marino,
en medio de la esmeralda que abre
su luz verde
sobre el austral océano.

Papa,
materia
dulce,
almendra
de la tierra,
la madre

allí
no tuvo
metal muerto,
allí en la oscura
suavidad de las islas
no dispuso
el cobre y sus volcanes
sumergidos,
ni la crueldad azul del manganeso,
sino que con sus manos,
como en un nido,
en la humedad más suave,
colocó tus redomas,
y cuando
el trueno
de la guerra
negra,
España
inquisidora,
negra como águila de sepultura,
buscó el oro salvaje
en la matriz
quemante
de la Araucanía,
sus uñas
codiciosas
fueron exterminadas,
sus capitanes,
muertos,
pero cuando a las piedras de Castilla
regresaron
los pobres capitanes derrotados,
levantaron en las manos sangrientas
no una copa de oro,
sino la papa de Chiloé marino.

Honrada eres
como
una mano

que trabaja en la tierra,
familiar
eres
como
una gallina,
compacta como un queso
que la tierra elabora
en sus ubres nutricias,
enemiga del hambre,
en todas las naciones
se enterró tu bandera
vencedora
y pronto allí,
en el frío
o en la costa quemada,
apareció
tu flor
anónima
anunciando la espesa
y suave
natalidad de tus raíces.
Universal delicia,
no esperabas
mi canto,
porque eres sorda
y ciega
y enterrada.
Apenas
se hablas en el infierno
del aceite
o cantas
en las freidurías
de los puertos, cerca de las
guitarras,
silenciosas,
harina de la noche
subterránea,
tesoro interminable
de los pueblos.

Pablo Neruda. *Nuevas odas elementales* 1963 Buenos Aires, Losada. Pág. 109

COMENTARIOS

La actividad integra la estrategia de utilizar objetos en clase de lengua, objetos no-lingüísticos (no son textos, no son tampoco lo que se entiende tradicionalmente por materiales "auténticos" aunque su autenticidad nada tenga que ver con su intencionalidad comunicativa)

La sesión de trabajo puede servir asimismo para hablar a los alumnos de la poesía de Pablo Neruda, concretamente de las Odas, en las que encontrarán muchos temas posibles así como un modelo que puede generar sus propias composiciones.

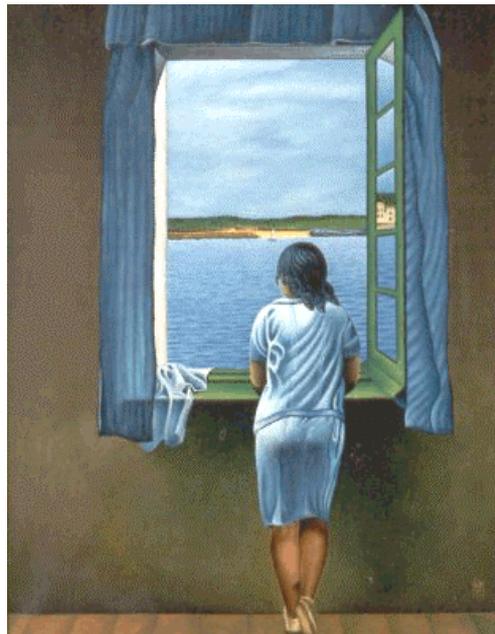
ACTIVIDAD 8 EL CUADRO

MATERIAL NECESARIO

Un póster o una diapositiva con una reproducción de un cuadro.⁸

MATERIAL ACONSEJABLE

Cartulinas y rotuladores para escribir y exponer las producciones finales.



DESARROLLO

8.1. Los alumnos tienen una hoja de papel dividida en dos columnas con dos títulos:

VEO	SIENTO
-----	--------

8.2. El profesor expone el cuadro, póster etc. a la clase y empieza a preguntar a los alumnos qué es lo que ven. A medida que los alumnos responden, el profesor va escribiendo todas las palabras y frases en la pizarra. Cuando se termina el inventario, los alumnos deben copiar las palabras en la columna: VEO.

8.3. Nueva pregunta del profesor: "¿En qué os hace pensar esta imagen? ¿Qué os hace sentir? ¿Qué os recuerda?".

8.4. Con las respuestas de los alumnos se procede igual que anteriormente.

8.5. Cuando se termina el inventario, los alumnos deben copiar las palabras en la columna SIENTO.

Los alumnos poseen entonces una "caja de palabras" para poder fabricar cualquier tipo de texto.

TAREA FINAL

Los alumnos deberán escribir una breve composición poética sobre el cuadro, a partir del inventario de palabras y darle un título.

⁸ En los talleres se trabajó a partir del póster con la imagen *Mujer en la ventana*, de Salvador Dalí (1929) cuya ilustración acompaña este artículo. Es aconsejable hacer esta actividad con una reproducción de una pintura de un artista español o hispanoamericano. Así los alumnos se beneficiarán del valor añadido que genera el "input" cultural de la imagen.

MANUAL DE INSTRUCCIONES PARA PROFESORES EXPLORADORES

Desde la libertad que me permiten estas líneas, brindo un pequeño listado de consideraciones y consejos, redactado no sin cierto pudor pero con mucho entusiasmo, a modo de manual de instrucciones para todos aquellos profesores que deseen ir un poco más allá en el tratamiento de los textos literarios con sus alumnos.

1. Explora todas las acciones posibles para manejar los textos literarios sin sacralizarlos y sin banalizarlos. La empresa no es fácil. Supone el delicado equilibrio de moverse en una línea finísima para no caer en ninguna de las dos actitudes: sacralizarlos, respetarlos excesivamente, sería alejarlos de nuestros alumnos. Banalizarlos, tratarlos, por ejemplo, como a los un textos escritos con pura y única finalidad pedagógica, sería empequeñecerlos.
2. Trata a los textos literarios como textos vivos y comunicativos, es decir susceptibles de interpelar individualmente a tus alumnos. Eso significa por un lado, que estés abierto a una diversidad de respuestas, incluidos los rechazos, por parte del alumnado. Por otro, que trabajes de manera flexible y diversa.
3. Crea un clima emocional apropiado antes de hacer cualquier actividad con textos literarios.
4. Permite que tus alumnos expresen su rechazo o su aceptación sin necesidad de justificarlo racionalmente.
5. Utiliza preferentemente textos cortos para que puedan ser aprehendidos en su totalidad. Los relatos cortos y los poemas son los que ofrecen mayores posibilidades de interacción con tus estudiantes.
6. Favorece un acercamiento a los textos literarios que no sea ni intelectual, ni analítico, ni únicamente lingüístico, sino afectivo, holístico, global y sensorial.
7. Programa actividades de lectura en voz alta, actividades de repetición y entonación, grabaciones, dibujos. Relaciona los textos con otras artes: música, pintura, danza, cine, fotografía.
8. Incita a tus alumnos a acercarse a los textos literarios. Tu papel como profesor no debe ser un obstáculo entre el alumno y los textos. Ten siempre en cuenta que no eres más que un simple intermediario.
9. Parte siempre de todo lo que el alumno sabe y siente tanto respecto a la Literatura como respecto a sus propios sentimientos, vivencias y emociones.

10. Aprovecha el interés y la energía que los textos susciten para, con posterioridad a las actividades, hacer que los alumnos puedan saber algo acerca del autor, de sus obras, del contexto de la creación y puedan, incluso, hacer algún tipo de comparaciones con obras similares en la Literatura en su propia lengua.

11. Estimula siempre el placer de jugar, inventar y experimentar con el lenguaje.

12. Trabaja siempre con textos que te gusten. En estas actividades, más que en otras, se pone a prueba el papel mediador y seductor del profesor. Piensa que sólo podemos transmitir realmente aquello que sentimos. Si estás realmente implicado en lo que haces no tengas miedo, la Literatura y tus alumnos harán el resto.

13. Comunica tus hallazgos y tus resultados. La creatividad es una enfermedad emocionalmente contagiosa. También es una energía que, cuando se comparte, multiplica su vigor.

Como dice mi admirado Daniel Pennac: "El verbo leer, como el verbo amar, no soportan el imperativo". No podemos obligar a nuestros alumnos ni a que lean ni a que aprecien ni mucho menos a que disfruten con los textos literarios. Pero si podemos, sin encuadernarles los ojos, sin vestirlos de volumen, sin llenarlos de tipografía⁹, acercarlos estos textos, hacérselos próximos para que sea posible su descubrimiento y su fruición.

¡Suerte!

BIBLIOGRAFÍA

BIERWISH, M., 1965: "Poetics and linguistics", en POZUELO, J.M. *Teoría del lenguaje literario*. Madrid, Cátedra. 1988.

BLOOM, B. y KRATHWOHL, D. R., 1973: *Taxonomía de los objetos de la educación: ámbito de la afectividad*. Alcoy, Marfil.

CASSANY, D.; LUNA, M; SANZ, G. 1994): *Enseñar lengua*. Barcelona. Ed. Graó.

CARRILLO MATEO, E., 1987: *Dinamizar textos*. Biblioteca de recursos básicos. Madrid, Alhambra.

COLOMER, Teresa, 1994: "L'adquisició de la competència literaria", en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* 1, 1994, pp. 37-50.

DELALANDE, François. 1984: *La musique est un jeu d'enfant*. Paris, Buchet-Castel.

DÍAZ, A; DOMÉNECH, C. y NAVARRO, A., 1994 : "Itineraris de Literatura: el mapa no és el territori" en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* 1, 1994, pp. 61-68.

DUFF, A. & MALEY, A., 1993: *Literature*. Oxford. Oxford University Press.

⁹ De nuevo tomo prestadas frases de la *Oda* al libro (I) de Pablo Neruda.

- ETREROS, Mercedes, 1995: "Historia literaria y pragmática", en *Textos de Didáctica de la lengua y la Literatura* 4, 1995 pp. 49-55.
- FAURE, Gérard y LASCAR, Serge, 1981: *El Juego dramático en la escuela: Fichas de ejercicios*. Madrid, Cincel-Kapeusz.
- LOMAS, Carlos, 1999: *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vols. I y II. Barcelona. Paidós.
- MALEY A. & DUFF, A., 1989: *The Inward Ear*. Cambridge. Cambridge University Press.
- MARTÍNEZ SALLÉS, MATILDE, 1999: "Los retos pendientes en la didáctica de la Literatura en ELE", en *Mosaico* 2, 1999 pp. 19-22 *Textos de Didáctica de la lengua y la Literatura*, 35, 2004 pp. 13-19. <http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/ensenar/Mosaico035.pdf>
- MENDOZA FILLOLA, A y LÓPEZ VALERO, A. 1997): *La creación poética en la escuela. Aspectos y orientaciones*. Almería, Instituto de Estudios almerienses. Diputación de Almería.
- NARANJO, María, 1999: *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid. Edinumen.
- PENNAC, Daniel, 1992: *Comme un Roman*. Paris, Gallimard.
- SÁNCHEZ, GLORIA, 2004: "Poetas a la orilla del aula", en *Textos de Didáctica de la lengua y la Literatura* 35, 2004 pp 13-19.
- SÁNCHEZ-ENCISO, JUAN, 2004: "Leer, interpretar y hacer poesía en el aula", en *Textos de Didáctica de la lengua y la Literatura* 35, 2004 pp. 46-58.
- SERRANO, J.; MARTÍNEZ, J.E. (coord.), 1997: *Didáctica de la lengua y literatura*. Barcelona. Oikos-Tau.
- STEMBERT; Rudolf, 1999 "Propuestas para una didáctica de los textos literarios en la clase de ELE", en *Didáctica del Español como lengua Extranjera*. (Lourdes Miquel y Neus Sans, coord.) Madrid, Colección Expolingua, pp. 247-265.

¿Cómo se hizo *E de escribir*?

ROSER MARTÍNEZ y LOURDES DÍAZ

Universidad Pompeu Fabra, Barcelona

Roser Martínez Sánchez es profesora de lengua española como lengua materna y como lengua segunda en el Dpto. de Traducción y Filología de la Universidad Pompeu Fabra (1996), profesora de Metodología en el Máster de ELE de la Universidad de Barcelona desde 1997, formadora en otros centros, colaboradora del Centro Virtual Cervantes y profesora de ELE en diversas instituciones en España (EOI-Drassanes) y en el extranjero. Es autora de materiales didácticos de ELE y de diversos artículos tanto sobre didáctica como sobre descripción pragmalingüística del español. Investiga en proyectos financiados de la UPF desde 1997.

Lourdes Díaz es profesora de lengua española como lengua materna y como lengua segunda del Dpto. de Traducción y Filología de la Universidad Pompeu Fabra (1994), y profesora de gramática pedagógica del Máster de español como LE (UB) desde 1991. Colabora en cursos de formación de profesores e investiga en torno a la adquisición en el aula, en colaboración con la Universidad de Ottawa, con financiación del Ministerio (MECD) desde 1994. Sin dejar la actividad en el aula de ELE, ha publicado diversos trabajos en relación con estos ámbitos (Licerias y Díaz 2000; Díaz, Bel, Redó et al. 2003, en torno a la adquisición; Díaz y Martínez 1998, Díaz y Aymerich 2003, en torno a la escritura en ELE; y Díaz y Ruggia 2003 sobre *feedback* para producción escrita, entre los más recientes).

Las autoras, *fans* de la escritura, enseñan en sus clases cómo analizar textos, cómo mejorar escritos, etc. a alumnos hablantes de español como lengua materna y como lengua extranjera. Siempre a vueltas con eso de escribir, han publicado algunos trabajos sobre la escritura, tanto concebida como proceso como concebida como producto: *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*¹ (para escribir textos expositivo-argumentativos), *E de Escribir*² (unidad didáctica de tipo funcional-textual), *Matizaciones, modalizaciones y comentarios*³ o *La destreza escrita*⁴ (procesos y recursos textuales) son algunos ejemplos de ello.

En el presente artículo -organizado como entrevista ficticia informal para aligerar la seriedad que normalmente acompaña al tema del escribir- mostramos los entresijos del diseño de una unidad didáctica que por sus características bien podría ser un taller de escritura centrado en un ámbito léxico específico (la indumentaria, en este caso) pero que podría cambiarse por cualquier otro en función del programa, las necesidades de los alumnos, etc. Se trata de la secuencia didáctica que sigue *E de escribir*, pero arropada por las reflexiones previas, notas y discusiones que dieron lugar a la propuesta final que apareció publicada. Con estas líneas, completamos lo que constituían las "Notas para el profesor" de aquel cuadernillo y defendemos la notable utilidad del trabajo en el aula por géneros textuales, articulados en torno a modelos, e insistimos en la importancia de primar lo comunicativo (la pragmática),

1 Martínez Sánchez, R., 1997. Publicado en Barcelona por la editorial Octaedro.

2 Díaz, L. / Martínez, R., 1998. Publicado en Barcelona por la editorial Difusión, colección *Tareas*. Dirigido a aprendices de ELE de nivel 2/3. Se puede descargar la versión en pdf gratuita en la página web de la editorial Difusión, entrando en la Tienda y seleccionando *Tareas*. En el listado, veréis que *E de escribir* se puede conseguir gratis en la versión en pdf.

3 Martínez, R. En: *Actividades para la escritura académica*. Madrid: Edinumen.

4 Díaz, L. / Aymerich, M., 2003. Publicado en Madrid por la editorial Edelsa-Didascalía.

de favorecer la escritura como proceso (con resultados textuales intermedios a partir de tareas intermedias, preparatorias) pero que funciona en cada uno de los estadios. Por ejemplo, escribir palabras puede parecer un ejercicio inútil, de pura memorística, pero sólo hay que echarle un poco de imaginación e incorporarlo en una lista de la compra, de tintorería, de pedidos a una empresa de ropa, alimentación... En fin, buscar un contexto posible y verosímil para trabajar todos los niveles de la lengua, empezando por la palabra (*pantalón, pantalones, unos pantalones*), construyendo el sintagma (*unos pantalones rojos, unos pantalones de cuadros rojos*) y llegando a la frase-enunciado (*¿te gusta una camisa roja de cuadros con unos pantalones verdes?*) y al texto (un pie de foto, una reseña de una boda en una revista rosa). A eso nos referimos con lo de otorgar un papel al léxico, a la sintaxis básica, a los aspectos socioculturales y, todo ello, organizado de acuerdo con las exigencias discursivas.

PREGUNTA: Y... ¿por qué una presentación de la unidad didáctica estructurada en tres secciones?, ¿por qué no cuatro, dos o dieciséis?

RESPUESTA: Por razones didácticas a partir de lo que hemos dicho antes. De hecho, los títulos de las secciones intentan dar pistas de ello y ser transparentes respecto a cómo concebimos el proceso. Por ejemplo, en la sección uno: "Pasito a pasito", el propio título dice "De las palabras a la frase". Allí presentamos actividades de palabras sueltas → palabras en sintagmas → palabras en un enunciado. En las secciones dos y tres, "Punto de encuentro", planteamos actividades en las que se encadenan enunciados para ya constituir "textos" de tipo descriptivo e informativo plenamente funcionales y comunicativos, aunque breves y sencillitos. Fíjese en que raramente en los niveles dos y tres se llega a escribir "textos", cuando planteado así parece asequible, fácil y divertido. Y por último, en la sección cuatro, "En sociedad", planteamos cómo ambos tipos de secuencias textuales se integran o combinan en lo que podríamos llamar textos para las relaciones sociales, textos de función sociopragmática por encima de todo, muy convencionalizados, más extensos y más complejos porque se entra ya en la exposición y argumentación y porque se juega con la subjetividad, se entra en el ámbito emocional, no sólo factual o descriptivo...

PREGUNTA: Eso sonar, suena muy bien. Pero, ¿se basa en algo más que en la experiencia o la intuición del profesor?

RESPUESTA: A nuestro parecer, coincide con lo que sabemos que ocurre en el proceso de aprendizaje, o de adquisición, en el que lo primero es el uso de *una* palabra. Entendámonos. No de una palabra gramatical sino una palabra plena, léxicamente rentable y comunicativamente eficaz. También en la escritura podemos empezar por ahí: por encontrar el lugar de las palabras, ahondar en su significado, sus posibilidades de aparición, restricciones de uso, etc. La vida, la comunicación, el intercambio comunicativo están llenos

de situaciones en que basta con una palabra para tener ya un texto (p. e.: "Silencio" en una biblioteca). Eso nos llevó a partir del "pasito a pasito": de las palabras a la frase. Los dos pasos siguientes serán, por tanto, las frases y las secuencias textuales, del mismo modo que también en el aprendizaje se empieza desde las gramáticas de dos palabras y se llega a las interacciones con enunciados más largos y, por tanto, a textos más complejos (si bien orales en el caso de la adquisición infantil o no).

PREGUNTA: Si los pasos no son originales, entonces, ¿lo novedoso es pensar el producto final como una sucesión de *secuencias* encadenadas? ¿Y dónde queda el texto y el trabajo textual tradicional, la composición?

RESPUESTA: Hombreee: la socorrida redacción en casa (sufrida por el estudiante). Pues sí, la noción clave es la de secuencia... textual. Pero no nos dejamos el texto fuera. Lo que resaltamos es que lo constituyen secuencias y que éstas, en ocasiones, pueden ser textos en sí mismos y, además, son más fáciles de enseñar y aprender, de escribir. Por otra parte, es cierto que la palabra "texto" tiene una entidad de significado completa para cualquier hablante; todos podemos decir de algo si es "texto" o si le falta alguno de los requisitos (cohesión y coherencia, esencialmente). En cambio, ya no estamos tan familiarizados con la noción de "secuencia" textual, ni tampoco con los recursos didácticos adecuados para enseñarlas. De ahí que pensáramos, en su día, que para introducir la idea de que un texto no es un todo monolítico y de que es abordable por partes, nos pareciera interesante hacer una propuesta en este sentido para L2 (ver para L1, J.M. Adam 1991, Adam y Lorda 1998, etc.)⁵.

PREGUNTA: Ya veo, pero antes de seguir ¿podrían definirme qué es una "secuencia"?

RESPUESTA: Dicho en pocas palabras, una secuencia es una serie de enunciados con una función (socio)comunicativa común básica, como puede ser la narrativa, la descriptiva, la argumentativa o la expositiva... A cada una de ellas se asocia un tipo de texto tradicional básico (a partir de los mecanismos lingüísticos que lo constituyen y lo caracterizan) y están integradas dentro de los llamados géneros o subgéneros (ensayo, instrucciones, cartas al director, editoriales, etc.), productos sociales ligados a prácticas comunicativas convencionalizadas y, en ocasiones ritualizadas, propias de una cultura. De ahí su importancia como "objeto" o material didáctico, ya que son vehículos de mucho más que contenidos lingüísticos...

PREGUNTA: Así pues, ¿la idea de *secuencia* tiene tanto potencial didáctico en una L2?, ¿no se dan los mismos géneros y secuencias en todas las lenguas?

⁵ Adam, J. M., 1992. *Les textes. Types et prototypes*. Paris: Nathan. Adam, J. M. y Lorda, C., 1998. *El discurso narrativo*. Barcelona: Ariel.

RESPUESTA: Sí, pero espere, espere. Un texto modelo que contenga diversas secuencias es como un modelo humano en pintura. Primero habría que ver por partes dónde están las posibilidades expresivas de cada parte del cuerpo. Por eso se aprende a pintar manos, pies, dedos, orejas, espaldas, etc. Y el valor de la luz, el trazo, etc. en la definición –o indefinición– de cada una de ellas. Se puede hablar o decir mucho con una pintura en que sólo aparezcan unas manos. O con una foto... Pero también existen pinturas de cuerpo entero. En ese caso hay que aprender a integrar todas las partes en un todo expresivo pero que permite una lectura integral, que es más que la mera suma de las partes y que tiene unidad de significado. Pues bien, en un texto sucede algo similar. Pintar a partir del modelo, o escribir a partir de un modelo textual es un proceso también de recreación, de reinterpretación más complejo que la mera copia de las partes. Es creativo, exige un análisis atento de esas partes o secuencias que lo integran y tiene siempre presente el objetivo comunicativo final deseado.

PREGUNTA: Y ¿se evalúa?, ¿se puede evaluar? ¿Cómo?

RESPUESTA: Hombre, desde nuestra propuesta en *E de escribir* sostenemos que todos los textos que se producen se pueden evaluar en la clase. Todos están pensados para cumplir una finalidad comunicativa, sea real, verosímil o ficticia, y se pueden leer y aceptar, rechazar, criticar en clase y entre todos. No sólo desde el punto de vista formal (que también) o normativo sino sobre todo desde el punto de vista pragmático. O sociopragmático, mejor. O pragmáticodiscursivo. Es decir, como evaluaríamos cualquier emisión oral o escrita fuera de las cuatro paredes de la clase. Tan simple como eso.

PREGUNTA: Dicho así...

RESPUESTA: No crea: es más fácil de decir que de poner en práctica. Todos tenemos siempre tentaciones de trabajar los textos producidos de otra manera, desde el punto de vista gramatical. Y no hacerlo exige una disciplina que se vive como una traición a uno mismo porque, en general, así nos han enseñado a trabajar, usando el texto como pretexto... Cambiar de actitud exige cambiar de perspectiva, de herramientas, de criterios y ganar en eficacia comunicativa, en creatividad, en espontaneidad, en realismo... en comunicación en el aula. Los profesores tenemos pendiente de conquistar nuestro papel como receptores comunicativos verosímiles en el aula y no como meros correctores, censores, administradores... Y, no crea, es un reto difícil de asumir... Y funciona a partir de propuestas didácticas en la línea de estas: donde haya un componente lúdico, entre lo personal, lo grupal, lo cotidiano, lo real, lo cercano... Por eso propusimos una pasarela de moda con personajes tipos, una internacional, revistas juveniles, trabajos en que contratan a estudiantes, canciones actuales (Lucrecia, Jarabe de Palo), etc. Y es que... escribir puede ser

una tarea amena, motivadora y de expresión personal. Y, por supuesto, no necesariamente individual ni solitaria.

PREGUNTA: ¿Entre todos se escribe mejor?

RESPUESTA: Como mínimo se aprende más, se entiende por qué unos textos funcionan mejor, se aprende a ponerse en el lugar del otro al escribir y al negociar el texto compartido... Al menos, esa es nuestra experiencia.

Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia

FRANCISCO MATTE BON
Universidad de Salerno, Italia

El presente trabajo se publicó inicialmente en el volumen coordinado por Maria Vittoria Calvi y Félix San Vicente *La identidad del español y su didáctica* (Viareggio, Baroni, 1998), que recogía las ponencias presentadas a lo largo de un ciclo de encuentros sobre la enseñanza del español como lengua extranjera que se celebraron en el Instituto Cervantes de Milán en el curso 1996/1997¹.

Este artículo debía recoger las ideas que expusimos en el ámbito de una jornada sobre La enseñanza de la gramática coordinada por Maria Vittoria Calvi, que se celebró en Milán el 22 de noviembre de 1997. Sin embargo, al disponer de un espacio limitado, para aprovecharlo mejor, decidimos limitarnos a los aspectos más específicos relacionados con la gramática y la descripción de la lengua en la enseñanza del español en Italia². Dado el público más amplio al que se dirige esta nueva versión, al final he añadido algunas observaciones de carácter general sobre las estrategias de programación que se pueden adoptar, y se adoptan a veces, en un curso de español pensado para itálofonos.

1. INTRODUCCIÓN

A bordar la cuestión de la gramática en la enseñanza del español en Italia supone, por una parte, plantearse cuestiones generales como el papel de la enseñanza de la gramática cuando se trabaja con un público de una lengua próxima, como el italiano, qué tipo de gramática enseñar y cómo enseñarla; por otra parte, la cuestión nos lleva inevitablemente a preguntarnos por las especificidades y los problemas de la descripción gramatical en torno a la que se organizará nuestro trabajo, independientemente de la forma de presentación adoptada. En las páginas que siguen, en un primer momento, concentraremos nuestra atención esencialmente en el segundo tipo de problemas, y nos limitaremos a expresar algunas reflexiones de carácter general en lo que respecta al primer grupo. Esta decisión por nuestra parte está motivada por el hecho de que, cuando se afronta el tema de la enseñanza del español en Italia, suele hacerse especial hincapié en las

1 Agradezco a Maria Vittoria Calvi y a Félix San Vicente, así como al editor Mauro Baroni de Viareggio (Lucca) por la autorización para volver a publicar aquí este artículo. En esta nueva versión se han corregido o matizado pequeños detalles de la versión inicial y se han adaptado algunas notas y algunas referencias bibliográficas.

2 Ya hemos expresado en otros lugares nuestro punto de vista sobre los problemas relacionados con el análisis gramatical en la enseñanza del español como lengua extranjera. Véase por ejemplo F. Matte Bon, "Gramática, pragmática y enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera" en *Carabela*, n° 43, Madrid, SGEL, 1998. Para una bibliografía más amplia sobre los problemas relacionados con el análisis remito al lector a la rica base de datos del Instituto Cervantes: http://cvc.cervantes.es/obref/biblioteca_ele y <http://www.cervantes.es/ABSYS/abwebp.exe/X6102/ID26584/G0>. Entre las obras publicadas en Italia que los profesores que trabajan en otros países podrían no conocer, para los problemas de la gramática en la enseñanza de la lengua, siguen siendo muy útiles: M. T. Prat Zagrebelsky, *Grammatica e lingua straniera*, Florencia, La Nuova Italia, 1985; R. Titone, *Grammatica e glottodidattica. Nuove prospettive*, Roma, Armando, 1992; H. Besse y R. Porquier, *Grammatiche e didattiche delle lingue*, Milán, Bruno Mondadori, 1986; P. Giunchi, *Teorie grammaticali e implicazioni e pedagogiche*, Roma, Lombardo editore, 2000; P. Giunchi, (ed.), *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Bolonia, Zanichelli, 1990; P. Desideri (ed.) *L'universo delle lingue: confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, Florencia, La Nuova Italia (Quaderni Giscel), 1995. Para una obra completa que aborda desde diferentes perspectivas los problemas relacionados con la enseñanza del español en Italia, véase M. V. Calvi, *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, Milán, Guerini, 1995.

dificultades³ que se derivan del parecido entre los dos idiomas. Esto es lo que lleva a la mayor parte de los autores que se han ocupado de la cuestión a auspiciar el desarrollo de una didáctica específica del español para itálofonos⁴. Si estudiamos la cuestión más detenidamente, notaremos que en lo que más se insiste es en las diferencias entre los dos idiomas en dos ámbitos específicos, el léxico y la gramática, enfocados esencialmente desde la perspectiva de la descripción de la lengua. Un vistazo a los diferentes materiales para la enseñanza del español así como a los estudios sobre la lengua española publicados en Italia lo demuestra claramente. Por otra parte, en muy raras ocasiones se encuentra alguna observación, siempre de carácter general y no respaldada por los datos empíricos, sobre el complejo proceso de adquisición por el que pasa el discente. En la segunda mitad del presente trabajo propondremos algunas reflexiones generales relacionadas con estas cuestiones.

2. LOS PROBLEMAS QUE TIENE QUE AFRONTAR EL ESTUDIANTE ITALIANO DE ESPAÑOL

Decíamos en el párrafo anterior que cuando se habla de enseñanza del español en Italia en lo que más se hace hincapié es en las disimetrías léxicas y gramaticales existentes entre los dos idiomas. Ahora bien, es frecuente que las descripciones se queden en los aspectos más generales o en los tradicionalmente reconocidos como problemas: en el ámbito del léxico, suelen presentarse listas de falsos amigos, pero en pocas ocasiones se encuentran trabajos que ahonden en los diferentes matices de términos con usos muy próximos en los dos idiomas; en gramática, se describen las diferencias en los usos del subjuntivo y del condicional o las construcciones que conllevan diferencias en el uso de algunas preposiciones, por ejemplo, pero no otras cuestiones menos evidentes, como las diferencias en los usos de los demostrativos, el orden de las palabras, la organización del discurso, etc.

Veamos algunos de los problemas con los que se encuentra el estudiante italiano de español.⁵

3 Es curioso que en las reflexiones más teóricas sobre la enseñanza de lenguas afines se considere más a menudo el parecido entre las dos lenguas desde el punto de vista de sus aspectos problemáticos y en muy pocas ocasiones se encuentren observaciones de algún tipo sobre las ventajas que puede entrañar. En realidad, una actitud más equilibrada debería considerar tanto los problemas como las ventajas, para estudiar *globalmente* las estrategias de programación de los cursos aprovechando los aspectos que se pueden aprovechar y resolviendo las dificultades que puedan surgir.

4 A este respecto, son significativos algunos títulos como *Glottodidáctica del español con especial referencia a itálofonos* (de J. M. Saussol), o *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano* (de M. V. Calvi).

5 La lista que presentamos a continuación no tiene ninguna ambición de exhaustividad. Debe interpretarse, más bien, como elenco de ámbitos en los que nos parecería interesante desarrollar estudios sistemáticos tanto desde el punto de vista de la descripción de la lengua (¿cómo funciona el fenómeno estudiado? ¿qué otros problemas análogos se plantean?) como desde la perspectiva de la enseñanza (¿cuál es la manera más rentable de abordar estas cuestiones en clase? ¿cómo programar los cursos para ayudar al discente en estos ámbitos? ¿qué peso debe atribuirse a estos aspectos? etc.) y del aprendizaje o la adquisición —en el sentido propuesto por S. Krashen para estos términos, véase H. Dulay, M. Burt y S. Krashen, *La seconda lingua*, Bolonia, Il Mulino, 1985— (¿qué pasa en la cabeza de los alumnos? ¿cuáles son los problemas que plantean más dificultades? ¿qué es lo que genera la transferencia? etc.). (El hecho de que utilizemos aquí lo oposición *adquisición / aprendizaje* no debe interpretarse como señal de que suscribimos en todos sus aspectos las hipótesis de Krashen.)

Por su parte, los rótulos que utilizamos en la tipología de problemas que sigue deben interpretarse con la máxima flexibilidad y tienen como único objetivo el permitir agrupar diferentes tipos de fenómenos. Es evidente que los límites entre los diferentes grupos no son nada fáciles de deslindar: ¿cómo establecer de manera clara y rigurosa, por ejemplo, las fronteras entre léxico y gramática?

2.1. PROBLEMAS RELACIONADOS CON EL LÉXICO

2.1.1. FALSOS AMIGOS EVIDENTES

Es bien sabido que el italiano y el español son dos lenguas con un nivel muy alto de similitud, y que numerosas palabras son idénticas o casi idénticas, pero lo que expresan en cada una de las dos lenguas puede variar sensiblemente. Las listas de ejemplos pueden ser interminables. Veamos algunos de los más universalmente conocidos.

manzana (esp.) = *mela* (it.)

melanzana (it.) = *berenjena* (esp.)

salir (esp.) = *uscire* (it.)

salire (it.) = *subir* (esp.)

subire (it.) = *sufrir / soportar / ser víctima de* (esp.)

aceite (esp.) = *olio* (it.)

aceto (it.) = *vinagre* (esp.)

burro (esp.) = *asino* (it.)

burro (it.) = *mantequilla* (esp.)

Este nivel es el nivel de dificultad más superficial, el que menos problemas plantea en la enseñanza del español en Italia. Todos hemos oído relatos de situaciones cómicas surgidas a raíz de estas dificultades. En muchos casos, las listas de este tipo no son más que meras curiosidades lingüísticas que pueden hacernos sonreír por los equívocos que pueden generar los términos a los que se refieren. Sin embargo, para el estudiante que aprende español en Italia estas palabras con frecuencia constituyen el primer momento de toma de conciencia del hecho de que se halla ante dos lenguas que se parecen menos de lo que pudiera pensarse en un primer momento.

2.1.2. FALSOS AMIGOS PARCIALES

Palabras o expresiones casi idénticas en las dos lenguas, cuya significación y cuyo uso sólo coincide en algunos casos porque tienen una distribución diferente.

Más allá de los casos mencionados arriba, evidentes para todo el mundo, existen numerosas palabras o expresiones casi idénticas en ambas lenguas, que sin embargo no se utilizan de la misma manera. En algunos casos, los problemas son muy parecidos a los que acabamos de ver en 2.1.1. Simplemente se trata de escoger entre las diferentes acepciones de una palabra para buscar su equivalente en la otra lengua. Esto es lo que sucede con palabras como:

(it.) *carta* = (esp.) *papel, carta –naipe–, tarjeta –de crédito, de visita, etc.–*

(esp.) *carta* = (it.) *lettera –correspondencia–, carta –naipe–*

(it.) *mirare* = (esp.) *apuntar –a un blanco-, aspirar a*
(esp.) *mirar* = (it.) *guardare*

A pesar de las dificultades iniciales que estas disimetrías pueden plantear, por lo general no es difícil identificar el equivalente correcto en la otra lengua, porque se trata de usos bastante bien delimitados. Sin embargo, a diferencia de los casos mencionados en 2.1.1., que después de una breve etapa inicial de adquisición del código extranjero dejan de ser un problema, las palabras de las que nos ocupamos aquí sí plantean problemas de interferencia aun a personas que se mueven con soltura en ambas lenguas. Así, por ejemplo, no es infrecuente entre los hispanohablantes que viven en Italia el uso de *carta de crédito* o *carta de visita* en lugar de *tarjeta de crédito* y *tarjeta de visita*.

En otros casos, los problemas que tiene que resolver el estudiante italiano de español son aún mayores, porque los diferentes usos no son tan fáciles de reconocer. Así, por ejemplo, tanto en español como en italiano disponemos del verbo *servir* (esp.) / *servire* (it.). Y si traducimos los usos españoles de este verbo al italiano, en la mayor parte de los casos podemos echar mano sin dificultades de su equivalente italiano:

esp. *¿Para qué sirve este aparato?* / it. *A cosa serve quest'apparecchio?*

esp. *Esto no me sirve para nada.* / it. *Questo non mi serve a niente.*

esp. *Sírvete un poco más.* / it. *Servitene ancora un po'.*

Naturalmente, esto no significa que el verbo *servire* italiano represente siempre la mejor manera de traducir el verbo *servir* español. En nuestro último ejemplo, lo normal en italiano hablado sería más bien *Prendine ancora un po'*. Pero esto no quita que el uso de *servire* sea posible. La diferencia, en este caso, depende más que nada de los hábitos nociofuncionales de los hablantes de ambos idiomas. Análogamente, al pasar del italiano al español, notamos que en muchos contextos se puede traducir *servire* con *servir*. Sin embargo, las limitaciones en el uso del verbo *servir* español son decididamente mayores. Por una parte, en algunos contextos nociofuncionales el uso de *servir* no sólo es muy extraño, sino casi imposible. Así, por ejemplo, es frecuente que en las tiendas italianas los dependientes se dirijan a los clientes con la pregunta *La stanno servendo?* En estas situaciones el español tiende a rechazar el verbo *servir* y prefiere *atender*: *¿Le están atendiendo?* Por otra parte, el verbo *servire* italiano puede expresar conceptos que su equivalente español no acepta. Es lo que sucede con el enunciado *Per fare questo dolce servono due uova, tre etti di farina, un po' di burro, etc.* En la traducción de este enunciado, el español no puede utilizar *servir*: *Para hacer esta tarta se necesitan dos huevos, trescientos gramos de harina, un poco de mantequilla, etc.* Simplificando un poco el problema, estas observaciones pueden resumirse de la siguiente manera:

esp. *servir* – it. *servire*

esp. *necesitar* – it. *avere bisogno di*

it. *servire* – esp. *servir / necesitar / atender / etc.*

Análogamente, el verbo español *denunciar* puede traducirse en todos sus usos con *denunciare*. No ocurre lo mismo con el verbo *denunciare* italiano: en algunos de sus usos la forma *denunciar* española es totalmente inadecuada:

it. *la denuncia dei redditi*

esp. *la declaración de la renta*

it. *In Italia, in teoria ogni volta che si ha un ospite per più di due giorni andrebbe denunciato in commissariato.*

esp. *En Italia, teóricamente cada vez que uno tiene un invitado durante más de dos días habría que declararlo en la comisaría.*

El uso de *denunciar* en español en este último ejemplo sería totalmente inadecuado porque este verbo queda reservado, más bien, para crímenes, injusticias, abusos, etc., así como para sus autores.

En algunos casos, la expresión española y la italiana son casi idénticas y tienen un sentido parecido pero no se corresponden en todo. Es lo que ocurre, por ejemplo, con la expresión española *en aquel entonces* y la italiana *in quel mentre*. El parecido formal entre las dos expresiones es tan grande que en una obra como el diccionario de falsas analogías de S. Sañé y G. Schepisi *Falsos amigos al acecho* (Bologna, Zanichelli, 1992), dedicada a las dificultades del español, y no se puede decir que sean pocas las que señala, las dos expresiones son tratadas como si fueran equivalentes. Sin embargo, en la mayor parte de los contextos, *en aquel entonces* equivale a *in quell'occasione / in quel periodo / in quell'epoca*. Por otra parte, *in quel mentre* puede expresarse mejor en español con *entretanto / durante ese tiempo / a la misma hora / en ese momento / etc.* Si se comparan estas traducciones que proponemos para las expresiones *en aquel entonces* e *in quel mentre*, ambas parecen significar más o menos lo mismo, y los matices que las distinguen a una de la otra no son fáciles de percibir. Ahora bien, si analizamos lo que aporta cada una de ellas al desarrollo del relato y las estrategias discursivas adoptadas, que con estas expresiones el enunciador pone de manifiesto, saltan a la vista las diferencias. Con *en aquel entonces* el enunciador introduce un suplemento de información, que se añade al relato que se está desarrollando, y lo completa. Por el contrario, con *in quel mentre* el enunciador interrumpe momentáneamente su relato para pasar a hablar de otro sujeto y/o de una situación paralela. Es decir, que con este operador el enunciador aparca su relato para volver atrás y contar algo que se desarrolla en el mismo lapso de tiempo que aquello de lo que acaba de hablar, introduciendo así en el relato un

paréntesis que constituye un cambio de perspectiva que permitirá entender / colocar mejor los diferentes datos proporcionados. Generalmente, después de dicho paréntesis el enunciador reanuda su relato interrumpido y las dos perspectivas acaban juntándose.

Un ejemplo interesantísimo de microsistema de oposiciones entre elementos casi idénticos por su forma en español y en italiano y que, sin embargo, tienen una distribución diferente y no expresan los mismos matices en las dos lenguas, está constituido por los grupos *diferente(s) – distinto/a(s) – diverso/a(s) – varios/as – variado/a(s)* [esp.] y *differente/i – diverso/a/i/e – vario/a/i/e – svariati/e* [it.].⁶ Como en muchos otros casos, no suele hacerse hincapié en las diferencias entre las dos lenguas en este ámbito y son frecuentes las interferencias aun entre personas con un elevado grado de dominio de los dos idiomas.

Por último, hay casos en los que la diferencia en la distribución de una palabra está relacionada con la categoría morfológica a la que pertenece en cada una de las dos lenguas. Es lo que ocurre por ejemplo con el término *símil* que en español se utiliza normalmente como sustantivo, frente a *simile* que en italiano se utiliza como adjetivo.⁷ En algunos casos, a las diferencias de categoría morfológica se añaden los hábitos codificados en cada una de las dos lenguas: frente a las formas *vicino* y *lontano*, que pueden ser adverbios o adjetivos (*vicino/a/i/e – lontano/a/i/e*), el español dispone de adverbios *cerca* y *lejos* distintos de las formas adjetivales *cercano/a(s)* y *lejano/a(s)*. Ahora bien, son frecuentes los casos en los que el italiano utiliza el adjetivo y el español prefiere el adverbio: [it.] *è lontana la farmacia? No, è vicinissima* – [esp.] *¿Está lejos la farmacia? No, está cerquísima*. En contextos como éste no es infrecuente que los estudiantes italianos intenten utilizar los adjetivos *lejano* y *cercano*.

Según el tipo de dificultades, esta clase de disimetría puede llegar a plantear problemas aun a las personas con un alto nivel de conocimiento de los dos idiomas. Es significativo, a este respecto, el hecho de que en numerosos trabajos escritos en español por personas que viven en Italia presenten interferencias de este tipo.⁸ Desgraciadamente, ni los diccionarios ni los libros de gramática suelen tratar de manera adecuada la mayor parte de las palabras o expresiones que plantean dificultades como las que hemos descrito aquí. Sólo en algunos casos, y si ya se es consciente de que puede haber algún problema, se pueden encontrar

6 Lamentablemente, por problemas de espacio, no podemos detenernos aquí a analizar estos microsistemas. Nos limitamos a llamar la atención sobre el hecho de que palabras prácticamente idénticas en las dos lenguas, como *diverso/a(s)* [esp.] y *diverso/a/i/e* [it.], aun expresando ideas muy parecidas en las dos lenguas, no tienen el mismo valor: en español, *diverso/a(s)* antepuesto al sustantivo parece hacer más hincapié en la heterogeneidad que su equivalente italiano *diverso/a/i/e*, que con frecuencia se limita a marcar el número.

7 Ésta es otra de las confusiones que se encuentran a veces en los trabajos escritos por personas que utilizan las dos lenguas.

8 Así, por ejemplo, en numerosos trabajos hemos encontrado usos inadecuados de *en cuanto* (para introducir la causa, en lugar de *por cuanto*), de *argumento* en lugar de *asunto*, *cuestión* o *problema*, o de *en fin* (por *infine* para cerrar una enumeración, en lugar de *por último*); en conversaciones con hispanohablantes hemos oído en repetidas ocasiones usos de *ordenar* en contextos donde en español se utilizaría más bien *pedir* o *encargar* y en italiano lo normal sería *ordinare*: *ordenar un libro*, calcado de *ordinare un libro*, por *pedir / encargar un libro*; *ordenar la cena*, calcado de *ordinare la cena*, por *pedir / encargar la cena*.

respuestas en los diccionarios bilingües entre líneas.⁹ Sin embargo, la falta de explicaciones y comentarios explícitos dificulta enormemente la tarea para el estudiante italiano de español. En este sentido, sería interesante concebir diccionarios distintos, que tuvieran en cuenta los problemas que se derivan de la proximidad entre lenguas.¹⁰

2.1.3. PALABRAS O EXPRESIONES INEXISTENTES EN UNO DE LOS DOS IDIOMAS

El alto grado de similitud entre el español y el italiano induce a menudo a los usuarios de estas dos lenguas a utilizar palabras que no existen en la lengua en la que se están expresando, calcadas de la otra. En este caso también, es significativo que en trabajos dedicados al estudio contrastivo de estos dos idiomas, escritos por personas que son sensibles al problema, encontremos palabras cuya existencia es más que dudosa, como por ejemplo, *paradojal* en lugar de *paradójico*, *lexical* en lugar de *léxico/a*, *embastir una frase* en lugar de *hilvanar* (o, eventualmente, *embastar*), *basilar* en lugar de *fundamental / elemental / básico*, *complesivo* en lugar de *de conjunto o global*, etc.

2.1.4. EXPRESIONES DE UNO DE LOS DOS IDIOMAS QUE PODRÍAN EXISTIR Y QUE SON PERFECTAMENTE COMPENSIBLES EN EL OTRO, PERO NO SUELEN UTILIZARSE

Existen numerosas expresiones que pueden traducirse al pie de la letra de uno de los dos idiomas al otro, pero que, sin embargo, no se utilizan. Así, por ejemplo, existen numerosas expresiones que en italiano se construyen con *fare*, que teóricamente en español también podrían construirse con *hacer*, y que, sin embargo, se construyen con *dar*:

- it. *fare un passo* / esp. *dar un paso*
- it. *fare un salto* / esp. *dar / pegar un salto*
- it. *fare un giro* / esp. *dar una vuelta*
- it. *fare una passeggiata* / esp. *dar un paseo*
- it. *fare marcia indietro* / esp. *dar marcha atrás*
- it. *fare un bagno* / esp. *darse un baño / bañarse*
- it. *fare una doccia* / esp. *darse una ducha / ducharse*
- it. *fare un esame* / esp. *hacer / dar un examen*
- it. *fare lezione* / esp. *dar clase*

9 Los diccionarios bilingües español - italiano - español no siempre afrontan adecuadamente los problemas que mencionamos en este artículo porque con demasiada frecuencia no los explicitan suficientemente, y confían buena parte de la solución de las ambigüedades y los problemas a los ejemplos. Esto se debe esencialmente a que los diccionarios bilingües se conciben a menudo como herramientas de soporte que ayudan a recordar posibles traducciones a quien conoce ya las dos lenguas y traduce de la una a la otra, más que como valioso instrumento al servicio de quien está aprendiendo una lengua. De ahí las dificultades con las que se encuentra frecuentemente el usuario de diccionarios bilingües, obligado a un complejo trabajo de exégesis de los ejemplos y de los silencios de cada diccionario. Sobre estas cuestiones y para algunas observaciones sobre diccionarios bilingües español - italiano véase F. Matte Bon, "Las herramientas del traductor: concepciones de la lengua y diccionarios bilingües español-italiano" en A. Melloni, R. Lozano, P. Capanaga (eds.), *Interpretar traducir textos de la(s) cultura(s) hispánica(s)*, Bolonia, Clueb, 2000.

10 Se trataría de concebir diccionarios que más que presentar traducciones posibles, ilustraran y explicaran una lengua a la luz de la otra, para hablantes de la otra. Véase F. Matte Bon, "Las herramientas del traductor: concepciones de la lengua y diccionarios bilingües español-italiano", op. cit. Por esta línea es muy interesante el *Dizionario di apprendimento del francese* de Michèle Fourment Berni-Canani, Turín, Paravia, 1998.

it. *fare una festa* / esp. (*hacer*) / *dar una fiesta*

it. *fare paura* / esp. *dar miedo*

it. *fare schifo* / esp. *dar asco*

Por la misma línea, hay numerosas expresiones que en italiano se construyen con *fare + infinitivo* en las que el español utiliza verbos como *dar, poner, volver*:

it. *far venire fame* / esp. *dar hambre*

it. *far venire sonno* / esp. *dar sueño*

it. *far venire sete* / esp. *dar sed*

it. *far venire i brividi* / esp. *dar escalofríos*

it. *far venire la nausea* / esp. *dar náuseas*

it. *far capire* / esp. *dar a entender*

it. *far innervosire* / esp. *poner nervioso*

it. *far ammattire / impazzire* / esp. *volver loco*

it. *far venire in mente* / esp. *recordar*

Llamar la atención de los alumnos sobre estas cuestiones puede constituir una manera muy útil de ayudarles a desarrollar estrategias que les permitan resolver numerosos problemas. Para ello necesitaríamos contar con estudios sistemáticos de estos fenómenos. Además, debemos plantearnos las maneras de trabajar estos problemas integrándolos en nuestros sílabos, para evitar que nuestras clases vuelvan a caer en lo que eran, con frecuencia, hasta hace algunos años, las clases de lengua coloquial: presentación desordenada de listas de expresiones, y poco más. Para que esto sea posible, necesitamos contar con una tipología sistemática de los problemas y un estudio de sus manifestaciones y su incidencia en las producciones de los alumnos italianos de español que no se base únicamente en la experiencia y las intuiciones de quienes enseñamos español en Italia.

2.1.5. DIFERENCIAS EN LOS MECANISMOS DE FORMACIÓN DE LAS PALABRAS

En algunos casos existen en las dos lenguas mecanismos análogos de formación de las palabras que inducen al estudiante a producir formas inexistentes en una de las dos lenguas. Así, por ejemplo, frente al prefijo italiano *ri-* que expresa por lo general repetición disponemos en español de un prefijo análogo: *re-*. Sin embargo, en español este prefijo es decididamente menos productivo que en italiano. En italiano puede añadirse a cualquier verbo: *fare / rifare, dire / ridire, leggere / rileggere, scrivere / riscrivere, studiare / ristudiare, vedere / rivedere, parlare / riparlare, chiamare / richiamare, cucire / ricucire, correggere / ricorreggere, andare / riandare, venire / rivenire, dipingere / ridipingere, stirare / ristirare,*

telefonare / ritelefonare, squillare / risquillare, etc.¹¹ En español es limitadísimo el número de verbos que toleran dicho prefijo: *hacer / rehacer, escribir / reescribir, leer / releer, ver / rever* (este último tiene usos limitados en comparación con su equivalente italiano, generalmente en infinitivo), etc. En la mayoría de los casos, lo que en italiano se expresa con este prefijo, en español se expresa con *volver a* o con *de nuevo*: *estudiar de nuevo / volver a estudiar, ir/venir de nuevo / volver a ir/venir, volver a corregir, coser de nuevo / volver a coser, planchar de nuevo / volver a planchar, sonar/tocar de nuevo / volver a sonar/tocar*, etc.

Por otra parte, el hecho de que en algunos casos un prefijo tenga usos análogos en español induce con frecuencia al estudiante a generalizar la analogía y aprovechar el mismo mecanismo aun en casos en los que su valor en italiano es distinto y no puede transferirse al español. Así, frente a *cucire / scucire*, tenemos en español *coser / descoser*, frente a *abbottonare / sbottonare, abrochar / desabrochar*, etc. Esto induce a veces a nuestros estudiantes a crear palabras inexistentes: frente a *cuocere / scuocere* no tenemos en español *cocer / descocer*, sino *cocer / recocer*; frente a *campana / scampanato*, tenemos en español *campana / acampanado*, etc. Estos errores se deben a menudo a una falta de reflexión sobre el valor del prefijo en cuestión en italiano y en español.¹²

Como ya hemos señalado en otro sitio¹³, los prefijos *i-*, *in-* *des-* con valor negativo o privativo son extremadamente productivos en español y muy poco en italiano, lo que con frecuencia genera dificultades de comprensión para los alumnos italianos de español. Frente a parejas como *hacer / deshacer, envolver / desenvolver, enrollar / desenrollar*, que tienen sus equivalentes italianos en *fare / disfare, incartare / scartare, arrotolare / srotolare*, en español son numerosos los derivados que aprovechan este prefijo y que en italiano no tienen equivalente: *andar / desandar, quedar / desquedar* (coloquial), *merecer / desmerecer, cumplir / incumplir*, etc. Además, el español utiliza a veces estos derivados para crear nuevas palabras, lo que en italiano es totalmente imposible. Así, frente al it. *utile / inutile* el español dispone de *útil / inútil – inutilizar*; frente al it. *legale / illegale*, el español cuenta con un verbo más: *legal / ilegal – ilegalizar*.

Para evitar algunos de los problemas que pueden surgir en las producciones de los alumnos italianos de español debido a las disimetrías de este tipo, puede resultar conveniente ayudarles a desarrollar el hábito de consultar los diccionarios toda vez que no estén seguros de la posibilidad de aplicar en español los mismos mecanismos de creación léxica que en italiano.

11 En algunos casos el uso de este prefijo puede adquirir un tono coloquial. Es significativo, a este respecto, el irreverente titular publicado por un periódico cuando murió, al cabo de un pontificado que duró pocas semanas, el Papa Juan Pablo I (*Papa Luciani*): "È rimorto il Papa".

12 En el primer grupo de verbos se trata de prefijo que indica que algo se quita (valor privativo) o se deshace. En el segundo (*scuocere, scampanato*), tiene más bien un valor perfectivizante.

13 F. Matte Bon, "Las herramientas del traductor: concepciones de la lengua y diccionarios bilingües español-italiano", op. cit.

2.1.6. PALABRAS DE UNA DE LAS DOS LENGUAS QUE EXPRESAN CONCEPTOS QUE EN LA OTRA LENGUA SE EXPRESAN CON DOS PALABRAS DISTINTAS

Existen numerosos casos en los que una palabra de una de las dos lenguas puede traducirse a la otra con dos palabras con distribución complementaria. Desde la perspectiva de un estudiante italiano de español, como en los demás casos presentados arriba, es más frecuente que este problema se plantee al pasar del italiano al español que al pasar del español al italiano.¹⁴ Así, los verbos italianos *chiedere* y *domandare* —más o menos intercambiables en el uso— se expresan en español con dos verbos distintos que no son intercambiables, *pedir* y *preguntar*. El verbo italiano *avere*, con *tener* o *haber*; *essere* con *ser* o con *estar*; etc. Junto con el grupo de falsos amigos más evidentes al que nos hemos referido en 2.1.1. las oposiciones de este tipo son las más estudiadas y suelen estar tratadas en la mayor parte de los libros de gramática española independientemente del público para el que están pensados. Nos hallamos aquí ante uno de los casos en los que la frontera entre léxico y gramática es menos fácil de establecer.

2.2. PROBLEMAS GRAMATICALES¹⁵

De todas las disimetrías que existen entre el español y el italiano es éste, probablemente, el ámbito más estudiado y mejor descrito. Constantemente se insiste en las diferencias que existen en el uso del subjuntivo¹⁶ o del condicional entre el español y el italiano, en las diferentes maneras de expresar lo que en italiano se expresa con *c'è / ci sono* de las que dispone el español, o en las dificultades que plantea el uso de las preposiciones o de las perífrasis verbales, por poner tan sólo algunos ejemplos escogidos entre los más tópicos. Sin embargo, en este ámbito también, hay numerosos fenómenos poco observados, e igual que en el caso de los problemas relacionados con el léxico presentados arriba, se encuentran numerosas interferencias en los trabajos escritos en español dedicados al análisis contrastivo de las dos lenguas.¹⁷

2.2.1. OPERADORES GRAMATICALES CASI IDÉNTICOS DESDE EL PUNTO DE VISTA FORMAL Y QUE NO TIENEN EL MISMO VALOR NI LOS MISMOS USOS EN LAS DOS LENGUAS

14 Sin embargo también existen casos en los que el problema se plantea al pasar del español al italiano: es lo que sucede, por ejemplo con *querer*, que en italiano puede expresarse con *amare*, *volere bene* o *volere*.

15 Naturalmente, son numerosas las gramáticas contrastivas del español para hablantes del italiano (desde las ya clásicas de Biancolini, Ambruzzi, Bellini, hasta las más recientes). Con resultados variables según los problemas tratados, todas ellas analizan los principales problemas morfosintácticos con los que se encuentra un estudiante italiano de español. Entre todas merece una mención especial, por ser una de las más recientes y la más completa de las que se han publicado hasta la fecha, la *Grammatica spagnola* de M. Carrera Díaz (Bari, Laterza, 1997).

16 Para una hipótesis sobre el funcionamiento del subjuntivo en español y algunas observaciones contrastivas generales con respecto al italiano véase F. Matte Bon, "Il congiuntivo spagnolo: alla ricerca di una teoria unitaria" en L. Schena, M. Prandi, M. Mazzoleni (eds.), *Intorno al Congiuntivo*, Bologna, Clueb, 2000 y F. Matte Bon, "Il congiuntivo spagnolo come operatore metalinguistico di gestione delle informazioni", en *Rivista di Filologia e Letterature Ispaniche*, IV, 2001, Pisa, Edizioni ETS.

17 Así, por ejemplo, hemos encontrado problemas en el uso de algunas preposiciones —como por ejemplo, *servir a* en lugar de *servir para*; *Vive en una casita preciosa sobre las montañas*, en lugar de *en la(s) montaña(s)*— y calcos estructurales —como, por ejemplo, *no sabe cuánto fatigoso es este trabajo* en lugar de *no sabe lo cansado (fatigoso) que es este trabajo*.

Existen numerosos operadores que aparentemente se corresponden en las dos lenguas y que, sin embargo, no tienen el mismo valor o no se construyen de la misma manera. Es frecuente que dichos elementos planteen problemas aun a las personas que se dedican al análisis contrastivo del español y el italiano. Es lo que sucede por ejemplo con *como*, que en español, a diferencia de lo que sucede en italiano (por ejemplo, en *Come arriva, ti chiamo*), no suele tener usos con valor temporal; con *así que*, que no suele utilizarse para presentar la finalidad (a diferencia de lo que sucede con *cosicché* en italiano en contextos como *Gli ho prestato la macchina cosicché potesse venire anche lui*); con *apenas*, que suele referirse al presente de la enunciación (*Apenas se entiende lo que dice / Apenas nos vemos*) o al momento pasado del que se está hablando (por ejemplo en *(No) nos veíamos apenas*) o estar proyectado en el futuro (*Apenas llegue, te llamo*) o en el futuro con respecto a un momento del pasado (*Sabía que apenas tuviera la solución, me avisaría*), pero no puede utilizarse para hablar del pasado en sí: *l'ho appena visto* se expresará en español con la perífrasis *acabar de* (*acabo de verlo*); con *en cuanto*, que no tiene valor causal (para eso el español utiliza *por cuanto*).

2.2.2. ESTRUCTURAS O MICROSISTEMAS DIFERENTES EN LOS QUE NO SUELE HACERSE HINCAPIÉ

Hay estructuras y microsistemas parecidos en español y en italiano que presentan interesantes disimetrías que no suelen estar descritas en los trabajos dedicados a estas cuestiones. Así, por ejemplo, en la construcción comparativa de igualdad, el segundo término de la correlación puede introducirse en italiano tanto con *quanto* como con *come*: *tanto... quanto... / tanto... come...* En español suele utilizarse *como* (*tanto... como...*) pero no *cuanto*. En otros casos, las diferencias están bastante bien estudiadas pero no suelen tratarse de forma lo suficientemente extensa en los manuales para la enseñanza del español a italófonos. Es lo que sucede con las oposiciones *ante / delante, bajo / debajo*, o con las más complejas *también / hasta / además / incluso / siquiera, o tampoco / ni siquiera*¹⁸.

En el caso de algunos microsistemas ligeramente más complejos, los alumnos y profesores de español tienen, a veces, hipótesis inexactas sobre el funcionamiento del español. Pocos profesores de español se han planteado realmente los problemas del orden de los pronombres complemento¹⁹, las diferencias reales que existen entre *que* y *de* después de una

18 Si bien no se han resuelto todavía todos los problemas con los que se enfrenta un estudiante extranjero de español, debido en gran medida a los límites del *enfoque argumentativo*, el que quizá más ha influido en este ámbito, mucho se ha dicho en los últimos años sobre los operadores *también, tampoco, ni siquiera, hasta, además, incluso, siquiera*, especialmente en los estudios sobre los marcadores del discurso (véase, por ejemplo, J. Portolés, *Los marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel, 1998, obra utilísima para todo el que quiera dedicarse a la enseñanza del español como lengua extranjera).

19 En la búsqueda de reglas sencillas, caemos a veces en "reglas" que, si bien nos permiten resolver cierto número de casos, bien miradas, se revelan del todo inadecuadas: decimos, por ejemplo, para resolver el problema del orden de los pronombres complemento, que los indirectos van antes y los directos después. En realidad, esto es verdad sólo a medias: las secuencias *te me, se me, se te, te nos, me os*, etc. permanecen siempre iguales, sea cual sea la función sintáctica de los pronombres y la interpretación que demos de su uso (*en cuanto entro en casa con la compra, se me come toda la fruta / Se me ha ido / No se me quiere bañar / el ogro se me va a comer*), y no es difícil inventar ejemplos jocosos en los que al producirse un intercambio de papeles entre el enunciador y su interlocutor se invierte la función sintáctica de los pronombres sin que por ello cambie el orden: - No te me vayas todavía, que te necesito. // + Lo siento, te me voy, estoy hecho polvo.

construcción introducida por *más* o un comparativo²⁰, o las relaciones que existen entre el it. *quanto* y el esp. lo en contextos como *parla meglio di quanto no pensassi / habla mejor de lo que pensaba*. Algo análogo ocurre con los demostrativos, ámbito en el que existe una creencia bastante común según la que la forma *este/a/os/as* correspondería en italiano a *questo/a/i/e*, y las formas *ese/a/os/as* y *aquel/aquella/os/as* equivaldrían a *quello/a/i/o*.²¹ Sin embargo, si se analizan atentamente los usos de los demostrativos en español y en italiano se descubre que en numerosas ocasiones el italiano utiliza *questo/a/i/e* en contextos en los que el español utiliza *ese/a/os/as*.²²

esp.

Vamos a dibujar una habitación rectangular. En el medio de la habitación hay una mesa. Encima de esa mesa hay una lámpara...

it.

Disegniamo ora una stanza rettangolare. In mezzo alla stanza vi è un tavolo. Sopra a questo tavolo, una lampada...

Otro problema similar se plantea con el uso de la primera persona de plural. Hay contextos en los que en español y en italiano no se interpreta de la misma manera: ante el enunciado *Ieri sera stavamo parlando con Gianni delle differenze tra lo spagnolo e l'italiano* en italiano puede pensarse que el grupo "noi" estaba compuesto por el hablante y Gianni o bien por el hablante, Gianni y una tercera persona. En español, ante el equivalente del mismo enunciado, tiende más bien a prevalecer la segunda hipótesis.

Un ámbito muy interesante desde la perspectiva de un hablante itálico es el de las maneras de hablar del futuro. Además de una amplia gama de expresiones como *pensar + infinitivo*, *querer + infinitivo*, algunos usos del verbo *gustar*, y algunos usos de formas como el imperativo, para hablar del futuro el español dispone de tres recursos más o menos codificados que se manifiestan con una gran frecuencia: el futuro gramatical, el presente de indicativo, y la perífrasis *ir a + infinitivo*. Frente a estas tres posibilidades, el italiano sólo cuenta con dos: el presente de indicativo y el futuro. En ambas lenguas los usos están

20 Se dice habitualmente que el segundo término de una comparación va introducido por *que* salvo en los casos en que se trata de un número o de una expresión introducida por *lo*. En estos casos, iría introducida por la preposición *de*. En realidad, en los casos en los que se usa la preposición *de* no se trata de verdaderas comparaciones, sino más bien de situarse con respecto a un punto de referencia. De hecho podemos encontrarnos tanto con *tres es menos que cuatro* como con *tres es menos de cuatro*. En este sentido, es significativo el hecho de que con los comparativos *mayor* y *menor* sólo pueda usarse *que*: *mayor que tres*, *menor que cuatro*.

21 E incluso hay estudios críticos sobre traducciones en los que se censuran algunas decisiones de los traductores porque no respetan este sistema de equivalencias.

22 Por razones de espacio no podemos analizar aquí este microsistema que será el objeto de un trabajo que publicaremos próximamente.

fuertemente codificados. Es especialmente interesante, pues, el estudio contrastivo de este ámbito en las dos lenguas²³.

Todas estas observaciones nos llevan a una conclusión: es urgente un estudio sistemático de los parecidos y las diferencias entre el italiano y el español en el que nada se dé por descontado y todo se analice de manera rigurosa teniendo en cuenta las percepciones de los hablantes y dejando de lado todos los prejuicios que tenemos sobre estas dos lenguas: sólo así se evitarán las críticas a los supuestos errores de los traductores, por ejemplo, basadas en hipótesis erróneas sobre las relaciones entre los dos idiomas y en falsas equivalencias.

2.3. PROBLEMAS NOCIOFUNCIONALES Y USO DE LA LENGUA

Éste es otro de los ámbitos en los que muy poco se ha hecho y en el que sería utilísimo poder contar con estudios sistemáticos detallados. Si se analizan las producciones de los estudiantes italianos de español partiendo de una descripción del funcionamiento de los diferentes exponentes nociofuncionales y de sus usos, se descubren numerosos problemas e interferencias. El italiano utiliza el operador *veramente* para señalar a su interlocutor que lo que va a decir puede no gustarle²⁴ o para señalar que está esforzándose por ser sincero. En estos casos el español no utiliza *verdaderamente* sino otros recursos como *la verdad*, o *en realidad*.

A diferencia de lo que sucede con su equivalente italiano en muchos contextos, en español la expresión *en efecto* sólo se utiliza antes de decir algo que confirma, demuestra, corrobora otra idea expresada justo antes. Para expresar desacuerdo de manera respetuosa el italiano utiliza la forma *dici?* En español, el uso de *¿dices?* no resulta fácilmente interpretable.²⁵ El desacuerdo se expresa más bien con *¿Tú crees?* Al despedirse los italianos utilizan a menudo la forma *ci sentiamo*, en español se prefieren las expresiones *nos hablamos* o *nos llamamos*.

Pero los problemas en este ámbito no se refieren exclusivamente al uso de algunas palabras o expresiones.²⁶ Es frecuente que los problemas se sitúen en otros niveles como la organización del discurso (el italiano, especialmente en los registros formales, parece estar gobernado por la regla “no digas con una palabra lo que puedes decir con dos” — *operare una ristrutturazione* en lugar de *ristrutturare*, *apportare delle modifiche* en lugar de *modificare*, etc.—, por lo que con frecuencia las producciones de nuestros alumnos o de quienes escriben en español en Italia parecen pesadas; el italiano demuestra cierta predilección por el uso de ciertos adjetivos — *differenze programmatiche*— en contextos en los que el español usará la

23 Sobre el funcionamiento del sistema español, véase F. Matte Bon, “Maneras de hablar del futuro en español entre gramática y pragmática: usos y valores centrales del futuro gramatical, *ir a + infinitivo* y presente de indicativo”, en prensa.

24 Véase Gruppo Meta, *Uno. Corso comunicativo di italiano per stranieri. Primo livello*, Roma, Bonacci, 1992.

25 Por lo que hemos podido observar experimentando con hablantes nativos que no conocían el italiano, ante un *¿dices?* la mayor parte de la gente tiende a pensar que se le está pidiendo que repita lo que acaba de decir.

26 Puede verse un buen ejemplo en R. Lenarduzzi, “Pragmática contrastiva de las formas de saludo en español e italiano. Estrategias didácticas” en *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 23, 2.

estructura *de + sustantivo*), el registro (las diferencias entre los distintos registros parecen ser más marcadas en italiano que en español), etc.

2.5. PROBLEMAS RELACIONADOS CON LA LÓGICA

Muchas de las cuestiones a las que hemos aludido en estas páginas parecen depender de diferencias en el funcionamiento del español y el italiano con respecto a la lógica. Siguiendo el modelo propuesto por Ignacio Matte Blanco²⁷ para el análisis del funcionamiento de la mente humana, puede decirse que no todas las lenguas tienen el mismo grado de tolerancia hacia la simetría. El italiano parece ser una lengua que simetriza las relaciones en una proporción decididamente mayor.

2.6. PROBLEMAS CULTURALES

Por último, no podemos concluir este breve elenco de ámbitos en los que la similitud entre el italiano y el español se hace a veces problemática, sin señalar que también surgen a veces problemas en relación con la cultura.²⁸ Así, por ejemplo, el italiano tolera mejor los cumplidos que el español, e incluso los acepta con un "grazie" en contextos en los que el español tendería a rechazarlos o a justificarse. El uso de las formas de tratamiento (*tú / usted*) es sensiblemente distinto en español y en italiano.

2.7.

Muchas de las cuestiones a las que hemos aludido aquí forman parte del acervo de cualquier profesor con cierta experiencia en la enseñanza del español en Italia. Sin embargo, debemos notar que la mayor parte de estos problemas no se abordan de manera sistemática en los manuales destinados a la enseñanza del español a itálofonos, por lo que, aun cuando son conscientes de las dificultades, profesores y alumnos no saben adónde acudir para encontrar descripciones que les ayuden a superarlas. Es verdad que a lo largo de los años han ido apareciendo trabajos que abordan diferentes aspectos de manera contrastiva.²⁹ Sin embargo, numerosas cuestiones, como por ejemplo, los usos españoles de la expresión *en cuanto* y sus disimetrías con el sistema italiano, a las que aludíamos arriba; las diferentes maneras de las que dispone el español para expresar lo que en italiano se expresa con *proprio*; o las diferencias que existen en el uso de los demostrativos entre el italiano y el español³⁰, no han

27 Véase I. Matte Blanco, *L'inconscio come insieme infiniti*, Turín, Einaudi, 1981. Para una aplicación de estas ideas al análisis de la lengua, véase F. Matte Bon, "Lingua, analisi della lingua e biologica" en P. Bria - F. Oneroso (eds.), *L'inconscio antinomico. Sviluppi e prospettive dell'opera di Ignacio Matte Blanco*, Milán, Franco Angeli, 1999. Véase también F. Matte Bon, *Curso de Lengua Española III. Carrera de Humanidades*, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, 1997.

28 Para una reflexión sobre la cultura en la enseñanza de una lengua extranjera, véase *Dossier Cultura*. En *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. núm. 9, abril de 1992. Se recomienda especialmente el artículo de Lourdes Miquel y Neus Sans, "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua". Véase además: Lourdes Miquel, "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español", en *Frecuencia-L*, núm. 5, julio de 1997, Madrid, Edinumen, 1997.

29 Para una bibliografía detallada remito al lector a M. V. Calvi, *Didattica di lingue affini*, op. cit.

30 Para un estudio contrastivo del funcionamiento de los determinantes del sustantivo véase R. Lenarduzzi, *Estudios contrastivos español - italiano (artículos, demostrativos, posesivos)*, Udine, Benvenuto Editore, 1990. Si bien se trata de una obra bien planteada, que aborda numerosas cuestiones (especialmente los aspectos formales) de manera bastante detallada, no menciona algunos aspectos, como aquél al que nos hemos referido arriba.

sido objeto de estudios sistemáticos.³¹ Así pues, podemos afirmar que, si bien existe una clara conciencia de las dificultades que plantea la enseñanza del español en Italia y de la necesidad de afrontarlas en las clases, no disponemos aun de descripciones sistemáticas de los problemas y mucho queda por investigar. En este sentido, ya lo hemos señalado, es significativo el hecho de que aun en los trabajos dedicados al estudio contrastivo de estos dos idiomas, escritos por personas sensibles a los problemas más frecuentes, abundan las interferencias y los calcos.

3. EL ENFOQUE CONTRASTIVO: VENTAJAS E INCONVENIENTES

Decíamos al principio del presente trabajo que es frecuente que, cuando se habla de enseñanza del español en Italia, se abogue por el enfoque³² contrastivo.³³ Por lo general, se utiliza esta etiqueta para referirse a un enfoque que haga especial hincapié en las diferencias que existen entre el español y el italiano. Se considera que dicho planteamiento puede resolver los problemas con los que se enfrenta el estudiante italiano de español mejor que cualquier otro. Además, en numerosas ocasiones nos hemos encontrado con colegas que afirmaban que, en el fondo, en Italia no es tan útil organizar los cursos desde una perspectiva que haga más hincapié en la comunicación y en los usos de la lengua, porque al ser el español una lengua tan parecida al italiano, se supone que los estudiantes italianos aprenden a expresarse en español sin mayores dificultades. Se cuenta así con los efectos de la transferencia positiva.³⁴

Sin embargo, si se analiza detenidamente el proceso que viven, en general, los estudiantes de español en Italia, se constata que, como bien señala M. V. Calvi³⁵, a medida que va creciendo en ellos la conciencia de que se encuentran ante dos idiomas que, aun siendo muy similares entre sí, son distintos, y de que el aprovechamiento sistemático de los parecidos puede generar numerosas ambigüedades o incomprensiones, va aumentando paralelamente la desconfianza, por lo que durante un largo período de tiempo los efectos de la transferencia

31 Es significativo, a este respecto, el hecho de que muchas de las cuestiones que hemos mencionado aquí no se traten ni siquiera en obras que abordan de manera bastante sistemática las diferencias y los falsos parecidos entre el italiano y el español, como por ejemplo, el diccionario de falsas analogías de S. Sañé y G. Schepisi *Falsos amigos al acecho*, Bolonia, Zanichelli, 1992, o el de J. Díaz González, *Falsos parecidos entre el español y el italiano (Curiosidades idiomáticas)*, Roma, 1975.

32 Sobre el concepto de *enfoque* en contraposición con *método* –conceptos que con demasiada frecuencia se confunden en los trabajos sobre la enseñanza de idiomas modernos–, véase J. C. Richards y T. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986, especialmente capítulo II.

33 Sobre los enfoques contrastivos véanse las obras ya clásicas H. Dulay, M. Burt y S. Krashen, *La seconda lingua*, op. cit., capítulo quinto; S. Pit Corder, *Introduzione alla linguistica applicata*, Bolonia, Il Mulino, 1983, especialmente capítulos 8 y 10; T. van Els et alii, *Applied Linguistics and the learning and teaching of Foreign Languages*, Londres, Arnold, 1984 (obra muy rica en referencias bibliográficas), capítulo 4; H. Besse y R. Porquier, *Grammatiche e didattica delle lingue*, Milán, Bruno Mondadori, 1986, págs. 176-185; F. Marcos Marín y J. Sánchez Lobato, *Linguística aplicada*, Madrid, Síntesis, 1991, págs. 59-61.

34 Sobre este concepto, véase H. Dulay, M. Burt y S. Krashen, *La seconda lingua*, op. cit., pág. 148. Para algunas observaciones relacionadas con él en lo que respecta a la enseñanza del español a itálofonos, véase M. V. Calvi, *Didattica di lingue affini*, op. cit., especialmente el tercer capítulo.

35 M. V. Calvi, *Didattica di lingue affini*, op. cit.

positiva³⁶ tienden, en el caso de muchos estudiantes, a quedar en entredicho —a tal punto que con frecuencia nos encontramos con alumnos que nos preguntan por el significado de palabras o frases idénticas en italiano³⁷—, y sólo serán recuperados más adelante en el proceso, cuando el discente ha alcanzado un nivel más alto de competencia en la lengua meta. Esta hipótesis es la única que puede dar cuenta de los numerosos casos, que tantas veces nos parecen incomprensibles a los que enseñamos español en Italia, en los que se producen errores que teóricamente no tienen explicación, en contextos en los que las estructuras, las expresiones o la organización del discurso utilizadas normalmente son idénticas o casi idénticas en ambas lenguas. ¡Cuántas veces hemos oído o exclamado nosotros mismos “¡Pero si es igual que en italiano!”! Ante esto me pregunto a veces por qué nunca ningún estudiante nos contesta “¡Pero yo cómo lo voy a saber!”, “Sí, pero el italiano y el español son dos lenguas distintas y yo no estaba seguro” o “Pero si usted mismo me ha dicho muchas veces que tenemos que desconfiar y no traducirlo todo al pie de la letra”. Sería interesante llevar a cabo un estudio sobre los efectos de estas actitudes por nuestra parte: ¿ayudarán realmente al estudiante? ¿no generarán más interferencias entre las dos lenguas? ¿no producirán en el discente una sensación de desconcierto por hallarse ante un mundo totalmente arbitrario? Hasta ahora, en la mayor parte de los casos, las respuestas a estas preguntas están basadas en prejuicios más que en estudios verdaderos sobre el proceso por el que pasan los discentes italianos de español. No debemos olvidar que nuestras intuiciones y seguridades, así como nuestras actitudes en la clase y frente a los errores del alumno, están enfocadas desde la perspectiva de quien ya conoce las dos lenguas y sabe las respuestas. En realidad, no contamos ni siquiera con estudios que nos permitan saber qué entiende exactamente del español un italiano que nunca ha estudiado español, ni qué entiende del italiano un español que nunca ha estudiado italiano. Éste podría ser un punto de partida interesante, que podría proporcionarnos una serie de indicaciones para la programación de nuestros cursos.

Naturalmente, el hecho de que la transferencia positiva y las estrategias controladas por el discente puedan quedar en entredicho no implica mínimamente que deje de haber transferencia de algún tipo. Salvo en los casos de aquellas raras personas que monitorizan³⁸ todo lo que dicen, hasta el punto de no conseguir producir casi nada en lengua extranjera, siempre suelen quedar niveles en los que las lenguas conocidas o estudiadas desde hace más tiempo tienen repercusiones en el proceso de adquisición / aprendizaje del español, especialmente cuando se trata de lenguas próximas.

36 Debemos constatar, sin embargo, que los efectos positivos se deben con frecuencia a estrategias conscientes de aprovechamiento de la lengua materna o de otras lengua conocidas utilizadas para soslayar problemas en la lengua extranjera más que a verdadera transferencia.

37 Esto no nos autoriza en lo más mínimo a sacar conclusiones sobre el grado de inteligencia de los alumnos. “Es tonto” o “es muy lento” dicen algunos colegas a veces ante estas situaciones.

38 Sobre este concepto véase H. Dulay, M. Burt y S. Krashen, *La seconda lingua*, op. cit.

Pero la hipótesis del aprendizaje / adquisición que parte de las lenguas conocidas, y sobre todo de la lengua materna del alumno, plantea otros problemas que no debemos infravalorar. Es frecuente que se tienda a interpretar los errores como el fruto de la influencia de la lengua materna o de las lenguas aprendidas anteriormente.³⁹ Sin embargo, como hemos podido observar, los alumnos producen a veces errores cuya relación con las lenguas conocidas no es nada evidente. Veamos dos ejemplos.

Es frecuente que los aprendices italianos de español confundan la primera y la tercera persona de singular del pretérito indefinido, y utilicen formas como *dije, fui, tuve* o *hablé* al referirse a la tercera persona, o viceversa, *fue* o *tuvo* para la primera persona. Ante esto, cabe constatar que estas confusiones no tienen una explicación clara si sólo se piensa en el italiano o en las demás lenguas más estudiadas por los italianos, como el francés, el inglés o el alemán.⁴⁰ En realidad, es probable que los errores de este tipo estén motivados por falsas generalizaciones inconscientes por parte de los alumnos, en las que se entremezclarían algunas propiedades del sistema español (por ejemplo, el hecho de que en algunos tiempos verbales las formas de primera persona coincidan formalmente con las de tercera persona) con aspectos más propios del funcionamiento del italiano.

Por otra parte, en un porcentaje alto de casos hemos observado que nuestros estudiantes producen enunciados como *Se ha pasado algo grave*. Ante estas producciones, durante mucho tiempo estuve convencido de que debía tratarse de interferencias de alguna otra lengua conocida o estudiada por el alumno. Para comprobarlo, hace meses ya, empecé a preguntar sistemáticamente a los alumnos que proferían tales enunciados qué idiomas estudiaban o habían estudiado y, en concreto, si hablaban francés o ruso, idiomas en los que la forma equivalente se construye con un reflexivo. En numerosas ocasiones la respuesta ha sido negativa. En esos casos, para intentar entender el problema, he preguntado explícitamente “¿Por qué dices *se ha pasado*?”. Algunas personas no han sabido contestar, pero muchos me han explicado que tenían la sensación de que en español había muchos verbos reflexivos, probablemente más que en italiano, y que les parecía que la forma reflexiva en este contexto encajaba mejor con el sistema español.

39 Y no debemos olvidar que, en Italia, como señala M. Calvi, en la mayor parte de los casos el español es la segunda o tercera lengua extranjera estudiada por el discente. Véase M. V. Calvi, *Didattica di lingue affini*, op. cit.

40 Para analizar la cuestión hay que fijarse en diferentes aspectos. Por una parte, están las terminaciones de los verbos: desde esta perspectiva, el análisis del sistema italiano nos da respuestas contrastantes, que no permiten sacar conclusiones claras. Hay verbos que en la tercera persona de singular del *passato remoto* en italiano terminan en -e: se trata de los verbos de la segunda y tercera conjugación, y de los irregulares. Esto podría explicar el uso erróneo de la forma *dije* para la tercera persona en español, pero no tanto el de *hablé*. Por otra parte, no hay formas verbales del *passato remoto* en italiano que terminen en -o ni en -e en la primera persona. Sin embargo, no es infrecuente que los alumnos italianos produzcan formas como *dijo* o *fue* en relación con la primera persona. El análisis del sistema italiano no nos permite entender estos errores. A esto, debemos añadir otras observaciones: la forma española de primera persona *fui* es idéntica a una forma italiana de primera persona también (*fui*) —si bien las dos formas no se corresponden semánticamente en todos sus usos—: sin embargo, en más de una ocasión hemos observado que algunos alumnos italianos utilizan la forma española para referirse a la tercera persona. Por otra parte, habría que analizar las disimetrías que existen entre los dos sistemas en términos de acentos, ya que éstas también pueden influir en las producciones de los alumnos.

Estos dos ejemplos ilustran de manera muy clara la verdad de esa observación que tantas veces hemos leído en los trabajos sobre adquisición de lenguas extranjeras⁴¹, según la que no todos los errores son debidos a la influencia de la lengua materna del estudiante; y demuestran que aun en el caso de lenguas tan próximas como el italiano y el español, además del indudable peso de las lenguas conocidas por el discente, intervienen otros factores que no debemos infravalorar: he aquí un ámbito en el que está prácticamente todo por hacer en la enseñanza del español en Italia. Sería interesante estudiar, además, los efectos de los comentarios y las descripciones que en lugar de desalentar el aprovechamiento de la lengua materna lo estimulan, en el intento nada despreciable de generar el desarrollo de estrategias.⁴²

Más allá de las diferencias que existen entre las dos lenguas y de la observación atenta de las dificultades con las que se enfrentan nuestros estudiantes, sería conveniente emprender otro tipo de estudio para establecer cuánto y cómo aprovechar mejor el parecido entre ambas lenguas. Todo el que ha enseñado español en Italia sabe que en un tiempo muy corto puede utilizar exclusivamente el español con sus alumnos, y que al final de un curso de un primer año de facultad universitaria se puede proponer la lectura de novelas de escritores contemporáneos, o trabajar con programas grabados de la televisión, lo que parece resultar más difícil cuando la lengua enseñada es el alemán o el ruso. Tras un primer momento de dificultad, en general los alumnos responden bien y aprenden a entender la lengua escrita o hablada en contextos naturales sin mayores dificultades. Sin embargo, si dicho trabajo no se hace desde el principio, la capacidad de entender de los alumnos italianos es análoga a la de hablantes de otras lenguas. Esta consideración nos lleva a una constatación: si por un lado el italiano y el español se parecen mucho, por lo que la adquisición de una de estas lenguas por parte de hablantes de la otra debería verse favorecida, en la realidad esto no sucede todo lo que se pudiera esperar si no se aprovechan los parecidos y no se acostumbra a los alumnos a aprender a entender la otra lengua. Si se comparan los niveles de español alcanzados por los estudiantes de diferentes universidades italianas en números de horas y en condiciones comparables, se constata que existen enormes diferencias. Esto significa que la adquisición de una lengua como el español para hablantes del italiano no es nada automática, y que debemos estudiar las maneras de aprovechar más y mejor el bagaje lingüístico con el que nos llegan nuestros estudiantes.

41 Para una visión de conjunto de este ámbito, rica en referencias bibliográficas, véase R. Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1985. Para el español, véase S. Fernández, *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa, 1997.

42 Nos referimos a aquellas observaciones con las que llamamos la atención de los alumnos sobre el hecho de que a menudo en español hay una consonante sonora donde en italiano hay una sorda (*lobo / lupo, agua / acqua, cabra / capra*, etc.) o sobre el hecho de que muchas de las <f> iniciales del italiano corresponden a <h> en español (*fata / hada, farina / harina, ferro / hierro, filo / hilo*, etc.)

4. CONCLUSIONES

Por su proximidad con el italiano, el español puede constituir un terreno privilegiado de toma de conciencia de hábitos culturales y lingüísticos de los italianos. Analizando y observando lo que hacen los demás nos conocemos mejor a nosotros mismos, nuestra lengua y nuestra cultura. En este sentido, la enseñanza del español en Italia, especialmente en las escuelas y en la universidad, podría desempeñar un papel formativo de primera importancia. A la vez, el hecho de trabajar con dos lenguas tan próximas puede llevarnos a notar y describir matices y mecanismos específicos de cada una de ellas, desde un observatorio privilegiado, por lo que la aportación del hispanismo italiano a los estudios y el conocimiento de la lengua española podría y debería ser muchísimo más consistente de lo que ha sido hasta ahora.⁴³

Se habla con frecuencia de la necesidad de desarrollar una didáctica específica del español para itálofonos. En la mayor parte de los casos se tiende a limitar la cuestión a un estudio contrastivo sistemático de estas dos lenguas hermanas. Hemos visto en estas páginas que mucho queda por hacer en este ámbito. Sin embargo, existen numerosos otros aspectos en los que no se suele hacer tanto hincapié, como el aprovechamiento de los parecidos entre la lengua materna de los alumnos y la lengua extranjera, y que podrían resultar igual de interesantes y enriquecedores. Por razones de espacio no hemos tocado numerosas otras cuestiones, como el uso de la traducción en la clase de lengua, la dinámica de la clase, el diseño del sílabus, etc.

⁴³ Lamentablemente aún no ha podido desarrollarse una verdadera escuela de lingüística española en Italia. Los trabajos serios publicados en este ámbito son pocos, y el resultado de esfuerzos y estudios individuales.

El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*

LOURDES MIQUEL / NEUS SANS

- Pero ¿no dices nada? - preguntó la Reina.
- Yo, yo... no sabía que tuviese que decir nada por ahora... - vaciló, intimidada, Alicia.
- Pues debías haber dicho - regañó la Reina con tono severo- "Pero qué amable es usted en decirme estas" cosas".
LEWIS CARROLL, Alicia a través del espejo
- Señor, bien veo que todo cuanto vuestra merced me ha dicho son cosas buenas, santas y provechosas; pero ¿de qué han de servir si de ninguna me acuerdo?
CERVANTES, El ingenioso hidalgo

1. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Resulta frecuente escuchar que la lengua y la cultura están íntimamente unidas, que todo en la lengua es cultura, que lengua y cultura son realidades indisociables, pero, sin embargo, en la práctica didáctica, tradicionalmente se ha producido una escisión entre una y otra realidad. De hecho basta mirar cómo se definen las clases de muchos centros de enseñanza para observar que hay unas horas de "gramática" y otras de "cultura", perfectamente diferenciadas en la programación y sin que se produzca jamás ningún contacto entre ambas materias. Pero en la enseñanza de lenguas extranjeras no sólo existe esa tremenda escisión, sino que hay, además, una determinada jerarquización de las dos materias que convierte a la lengua en "el pariente pobre" un instrumento depreciado por el que, parece, se tiene que pasar para llegar al objetivo real, legítimo, sacralizado: la cultura. Prueba de que esta jerarquización está presente aún es nuestros días es la frecuencia con la que se oyen frases, pronunciadas por personas que, teóricamente, son especialistas en E/LE, de este estilo: "No sólo impartimos clases de lengua...", "No nos vamos a contentar con enseñar la lengua...", "Un profesor de español no debe conformarse con enseñar gramática, tiene que enseñar cultura...". "...Sobre todo tratándose de un país tan rico culturalmente como el nuestro", suelen decir para terminar...

* Este artículo fue publicado en la desaparecida revista *Cable* en el año 1992. A pesar de que resulta extremadamente difícil encontrar copias de esa publicación, sus contenidos siguen siendo citados con frecuencia en muchos estudios. Es por esta razón por la que Red-ELE, con la debida autorización de sus autoras, ha decidido reeditarlos en este formato electrónico, con ligeras modificaciones realizadas por sus autoras.

En la actualidad, Lourdes Miquel es profesora de la Escuela Oficial de Idiomas Barcelona-Vall d'Hebró y de créditos relacionados con el análisis comunicativo de la lengua en el Máster de la Universidad de Salamanca, en el de la Universidad Antonio de Nebrija y en la Universidad de Barcelona. Por su parte, Neus Sans imparte clases en el Máster de Didáctica de la Universidad Antonio de Nebrija, en el de la Universidad de Salamanca y en el de la Universidad de Gerona, y colabora en numerosos cursos de formación y reciclaje de profesorado de E/LE.

Pero, ¿qué se quiere decir, en esas situaciones, cuando se dice "lengua", y cuando se dice "cultura"? A nuestro entender, se habla desde una concepción de la lengua que la reduce, aún, a un simple conjunto de reglas morfosintácticas y léxicas y con una visión de la cultura referida exclusivamente a toda práctica "legitimada", es decir, etiquetada socialmente como producto "cultural": arte y literatura (muy especialmente literatura) y, dentro de este último campo, textos y figuras "sacralizadas" que, en muchas prácticas didácticas, conviven, además, con algún ejemplo de cultura "tradicional", del tipo: "A la mar fui a por naranjas, cosa que la mar no tiene".

Reivindicar la competencia comunicativa, la capacidad del estudiante de interactuar en situaciones de comunicación, implica un nuevo enfoque de "lo cultural".

Para ello, en este artículo nos proponemos reflexionar sobre qué relaciones hay entre el componente lingüístico y el cultural, qué lugar deberá tener éste en el aula, en los materiales, qué técnicas y estrategias deberán desarrollarse para situarlo en el lugar que merece, qué influencia tiene en los errores de adecuación comunicativa de nuestros estudiantes, qué papel deberá jugar el profesor... En definitiva, una nueva reflexión de lo que, hasta ahora, se ha entendido por "cultura y civilización" en la clase de lengua.

Y quizá sea éste un buen momento para esa reflexión ya que, si se trataran de aplicar al terreno de la competencia cultural los planteamientos que se están realizando últimamente en el terreno de la didáctica y reivindicáramos, sin más, que los estudiantes en sus actuaciones deben movilizar estratégicamente sus conocimientos del mundo para poder generar hipótesis, ensayar, verificar..., nos encontraríamos con que estábamos induciéndoles al fracaso y al reforzamiento del etnocentrismo. Justamente en los aspectos culturales es donde más hay que frenar la inferencia y la generalización de los estudiantes, dado que el trabajo del componente cultural debe, fundamentalmente, ir demostrando que las pautas de cada cultura no son universales. Tampoco se trata, sin embargo, como veremos, de aplicar el refrán español "Allá a donde fueres haz lo que vieres", no hay que olvidar los principios generales de la didáctica actual: que el estudiante es un individuo único y que debe seguir siéndolo con la nueva lengua que aprende.

2. A TRAVÉS DEL ESPEJO Y LAS COSAS SANTAS Y PROVECHOSAS

Desde nuestro punto de vista, todo estudiante de una lengua extranjera va, inevitablemente, a encontrarse como "Alicia a través del espejo": no sólo no sabe qué aspecto formal dar a sus emisiones, cómo formalizar lingüísticamente sus intenciones comunicativas, sino que, además, ignora qué expectativas tienen sus interlocutores, si se debe o no participar en la comunicación en un contexto determinado, qué ritos comunicativos debe respetar y cómo son, en concreto, esos ritos.

Por otra parte, también sucede con frecuencia que los estudiantes, en las clases de español, abrumados por el caudal de informaciones culturales que reciben, no vividas ni vinculadas a su experiencia, a sus necesidades, a sus gustos, etc., se convierten en "Sanchos" que intuyen las bondades de esos conocimientos pero que tienen la certeza de que no es ése el camino para hacerlos propios, para interiorizarlos.

Si, desde una perspectiva comunicativa, queremos que el estudiante sea *competente*, es decir, que no tenga sólo conocimientos *sobre*, sino que estos conocimientos le sirvan *para* actuar *en* la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua-meta, la necesidad de abordar la competencia cultural como una parte indisoluble de la competencia comunicativa es incuestionable.

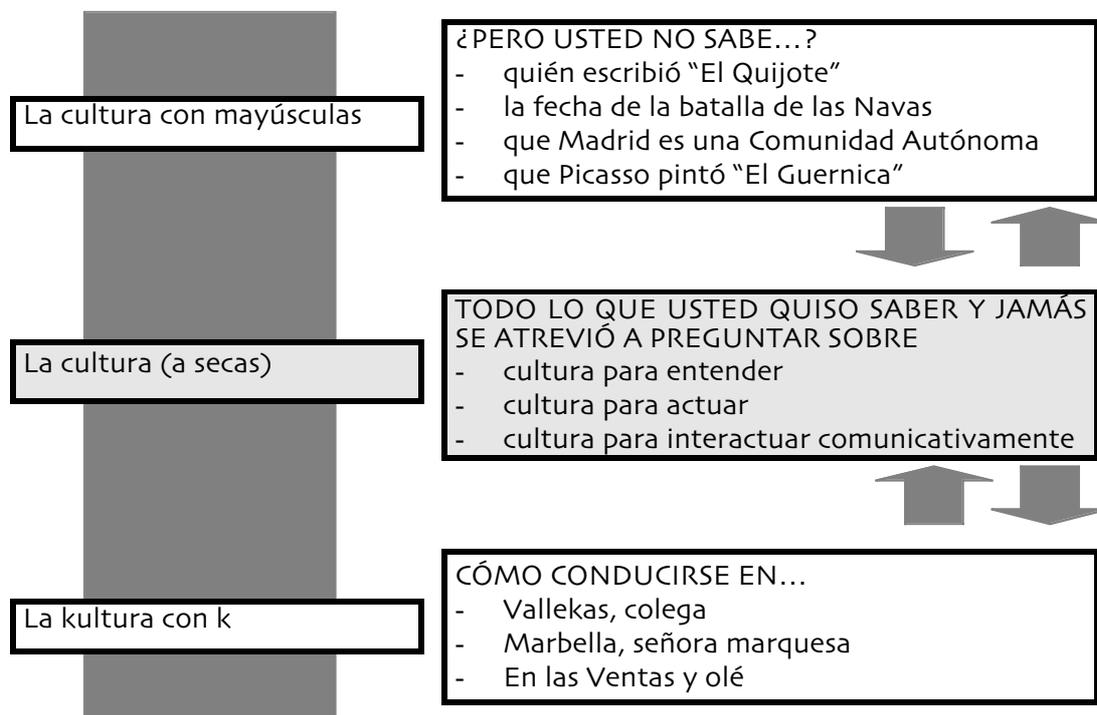
3. LA DIFÍCIL TAREA DE DEFINIR QUÉ ES CULTURA

En cualquier bibliografía especializada se pueden encontrar numerosísimos intentos de definir el concepto "cultura": algunas definiciones son contradictorias entre sí, otras varían en pequeños matices y algunas olvidan aspectos que son fundamentales para otras definiciones. Pero no pretendemos proponer aquí un debate de teoría antropológica. Nos vamos a limitar, simplemente, a basarnos en algunas de esas definiciones que nos parecen especialmente operativas desde nuestra perspectiva de enseñantes.

Resumiendo a Harris (1990) podríamos decir que la cultura es un conjunto *aprendido/adquirido socialmente* de tradiciones, estilos de vida y de **modos pautados v repetitivos** de pensar, sentir y actuar. Definición a la que podríamos añadir la de Porcher (1986): "*Toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone; son las opiniones (filosóficas, morales, estéticas...) fundadas más en convicciones que en un saber*. Y, para completar este marco teórico, nos permitimos añadir que la cultura es, ante todo, una **adhesión afectiva**, un cúmulo de creencias que tienen **fuerza de verdad** y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad¹.

Estas definiciones pueden, seguramente, ser suscritas por la mayoría de los profesores de lengua, pero eso no garantiza que en ese gran marco que toda definición circunscribe, todos incluyamos los mismos conceptos. A nuestro entender, lo cultural incluye una serie de fenómenos variopintos, pero sin embargo, clasificables, que podrían agruparse de este modo:

¹ Los subrayados son nuestros.



El cuerpo central de este esquema, lo que nosotras, coloquialmente, hemos denominado "cultura a secas", comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura. Sería algo así como un estándar cultural, el conocimiento operativo que *todos los nativos* poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas. Y es precisamente este cuerpo central lo que da sentido a lo que podríamos llamar la "dialectología cultural": las partes inferior y superior.

La "cultura a secas" abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido. En España, por ejemplo, los extranjeros necesitarán una serie de propuestas didácticas que les permitan "entender" las cosas que suceden a su alrededor (que el luto se simboliza a través del negro; que el 6 de enero se celebra la fiesta de los Reyes Magos; que la gente toca madera para ahuyentar a los malos espíritus,...), que les permitan "actuar" adecuadamente (que, en las ciudades, se suele comer entre dos y tres; que, en España, los sellos se compran en los estancos; que muchos productos, como, por ejemplo, los huevos, se compran en docenas o en medias docenas...) y, por último, información para interactuar (que no se habla de los sueldos salvo en relaciones de mucha confianza; que, cuando se recibe un elogio, hay que reaccionar quitándole importancia...).

Sólo a partir de este conocimiento, los miembros de una cultura pueden acceder (ser actores y receptores eficaces) a lo que hemos llamado "dialectos culturales", la "kultura con k" y la "Cultura con mayúsculas" (no siempre compartidos del mismo modo por todos los

individuos): leer un poema surrealista o una novela picaresca, redactar una instancia, identificar social o culturalmente a un interlocutor y actuar lingüísticamente adaptándose a ese interlocutor, reconocer el argot juvenil a pesar de su continua variación, etc.

Por otra parte, hay que tener muy en cuenta que no nos estamos refiriendo a compartimentos estancos ya que, en bastantes ocasiones, la "Cultura con mayúsculas" y la "Kultura con K" van a revertir en el cuerpo central de la cultura, engrosando la zona de lo compartido por todos. Una determinada expresión literaria puede, por ejemplo, llegar a formar parte del acervo de la gran mayoría de los individuos, incluso de aquellos que no son lectores habituales, e incluirse en intercambios de este tipo: "Se *nos estropeó la moto en un pueblecito de Soria, de cuyo nombre no quiero acordarme*" al igual que un término de argot puede progresar hasta llegar a ser una expresión habitual en el estándar. Sería francamente difícil identificar como propia de un grupo determinado de personas una frase como: "Es un tío muy simpático y con mucha pasta", de la que sólo podemos decir que se produce en un registro coloquial.

A nuestro juicio, la mayor parte de los esfuerzos didácticos deben, en consecuencia, centrarse en ese cuerpo central, única posibilidad de que, cuando los estudiantes realicen incursiones a los extremos, logren captar muchos de los matices que cualquier miembro de la comunidad cultural es capaz de decodificar. Por ello, todo profesor, al examinar y producir materiales, debería considerar qué tipo de contenidos culturales ofrecen y valorar la proporción que ocupa el cuerpo central versus los extremos del esquema.

Conviene pararse a reflexionar aquí un momento sobre la tan cacareada, a la vez que poco ejemplificada, íntima conexión entre lengua y cultura. Las reflexiones realizadas hasta aquí, así como los documentos analizados, nos parecen un buen exponente de esa unión, unión que se hace más y más incuestionable cuando se analizan fragmentos de auténticos intercambios comunicativos extraídos de la vida cotidiana:

- 1 Deje, deje. Esto lo pago yo
- 2 Vivo en Velázquez, 34 1º 2ª
- 3 Podríamos tutearnos, ¿no?
- 4 ¡Qué monada! Se parece mucho a ti, ¿verdad?
- 5 Éste es Carlos, el padrino de mi hija. Es un primo segundo mío.
- 6 Oye, perdona la indiscreción, pero es que tengo un problema en el trabajo y necesito saberlo... ¿Tú podrías decirme aproximadamente cuánto gana una persona como tú?

Todos estos enunciados dan cuenta de cómo *el hecho de disponer de determinadas pautas culturales genera determinados comportamientos comunicativos* (y, por tanto, la elección de determinadas formas lingüísticas y no otras). Puede observarse, por ejemplo:

- la habitual y, generalmente ineludible, negociación del pago de una pequeña consumición en un bar (1)
- la forma habitual de dar una dirección, que revela un modo de ordenación urbana (calle + número + piso + puerta) (2)
- las diferentes reglas contextuales para el uso del tuteo (3)
- el registro femenino de la expresión ("monada" junto a la obligatoriedad de aludir, de uno u otro modo, al parecido físico de un niño con sus familiares (4)
- la pertinencia, al presentar a alguien, de dar algún tipo de explicación que, frecuentemente, consiste en referirse a la relación que nos une con la persona que presentamos (5)
- la relevancia de determinados grados de parentesco, así como la existencia misma de la figura del "padrino" (5) y
- la existencia de determinados tabúes comunicativos que, sólo excepcionalmente, pueden tratarse, siempre y cuando se den explícitamente una serie de explicaciones que así lo justifiquen (6).

Todas estas observaciones no responden, ni mucho menos, a reglas universales, sino que son propias y exclusivas de la lengua y de la cultura españolas. Por tanto, en otras culturas, los intercambios comunicativos en situaciones similares, serán sensiblemente diferentes tanto en su desarrollo como respecto a las expectativas que tendrán en ellos sus participantes y puede ser, incluso, que algunos de estos actos comunicativos sean inexistentes en muchas lenguas².

Se puede, por tanto, concluir que enseñando lengua, entendida como un instrumento de comunicación, se enseña, aun sin ser consciente de ello, una serie de prácticas sociales y de valores culturales. Debe, en consecuencia, quedar claro que jamás se llegará a potenciar en el estudiante la competencia comunicativa en una lengua extranjera, si no se considera como uno de sus componentes básicos de la enseñanza, la competencia cultural.

4. UN JEROGLÍFICO CULTURAL

Para medir las dimensiones del componente cultural en muestras de lengua que podemos considerar representativas de intercambios cotidianos en español, se pueden analizar intercambios comunicativos de este estilo³.

2 En España, por ejemplo, es frecuente usar la queja como modo de resolver los primeros momentos de un primer contacto: un ejecutivo que va recoger a otro a un aeropuerto una de las primeras cosas que puede hacer es quejarse del tiempo, de la circulación, del país, etc. Sin embargo, en la mayor parte de los países nórdicos, quejarse en uno de los actos más íntimos, reservado a relaciones de absoluta familiaridad.

3 Este documento no hay que considerarlo, tal cual, material que se pueda llevar directamente a clase para ser didactizado, sino como un texto para ser analizado por los profesores que representa un fragmento de una conversación que los hablantes reconocemos como presumiblemente auténtica y, por tanto, que todo extranjero desplazado a España podría llegarse a

- ① Buenos días, ¿qué van a tomar?
② Yo una caña
③ Yo, un cuba libre
④ Y, yo un café.
③ ¿A esta hora?
④ Sí, me apetece
① ¿Y para picar?
② ¿Qué tal unos callitos y una de pulpo?
③ Vale, y un poquito de este jamón. Oye, es jabugo, ¿verdad?
① Sí, claro
③ Pues una de jamón, también, ¿no? ¿Nos sentaremos?
④ No tenemos mucho tiempo
③ ¿Fumas? Es negro, ¿eh?
② Ah, pues no, gracias. Prefiero el mío
④ No, gracias, ahora no. Lo acabo de tirar. ¡Qué desastre ayer!
③ Sí, Michel estuvo fatal. Pero el árbitro...
...
② Pepe, ¿cuánto se debe?
③ Oye, ni hablar. Pago yo.
② Que no, que no, que tengo que cambiar.
③ Pero, hombre...
② No se hable más. Pepe, no le cobres a este señor.
③ Pues muchas gracias, hombre
...
① Gracias. ¡Bote!

Sería muy largo enumerar todos los elementos de orden cultural contenidos en este diálogo, pero podemos destacar los siguientes:

- tipo de bebidas y horarios habituales de consumición de cada una de ellas (el café no suele consumirse entre el mediodía y la comida, por ejemplo),
- qué es una "tapa" y la, costumbre española de tomarlas ya en el aperitivo,
- la negociación de las consumiciones (como se presupone que las tapas se van a compartir, se negocia su elección) y las consecuentes estrategias lingüísticas para lograr la aceptación de las propuestas (los diminutivos, por ejemplo) ,
- la relación de los españoles con el tabaco (es preceptivo que la persona que va a fumar invite, el que no acepta la invitación se justifica, el tabaco negro está menos prestigiado que el rubio, etc.) ,
- el fútbol como tema omnipresente en las relaciones informales entre determinado tipo de hombres,

- la relación personalizada con el camarero, al que, en un establecimiento al que se acude habitualmente, se le llama por su nombre y se tutea, mientras que, generalmente, él no tutea a los clientes,
- la negociación para pagar lo que todos han consumido cuando se trata de pequeñas consumiciones y la consiguiente utilización de un repertorio limitado de fórmulas para llevarla a cabo,
- la costumbre de la propina,
- y todo ello en relación con las características propias de los diversos tipos de bares en España (por ejemplo: la importancia de la barra, la costumbre de quedarse de pie...).

Todos los extranjeros, con un cierto nivel de español, a los que se les enseñó este texto, reconocieron unánimemente que su experiencia confirmaba la indescifrabilidad de ciertos elementos culturales si, previamente, no se les habían aportado ciertas claves para acceder a la comprensión de lo que, si no, se presenta como un auténtico jeroglífico.

Esta visión de lo hermético de la cultura, que se manifiesta en la lengua (el léxico, los recursos funcionales, los intercambios ritualizados, etc.) , permite constatar la ingenuidad de ciertas prácticas didácticas, visibles en muchos de los manuales en el mercado, que pretenden enseñar, simplemente, a tomar un café (¿Qué desea tomar? Un café / un café con leche / una cerveza...) sin arropar esta práctica con un trabajo serio del componente cultural. El simple hecho de pedir un café en un bar exige movilizar una buena parte de los aspectos comentados anteriormente, además de otros, como, por ejemplo, lo sorprendente que resultará en un contexto hispano, que un adulto, dentro del horario en el que es habitual consumir café, cortados o cafés con leche, pida un vaso de leche, fenómeno absolutamente normal en otras culturas.

Este tipo de reflexión, que, a primera vista, pudiera parecer anecdótica, es válida para todos los ámbitos de interacción social y está íntimamente relacionada con las expectativas que los hablantes tienen en cada una de esas interacciones. El extranjero, si no está advertido, desarrollará comportamientos verbales y no verbales que a los nativos les parecerán inadecuados y que tenderán a juzgar. No estamos diciendo con esto que el extranjero que aprende una lengua deba "camaleonizarse", pretender comportarse en todo momento como un miembro de la comunidad que habla esa lengua, sino que tiene derecho a tener un máximo de información para, de una forma consciente, elegir en todo momento entre transgredir o respetarlas pautas culturales esperadas. Esto exige del profesor de lengua una tarea permanente de colocarse en la postura del antropólogo-observador para ser capaz de "hacer visibles" los implícitos culturales, es decir, todo aquello que para un ciudadano es tan normal, tan obvio, tan natural, que resulta invisible.

5. ALGUNOS RITOS COTIDIANOS

¿Qué español, en sus primeros contactos en un país sajón, no se ha quedado viendo desfilar maravillosas tartas que los otros invitados consumen relajada y entusiastamente mientras él, con la boca agua, espera que sé las vuelvan a ofrecer, sin conseguirlo, después de haberlas rechazado cortésmente al serle ofrecidas por primera vez? ¿Y qué sorprendido e incómodo se queda el invitado sajón cuando su anfitrión español insiste una y otra vez en ofrecerle cosas que quizá no le apetecen? Lo generalizado de ambas situaciones nos debe hacer pensar que, en ambos casos, los hablantes están actuando de acuerdo con determinados requerimientos culturales de su propia cultura y que en absoluto se trata de quién es más educado, quién es más sincero ni quién es más hipócrita. Estamos, simplemente, ante un rito cultural.

El siguiente documento ha sido examinado por numerosos españoles y todos han coincidido en que el intercambio núm. 4 es el más previsible entre hablantes españoles en esa situación dada (dos personas que no se conocen mucho y que una de ellas ha acudido a casa de la otra no por una invitación, sino con otro objetivo):

*He aquí varios diálogos para presentar en una clase de español. La situación en todos e/los es la misma: una persona de mediana edad ha ido un momento a casa de otra, a la que no conoce mucho, a recoger un libro que necesitaba. ¿Cuál es el que más se aproxima a la interacción que **en condiciones normales** tendría lugar?*

- 1 ● Buenos días, ¿qué va a tomar?
○ Sí, una coca-cola, por favor
- 2 ● ¿Quiere tomar algo?
○ No, muchas gracias
... (un rato después)
● Bueno, pues adiós. Hasta el lunes
○ Adiós, hasta el lunes
- 3 ● ¿Quiere tomar algo?
○ No, muchas gracias
... (un rato después)
○ Pues ahora sí tengo sed
- 4 ● ¿Quiere tomar algo? Una cerveza, una coca-cola...
○ No, nada muchas gracias
● O un café o un té...
○ No, de verdad, muchísimas gracias
...(un rato después)
● ¿Seguro que no le apetece un café o un refresco?
○ Bueno, pues sí. Un cafecito, si usted lo toma también...

Ante una postura tan inequívoca, nos tendremos que preguntar, por tanto, cuáles son las expectativas de cada hablante español (anfitrión-visitante) desde el momento en el que se inicia una invitación de estas características:

- cuando se recibe una visita en casa, siempre se le ofrece algo, pero, cuando el anfitrión ofrece por primera vez, espera, sin embargo, una negativa,
- el invitado rechaza, pero espera un nuevo ofrecimiento posterior,
- el anfitrión se siente obligado a ese segundo ofrecimiento, reformulando lingüísticamente el primero,
- según el grado de confianza esta "operación" se repetirá más veces o, ya aquí, el visitante podrá aceptar el ofrecimiento,
- si el visitante acepta tomar algo, debe justificarse o aludir al hecho de que no quiere causar molestias,
- de no aceptar –siempre mediante una justificación–, el anfitrión sabe ya, en esta fase, que el rito ha terminado y que es una negativa veraz.

Se constata de nuevo la ingenuidad y falta de reflexión, tanto lingüística como cultural, al presentar y practicar en clase los consabidos, aunque ineficaces por distantes de la realidad, ejemplos del tipo:

- ¿Quieres un café?
- Sí, gracias. / No, gracias.

Intercambio exclusivamente posible en relaciones casi familiares, que son, justamente, en las que previsiblemente menos va a participar, salvo escasas excepciones, un extranjero.

6. ¿POR QUÉ LO LLAMAN "FROMAGE" CON LO CLARO QUE SE VE QUE ES UN QUESO?

Todos sabemos que las lenguas parcelan la realidad de modos distintos. Curiosamente, este conocimiento todavía no se tiene en cuenta en muchos materiales para la enseñanza del español. Una, otra vez, "ingenua" universalización y un inconsciente etnocentrismo dan lugar a que en manuales al uso se encuentren planteamientos como el siguiente:

En algunos manuales de español la conceptualización para enseñar a saludar se presenta así:

Ya sé saludar:

Por la mañana saludo diciendo: 'Buenos días'
Por la tarde saludo diciendo: 'Buenas tardes'
Por la noche saludo diciendo: 'Buenas noches'

Para enseñar un acto de habla tan aparentemente sencillo como "saludar", hay que considerar, también, las prácticas culturales que determinan las fronteras entre el uso de uno u otro saludo. En español, por ejemplo, disponemos de tres formas de saludar refiriéndonos

explícitamente a las partes del día, a diferencia de otras lenguas que parcelan el día en distintos fragmentos. Además, , en español, esta división no se trata de una pura cuestión solar, sino que se establece, sobre todo, en relación con las horas de las comidas, las cenas, la vuelta a casa, si el saludo se realiza en la calle o en el terreno de uno o de los dos interlocutores, etc. Y, por último, habrá que analizar detenidamente en qué contextos se usan estas formas frente a otros posibles saludos: "Hola, ¿qué tal?", no sería indicado al llegar a una ventanilla ministerial y situarse frente a un desconocido funcionario, como tampoco es pertinente, salvo seria crisis conyugal, saludar a la familia con un "Buenas tardes", al llegar a casa.

Para enseñar a saludar se tendrán, pues, que tener en cuenta todos estos factores, sin olvidar, tampoco, todas las conductas gestuales (apretones de mano, besos, golpecitos en la espalda..., según sea la relación que una a los interlocutores y el contexto en el que se encuentren), conductas que van asociadas al saludo, que están tan codificadas como lo está el comportamiento verbal y, sin embargo, casi siempre desterradas de la práctica didáctica.

7. SEGUIR REFLEXIONANDO...

Nos permitimos, aquí, ofrecer una serie de conclusiones, siempre provisionales en este complejo tema, en relación con los aspectos que, a nuestro modo de ver, tienen que presidir nuestra reflexión lingüística y didáctica:

- El componente cultural, debe considerarse un componente más de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Las reflexiones que, en didáctica, nos hacemos al analizar los demás componentes, deben aplicarse también al terreno de la cultura para verificar si aquí también resultan válidas.
- Una enseñanza de la lengua que tenga como objetivo capacitar al estudiante para ser competente comunicativamente deberá conceder un papel esencial al componente cultural, como un elemento indispensable –e indisoluble- de la competencia comunicativa.
- Los elementos culturales no deben tener un lugar apartado en los materiales, no deben estar en un coto especial, sino que todas y cada una de las propuestas didácticas que llevemos a nuestra clase tienen que estar iluminadas e imbuidas, explícita o implícitamente, de lo cultural.
- La cultura que debemos facilitar a los estudiantes no tiene que ser una cultura de estereotipos. Muy al contrario, hay que huir de los tópicos y una de las maneras más

eficaces de hacerlo es proporcionando un mosaico variado y múltiple de ofertas distintas⁴.

- El profesor no tiene que convertirse en un especialista de la cultura del estudiante ni en un antropólogo profesional. Basta con que tenga los ojos abiertos ante las dos realidades, la extranjera y la propia, para mantener una cierta distancia que le permita realizar una reflexión permanente sobre los aspectos culturales que inciden o pueden incidir en la conducta lingüística de sus estudiantes.
- Los estudiantes deben disponer de información suficiente para conocer qué es lo que se espera de ellos en cada situación de comunicación en la lengua extranjera. Sólo con esa información el estudiante podrá, en cada caso, optar entre seguir siendo extranjero o adaptarse a lo culturalmente exigido o presupuesto. En cualquier caso, es una opción que, como individuo, tomará cada uno de nuestros estudiantes. Es conveniente, además, advertirles de un fenómeno muy generalizado: la tolerancia de los nativos con los extranjeros, no sólo frente a los errores de lengua sino también frente a los modos "distintos" de actuar, desciende a medida que aumenta la competencia lingüística del extranjero.
- Al plantearse qué estrategias deben potenciarse para el trabajo cultural en el aula, el profesor más que alimentar, deberá frenar las inferencias y generalizaciones que los estudiantes realicen desde su lengua y cultura materna y, a la vez, tendrá que favorecer aquéllas que potencien la autonomía cultural (como la observación, por ejemplo).
- Al poner en contacto las distintas culturas, la cultura meta y la de los estudiantes, el trabajo se centrará tanto en las similitudes como en las diferencias.
- La explicitación y el trabajo comparativo de los "modos de hacer" y entender el mundo, tanto de la lengua y cultura meta como de la propia, debe ser una práctica habitual en clase, única brújula que permitirá orientar al estudiante en el maremágnum de ese nuevo mundo con el que se enfrenta y, además, crecer como individuo, conocer mejor su propia cultura y disponer de herramientas válidas contra actitudes y conductas etnocentristas.

Quizá, de este modo, restituyendo tanto la concepción de la cultura como la de la lengua, contribuyamos, de paso, a que los pueblos se entiendan un poco mejor.

⁴ Un magnífico ejemplo de lo que no debe ser una clase de lengua ni de cultura podemos encontrarlo en "Lucas, sus clases de español", en *Un tal Lucas* de Julio Cortázar.

SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA

BEACCO, J.CI., "Savoirs sociaux" en *Le Français dans le monde*, 184 (1984)

BENADAVA, S., "La civilisation dans la communication" en *Le Français dans le monde*, 184 (1984)

COMPTE, C., "De la parole a l'image" en *Le Français dans le monde*, 80 (1983)

HARRIS, M., *Antropología cultural*, Alianza ed., Madrid, 1990

KOPPENHOFER, K. et al. *La composante culturelle dans l'acquisition d'une compétence de communication*, Conseil de la Cooperation Culturelle (Ateliers Internationaux). Estrasburgo 1984

LIEUTAUD, S. Et al., *Moeurs e tMytes*, Hachette, París, 1981

MAIRET, F., *La composante culturelle*, Conseil de l'Europe, Estrasburgo, 1987

MELONI, Ch. et al., *Say the righth thing*, Addison-Wesley, 1981

PORCHER, L. et al., *La civilisation*, Clé International, París, 1988

El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la gramática¹

CONCHA MORENO GARCÍA
Universidad Antonio Nebrija, Madrid

(...) la alegría expulsa el aburrimiento porque introduce de nuevo en la vida del hombre la brillantez, el interés, la energía, la excitación y la diversión, palabra que en el diccionario acompaña siempre a la alegría.
José Antonio Marina

1. INTRODUCCIÓN. ¿Y SI NOS QUEDÁRAMOS SIN MANUALES?

Vamos a imaginar un mundo sin manuales ni materiales de apoyo. Nos encontramos los docentes frente a nuestro alumnado. Por un lado está su deseo, necesidad u obligación de aprender español. Por otro nuestro deseo y nuestro interés por enseñarlo. ¿Cómo nos sentiríamos y qué pasos daríamos?

En la mesa redonda he propuesto, entre otras cosas, hacernos preguntas constantemente, actuar para habitar nuestras clases, transformar la realidad a partir de ella. Estamos acostumbrad@s a usar los libros y solemos creer lo que escriben sus autor@s, sobre todo si nos da buen resultado. Cabe la posibilidad de que una misma explicación haya sido válida con un gran número de alumn@s hasta que llega una muchacha más inquieta que las demás y nos pregunta ¿por qué en este caso esa regla no funciona? Siempre nos queda la posibilidad de responder que es una excepción. Todo el mundo acepta con relativa facilidad que las haya. Pero si somos honrad@s con nosotr@s mism@s, sabremos que en realidad no teníamos una respuesta adecuada. Podemos engañarnos y decirnos que no todo tiene explicación. Pero, sí, todo tiene una explicación, pero es muy posible que no sea la habitual, es muy posible que para encontrarla tengamos que proceder de manera diferente a como lo hemos hecho hasta el presente, o buscar de otra manera o en otros sitios.

1.1. FUERA ESTEREOTIPOS

Para entrar en ese mundo de las búsquedas, el primer paso será eliminar las ideas preconcebidas y saber que para ser un buen docente y alcanzar nuestra satisfacción y la de nuestro alumnado en las clases de gramática:

- No basta con hablar la propia lengua.

Recordemos aquel delicioso texto de Ramón J. Sender en el que Nancy pregunta a un

1 Este texto constituye la conferencia inaugural del X Seminario de dificultades específicas en la enseñanza del español a lusohablantes, celebrado en São Paulo en 2002, y publicado en soporte papel por la Consejería de Educación del MECD en Brasil (2002).

español, un nativo, una forma verbal y el muchacho se pone pálido y nervioso y ella no comprende por qué.

- No basta con ser un excelente filólogo.

Si aplicamos nuestros conocimientos académicos sin pasarlos por el filtro de la pedagogía y la adaptación a nuestr@s alumn@s concret@s y sus necesidades, podemos llevarles explicaciones como las que dan algunas gramáticas.

- No basta con elegir un buen manual.

No me voy a detener aquí en los problemas en que nos hemos visto por seguir al pie de la letra las explicaciones de un manual en concreto, pero tod@s l@s presentes podrían dar ejemplos de angustias sufridas a causa de ese compañero de fatigas.

1.2. ENTONCES, ¿QUÉ SE NECESITA?

SABER QUE DEBEMOS ESTAR EN CONSTANTE MOVIMIENTO

He defendido en la mesa redonda la necesidad de actuar, por lo tanto no voy a extenderme en este punto, salvo para ponerlo en relación con la idea de motivación, la cual para Young (1961) implica el proceso para despertar a la acción, el sostenimiento de la actividad en progreso y la regulación del patrón de actividad. También quiero recordarles que el estancamiento no sólo acaba por producir hastío, sino que nos hace ineficaces. Recordemos lo que dice Vigostky (1934: 91) y que no sólo es válido para adolescentes:

Si el medio ambiente no le propone al adolescente nuevas ocupaciones, no tiene para con él exigencias nuevas, y no estimula su intelecto proveyendo una secuencia de nuevas finalidades, su pensamiento no llega a alcanzar los estadios superiores o los alcanza con gran retraso.

SER CONSCIENTES DE QUE NO HAY UNA METODOLOGÍA ÚNICA

El problema de ser fieles a una única metodología es que nos constriñe por muchas bondades que tenga. Por otra parte, ya hemos comprobado que muchas de ellas han descuidado algunos campos en beneficio de otros y, lo que es más terrible para mí, no han tenido en cuenta los distintos estilos de aprendizaje, los cuales, muy a menudo, proceden de parámetros culturales firmemente arraigados desde la infancia y, como haN descubierto las últimas investigaciones, condicionan el éxito de ese aprendizaje. Además, muy a menudo los distintos enfoques nacen de una realidad que no siempre es trasvasable a otra.

Con muy buen humor Earl W. Stevick (1999:63) habla de "la piedra filosofal" aplicada a la enseñanza de idiomas. Hace un repaso de los distintos enfoques y dice:

El peligro de todos estos métodos, creo, no es que no tuvieran valor, sino que sus defensores y sus nuevos conversos solían negar el valor de todo lo demás. "Antes de nosotros no había nada", ha sido el lema adoptado por más de un grupo. La segunda parte del lema era: "...y después de nosotros nunca existirá nada".

TENER ESPÍRITU CRÍTICO CON LO QUE DICEN LOS LIBROS

Por muy avalados que estén éstos por el prestigio de quienes los han escrito, no debemos dejarnos deslumbrar. Yo, que cito con frecuencia a José Antonio Marina, tengo algo que criticarle en una de sus explicaciones sobre el subjuntivo, hecho que me sorprendió mucho en alguien que tanto ha reflexionado sobre el lenguaje, pero que demuestra que no debemos dar reglas o explicaciones sin tener en cuenta las repercusiones que tendrán para quienes las oyen. Dice Marina (1998:32):

El subjuntivo, por ejemplo es un modo de significar. Lo que ha sucedido o sucederá con seguridad se expresa con indicativo. Pero la condición, la duda, el deseo, el futuro incierto nos exigen el uso del subjuntivo. Podemos decir que es un modo subjetivo, que no habla de la realidad sino de la incertidumbre, la posibilidad, que combina el tiempo real con el tiempo relativo [y da como ejemplo la siguiente frase] "Acudiré en cuanto me llames".

Está claro que ha generalizado a todo el subjuntivo unos casos para los que esas afirmaciones serían válidas: las frases temporales referidas al futuro Pero ¿cómo explicaríamos entonces frases como las siguientes?:

- Me molestó que me *insultara* en público.
- Fue una casualidad que *yo estuviera* en casa aquel día.

¿Acaso no ocurrieron los hechos expresados en subjuntivo?

Dice también nuestro autor que usamos el subjuntivo cuando no estamos seguros, cuando tenemos dudas. ¿Cómo justificaríamos, pues, frases del tipo?:

- No sé si vendrán.
- Aunque sea española, prefiero vivir en el extranjero.

SABER QUE EL MEJOR MÉTODO PUEDE FRACASAR POR NO ADAPTARSE A LAS CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES DEL ALUMNADO: ESTUDIANTES DE TURISMO, FUTUR@S DOCENTES O TRADUCTOR@S, ETC.

Como autora de materiales sé lo importante que es tener en cuenta esas características y necesidades. Un libro como *Español en el hotel*, destinado a personas que van a estar en contacto con el público, no tiene explicaciones gramaticales en las unidades de trabajo, se

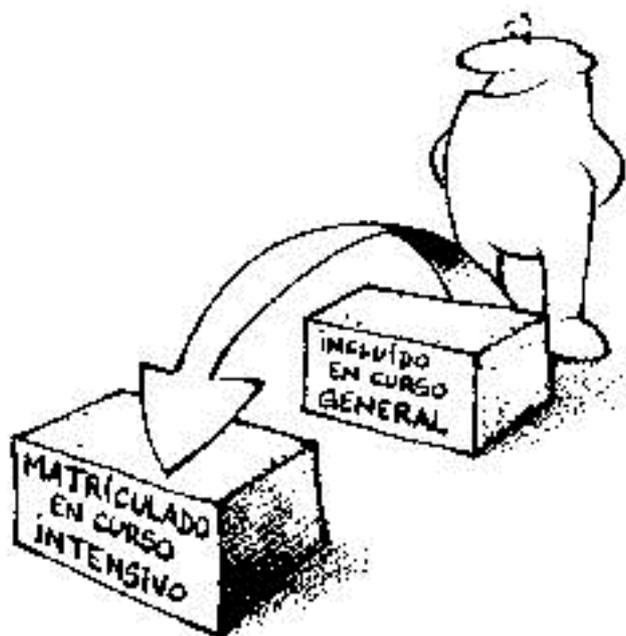
basa en la actuación ante situaciones concretas y en el dominio del vocabulario adecuado a las mismas. Se concentra, sobre todo en la primera parte, en la expresión oral. En cambio un manual como el *Curso de perfeccionamiento*, nacido de un curso impartido a traductoras, busca el detalle tanto en la gramática como en el léxico. Para unos era importante la interacción, la fluidez, para otros la precisión.

SABER QUE ES MUY IMPORTANTE QUE CADA DOCENTE ADOPTE / ADAPTE A SU MANERA DE SER AQUELLO QUE VA A TRANSMITIR

Vendría muy bien recordar a Pine y Boy (1977), quienes afirman que l@s alumn@s sienten la estructura emocional del profesor mucho antes de sentir el impacto del contenido intelectual que les ofrece. Lo cual enlaza con mi defensa de la actitud global de quien entra en un aula. Por mucho que en este encuentro defendamos la utilidad de lo lúdico, si alguien no cree en ello, en su clase se notará que no "le sale", como dirían l@s adolescentes español@s.

ARRIESGARSE A PROPONER REGLAS ALTERNATIVAS SIEMPRE Y CUANDO RESPONDAN A UNA REFLEXIÓN PREVIA, UNA PREPARACIÓN TEÓRICA Y UN ESTUDIO DOCUMENTADO PARA EVITAR LOS ERRORES DEL ALUMNADO PROVOCADOS POR "MALAS REGLAS"

A modo de ejemplo –más adelante habrá otros-, podemos ver que en *Temas de gramática* (2001:16) aparece un dibujo que ilustra el uso del pluscuamperfecto. En *Avance básico* (2002:65) propongo una explicación alternativa del mismo que no contradice la tradicional, pero resulta más evidente.



EL PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO



Había
Habías
Había
Habíamos
Habíais
Habían

+ participio { hablado
comido
vivido

Imagina que estás contando una serie de hechos pasados:

1, 2, 3, 4..., como en el PRETEXTO.

Si hablas del 1, del 3 y del 4, y quieres volver al 2, tienes que usar el pluscuamperfecto porque sirve para expresar una acción pasada anterior a otra también pasada.

Con él decimos que algo (no) había ocurrido antes de ese momento.

En 1994 nació la Unión Europea de los 15, pero **mucho antes** los romanos ya **habían creado** un gran imperio. ¿Fue el primer intento?

- ¿Por qué llegaste tarde al examen?
- Porque no **había puesto** el despertador y me dormí.

EVITAR, POR EL CONTRARIO, DAR RESPUESTAS PARA SALIR DEL PASO BASADAS ÚNICAMENTE EN LO QUE PARECE, EN LA INTUICIÓN

Ya me he referido a Marina y su visión del subjuntivo. En un artículo publicado en *Cuadernos de tiempo libre* (1999:201-2), decía lo siguiente –he reducido un poco la cita- a propósito del tipo de reglas que deberíamos dar en clase:

Reglas no contradictorias

"Con el INDICATIVO expresamos lo que ya sabemos". Esta es una afirmación que encontramos y que usamos a menudo. Luego, salen frases como las siguientes:

- Yo creo que después de este curso *hablaré* mucho mejor.
- Me parece que *tendrás* que repetir el examen.

Y los alumnos preguntan: "¿por qué no usamos el subjuntivo si la persona que habla no sabe lo que va a ocurrir?"

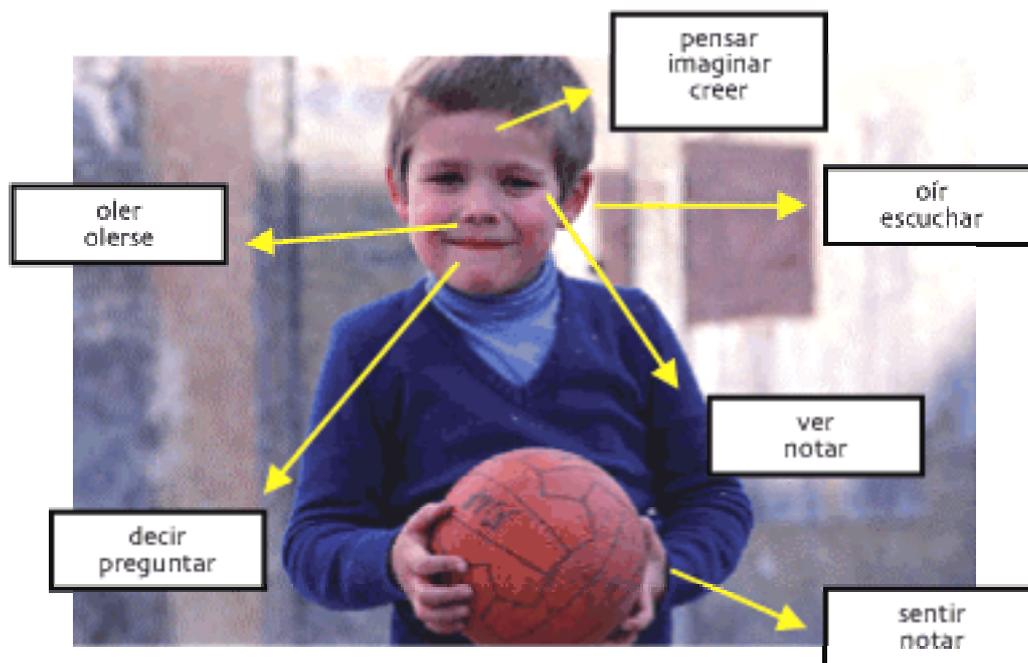
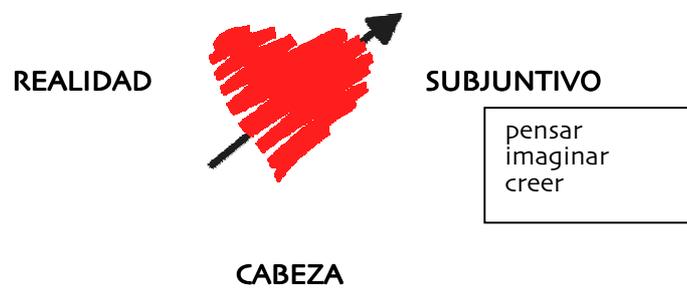
Para evitar esta contradicción hay que evitar hacer afirmaciones como la precedente si no se matiza un poco más. Lo mismo que antes, presento una alternativa divertida a mis alumnos que después podemos ampliar, detallar, etc.

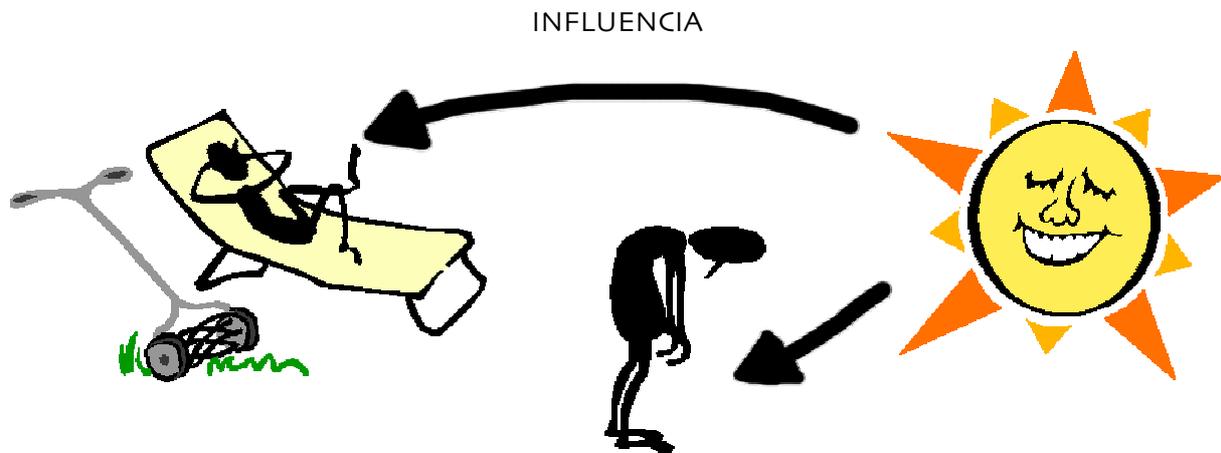
Los desencadenantes del subjuntivo pueden ser verbos o construcciones que expresan:

la influencia sobre otros - personas - cosas	los sentimientos - referencia a lo no ocurrido - referencia a lo ocurrido	actividades de la cabeza en forma negativa - matizaciones
--	---	--

Este esquema, en realidad, sólo aparece después de los dibujos siguientes:

SENTIMIENTO





De esta manera hemos creado un ambiente cordial en el que el subjuntivo no es ese coco al que todos temen y, además, hemos creado unas reglas o estrategias o trucos que nos permiten responder a una gran cantidad de casos frecuentísimos. Para apoyarlo que acabo de decir quisiera, de nuevo, citar a Leech en versión traducida (1989:24)

Otro concepto ficticio sería decir que las reglas gramaticales son claras, sencillas y directas. Es fácil a veces ofrecer reglas sencillas, pero siempre si sacrificamos algún matiz o detalle. Este sacrificio debe aceptarse, ya que siempre puede ser añadido posteriormente, cuando el aprendiente esté en un nivel más alto y su consciencia de la lengua haya madurado. Estas simplificaciones deberían, según mi opinión, ser asumidas completamente por los profesores, quienes no deberían sentirse mal ni decepcionados por sus propias supersimplificaciones

Lo que vengo defendiendo desde hace años es la construcción del edificio gramatical a base de esas simplificaciones de las que habla Leech y que yo comparo con los ladrillos del edificio. Si están bien elaboradas, serán una buena base que irá creciendo con las ampliaciones necesarias a medida que crece el edificio junto con el nivel de los aprendices.

2. SOBRE ENSEÑANZA EFICAZ DE LA GRAMÁTICA

Sobre la utilidad de la enseñanza de la gramática ya nos habló el citado Vigotsky (1934:139)

Se ha manifestado en alguna ocasión que la escuela podría prescindir de la instrucción gramatical. Sólo podemos responder que nuestros análisis muestran claramente que el estudio de la gramática es de una importancia principalísima en el desarrollo mental del niño.

Pero, ¿cómo transmitir conocimientos en el aula? Para responder a esta pregunta he elaborado una lista de consejos basada en los principios que mantengo en mis clases y que

sin duda todos ustedes ponen en práctica ya, pero que vamos a recordar rápidamente porque son útiles:

- Conocer el nivel de l@s alumn@s y proponer contenidos que estén ligeramente por encima del mismo; recordemos que sólo se aprende desde lo conocido.
- Presentar los objetivos, los contenidos de forma ordenada, sin monopolizar la palabra (estamos en una clase de lengua extranjera).
- Relacionar los contenidos nuevos con lo que ya se ha aprendido.
- Comprobar constantemente lo que l@s alumn@s han aprendido, asimilado, interiorizado.
- Mostrar en el momento adecuado los errores, pero no como si fueran estúpidos por no saber, sino para que los reconozcan y aprendan a autocorregirlos.
- Usar los errores para hacer progresar la enseñanza.
- Tener en cuenta que la comunicación se desarrolla por medio de actos de habla, en escenarios con contenidos lingüísticos y extralingüísticos.

Por otra parte no podemos separar teoría y práctica. Las palabras de F. François (1974:1-2) nos lo advierten y corroboran mi sugerencia anterior de ser críticos con las teorías de otros. (También les presento la versión traducida).

No se pueden representar las cosas como si primero se desarrollase la lingüística pura y sólo se hiciera práctica después. Cronológicamente esto no es totalmente falso: hace falta tiempo para que una doctrina se extienda y sobre todo para que no se quede en la presentación de principios. Pero no hay una vida pura de la teoría aislada de la práctica: ante todo es ésta la que plantea problemas a la teoría (...) Más concretamente en lingüística, no pensamos que se deba considerar al pedagogo como un simple aplicador de una teoría elaborada por otros... Debe analizar por sí mismo los hechos a los que se enfrenta para extraer de ellos una práctica pedagógica.

Y para ello necesitamos un método de trabajo. Hagamos como en la película: *Encuentros en la tercera fase*. En la primera, analicemos el problema desmenuzándolo, observándolo en su "comportamiento". En la segunda, busquemos, asociemos, comparemos, reorganicemos. Y en la tercera fase aportemos soluciones creativas que sinteticen, diviertan pero sean eficaces. No olvidemos nunca comprobar la validez de nuestras propuestas.

2.1. BUSCAR SOLUCIONES CREATIVAS. PRIMEROS PASOS

Hemos visto hasta ahora que se puede ser eficaz, se puede estar preparad@ y, a pesar de todo, no sentirse satisfech@ porque seguimos haciéndonos preguntas y buscando otros caminos. Si nosotr@s mism@s nos hacemos buenas preguntas, no sólo estaremos en la línea filosófica preconizada por Sócrates, sino que estaremos estableciendo los hitos de pensamiento que pueden llevarnos a la solución de problemas. Claro, he dicho buenas preguntas, porque no cualquiera vale. Las preguntas que nos hagamos deben perseguir la eficacia, deben ser constructivas, abiertas a respuestas diferentes que provoquen nuestra reflexión y la búsqueda de otras, si las encontradas no nos convencen.

Las ventajas de este sistema son que pone en marcha la imaginación, desencadenan otras preguntas que pueden llevarnos a otras búsquedas, provocan el planteamiento de hipótesis que, a su vez, nos obligan a probar su validez o nos llevan por caminos no habituales y, por último, suscitan analogías o asociaciones que no habríamos imaginado.

En este sentido A. F. Osborn (1976:63) dice:

Para desarrollar la creatividad, el espíritu no solamente necesita ejercicios, sino que debe también estar provisto de materiales a partir de los que pueda fácilmente producir ideas.

Al hablar de materiales se refiere a todo aquello que almacenamos en nuestra memoria creativa, la cual es reconocible en la fluidez y la dinámica de sus componentes, por eso puede asociar y clasificar cosas aparentemente dispares entre sí, pero que pueden llegar a dar con respuestas imaginativas y eficaces. De la cantidad de elementos memorizados pueden surgir asociaciones, combinaciones, etc., que pueden constituir soluciones a nuestros problemas.

Pero para salirse de lo trillado hace falta entrenamiento. Empecemos, pues.

2.1.1. DEJAR FLUIR

Lo primero que deberíamos hacer es dejar fluir nuestras ideas libres de inhibiciones y barreras, ya sean éstas culturales, perceptuales o emocionales, como dice la psicóloga brasileña Solange Wechsler (1995).

Detengámonos un momento en estas barreras para señalar algunas que pueden impedir la búsqueda creativa de soluciones a nuestro problema inicial.

- Entre las **culturales** podemos citar la valoración de la lógica y de las normas tradicionales, el descrédito de la intuición, el miedo al ridículo.
- Entre las **perceptuales** encontraríamos la falta de sensibilidad ante los problemas, el pensamiento rígido y en consecuencia la incapacidad de ver los problemas desde otro ángulo.

- Y entre las **emocionales** nombremos el miedo a jugar, la miopía ante los recursos propios, la imaginación empobrecida, el temor a lo desconocido, la necesidad exagerada de equilibrio, la inseguridad ante la pérdida del control.

2.1.2. SER FLEXIBLE

Estamos acostumbrad@s a pensar y a reaccionar de una determinada manera. Ante nuestra situación hipotética inicial, apliquemos una forma de pensar distinta, divergente: dejemos que nuestras ideas fluyan y que nuestra mente las tome de manera flexible, así podremos producir respuestas, en principio descabelladas, pero que, bien orientadas, pueden darnos soluciones originales que estaban ahí esperando a ser descubiertas.

¿Qué les parece la vieja canción "A mí me gusta el pibiribipipi" para que nostr@s alumn@s brasileñ@s interioricen esta estructura gramatical que tan en conflicto entra con su lengua materna?

Una vez cantada con su ritmo adecuado, tendrán que elaborar su propia canción, que, naturalmente deberá encajar en ese ritmo.

Aquí tienen la letra original y una adaptación. ¿Se atreverían a cantarlas conmigo?

Original	Adaptación
A mí me gusta el pibiribipipi De la bota empinar, paparabapapa Con el pibiribipipi Con el paparabapapa Al que no le gusta el vino es un animal o no tiene un real O es por no pagar Lo que es más normal	A mí me gusta jugar, jugar y jugar Porque se aprende más, paparabapapa Con el juego se aprende más, y se pasa mucho mejor Al que no le gusta el juego Tiene que probar y le gustará Es fenomenal. Todo es empezar.

2.1.3. SER PERSEVERANTE

No caigamos en el error de creer que las ideas originales caen del cielo. En realidad es el trabajo constante, metódico y razonado el que puede hacer que nos convirtamos en personas llenas de ocurrencias que nos faciliten la enseñanza y hagan de nuestras clases lugares de encuentro que fomenten la imaginación de nostr@s alumn@s y el placer de aprender. Los descubrimientos casuales son escasos, no confiemos, pues, en que la

inspiración venga a soplarnos a la oreja.

En todas las cosas, pienso que el secreto del éxito está en el esfuerzo prolongado. Gracias a la perseverancia en la investigación, se acaba por adquirir lo que a mí me gusta llamar instinto de la verdad. (Pasteur citado por F. Lot, 1963, p.350).

2.2. MIEDOS Y RESISTENCIAS

Pero no basta con desear una cosa para que ocurra. Recordemos aquella antigua oración que rezaba así: ten coraje para cambiar lo que hay que cambiar, paciencia para aceptar o aguantar lo que no se puede cambiar y habilidad para distinguir entre ambas situaciones.

Al principio hemos planteado una situación problemática para ser coherentes con quienes defienden la idea de que la creatividad se manifiesta ante las dificultades, ante el deseo de restablecer la consonancia desaparecida ante circunstancias disonantes. Estas pueden convertirse así en un motor de motivación en lugar de una fuente de angustia.

Andrés Esteban Arbués, en un artículo titulado "La creatividad como reto educativo" (1998: 19-38) habla ampliamente de este tema. Cita a Holt, quien afirma:

La verdadera prueba de inteligencia no es hasta qué punto sabemos cómo hacer algo, sino cómo procedemos cuándo no sabemos qué hacer.

Es decir que ante una situación nueva, debemos poner a funcionar mecanismos nuevos, buscar nuevas soluciones que, además, sean eficaces y para ello quizá tengamos que desaprender otras cosas. Pero en eso consiste el juego de aprender.

También hemos hablado de las barreras que nos impiden sacar de nosotr@s lo que ya está ahí y que sólo necesita ser descubierto, para lo cual -como en la búsqueda de cualquier tesoro- hace falta conocimientos, entrenamiento y perseverancia. Lo primero que debemos hacer es analizarnos para saber cuáles son nuestros bloqueos para resolver la situación. Recordemos: tenemos ante nosotr@s un nuevo curso y no tenemos manuales ni materiales de apoyo. Hagámonos algunas preguntas:

2.2.1. ¿ME CONOZCO A FONDO?

A continuación les presento un cuadro con las dimensiones bipolares de la motivación en situaciones interpersonales. Normalmente esto se usa para reconocer los comportamientos de los alumnos y las alumnas, pero puede que nos ayude a reconocer nuestra propia actitud ante la docencia, que, obviamente, es una situación interpersonal.

Orientación a la tarea	Orientación a la manipulación social
Personas interesadas o centradas en la tarea, en su desarrollo y realización y en el trabajo bien hecho.	Personas interesadas en la manipulación social, con actitud impositiva, que tratan de que los demás sigan su punto de vista.
Sociabilidad	Orientación a la realidad social
Satisfacción de estar con otros, por compartir intereses, conocimiento, afecto... . Se busca ser aceptado y querido como se es.	Intercambio de información. Se confirman o modifican los propios puntos de vista. Hay una orientación predominante hacia el conocimiento y la adaptación a la realidad.
Orientación al yo	Orientación a la relación
Crear buena impresión de sí mismo y recibir la aprobación y el elogio de los demás por los logros personales.	Sentir la importancia del nosotros, sentirse útiles en la ayuda mutua, aprender con los demás.

McCann y Higgins, 1988, tomado de Manuel Acosta Contreras (1998:74).

Estudiando más a fondo este cuadro, veremos si nos gusta trabajar en equipo o en solitario, si buscamos el elogio o tememos el fracaso, si vamos a clase a imponernos o a aprender con o de nuestros chicos y chicas. En fin, que aquel viejo "Conócete a ti mismo" sigue siendo válido para los objetivos que nos han reunido aquí.

2.2.2. ¿SÉ SUFICIENTE?

Parece evidente que una persona no preparada lingüística y metodológicamente no se verá enfrentada a una clase de español como lengua extranjera. Pero sabemos que la realidad a veces no coincide con lo ideal. Lo primero que debemos perseguir, por tanto, es una constante formación, tanto en el plano del dominio de la lengua, como en el de la búsqueda de fórmulas que ayuden y motiven en esta materia. Formémonos para tener o buscar el mayor número de respuestas.

2.2.3. ¿ME HE VUELTO RUTINARIO/A?

En 1997 participé en el VII Congreso Brasileño de Profesores de Español en Belo Horizonte y asistí a la conferencia de la profesora Neide González. Yo recogí con su permiso sus palabras en mi artículo posterior (1999:47). En su intervención dijo:

Otro de los enemigos que se ocultan en los implícitos –hechos consabidos que no siempre son sinónimo de conocimiento compartido- es la existencia de cierto tipo de inercia en nuestro hacer, que nos conduce a una aparente cómoda repetición, de forma más o menos organizada y coherente de viejos modelos y fórmulas, incluso cuando ya sabemos interiormente que no responden a nuestras necesidades y tampoco a nuestras convicciones.

A menudo cuando nos preguntamos acerca de nuestra manera de enseñar, nos damos cuenta de que no hemos cambiado gran cosa desde que empezamos. Podemos sentirnos prisioner@s de las ideas, del sistema que rige en el centro de trabajo y le echamos a todo esto la culpa de nuestra falta de innovación. Hay quienes se dirigen excesivamente hacia el pasado, lo cual puede provocar la pérdida de contacto con la realidad del alumnado. Pueden elegir la solución más cómoda, pero no la más gratificante que es encerrarse en la rutina, en la repetición maquinal de lo dicho o hecho por otr@s porque eso da tranquilidad, pero lleva al estancamiento.

Para justificar la falta de inquietudes, la no búsqueda de nuevas ideas se aduce que no se tiene tiempo por el exceso de trabajo y eso impide la reflexión y la ideación. Pero también es cierto que faltan entrenamiento, disciplina en la práctica, en la búsqueda y en el método de trabajo. Tampoco podemos refugiarnos en el hecho de no tener imaginación o talento. No basta con tener talento -lo decía Einstein. Lo cierto es que a menudo lo que tememos es el riesgo del cambio, de salirse de los caminos conocidos. De lo que hasta ahora "me ha ido bien". Otras veces es el miedo a no parecer serios y esto se da mucho en ámbitos académicos. Sólo cuando uno es consciente de cuánto hay que poner en juego para resultar creativo, divertido, para manifestar el espíritu lúdico del que hablo, se arriesga y cruza la mar de la monotonía.

3. GRAMÁTICA, CREATIVIDAD Y ESPÍRITU LÚDICO

3.1. DEFINICIÓN DE GRAMÁTICA

Antes de proponerles una, ¿han probado a hacer una clase tipo juicio en el que se acuse a la gramática de...? Ahí intervienen l@s demandantes que deben razonar sus acusaciones. Doña Gramática tendrá quien la defienda y puede, además, presentar su propio alegato. Habrá que dictar sentencia y, por supuesto, aplicarla. El profe o la profe intervendrá o no, según lo estime conveniente. Se sorprenderán del resultado. La elaboración de este proceso a la Gramática debe hacerse con las ideas de tod@s.

Pero volvamos a la definición. Antonio Moreno Sandoval (2001:212-214) da una bastante sencilla:

Una gramática es un instrumento teórico para describir y analizar una lengua dada. (...) es un constructo hipotético ideado por los estudiosos del lenguaje para intentar explicar el funcionamiento del lenguaje.

Más adelante se refiere a las gramáticas explicativas y dice:

(...) toda gramática explicativa incluye también una gramática descriptiva (al menos implícitamente). Hay varias formas de explicación en gramática (Moreno Cabrera, 1991). Básicamente se suelen dar dos tipos de argumentos para explicar las causas de un determinado fenómeno gramatical: una interna, que recurre a consideraciones puramente gramaticales y otra externa, que recurre a causas extralingüísticas como la sociedad, el desarrollo cognitivo, la cultura, el contexto comunicativo, etc.

Podría proponerles otras muchas, pero ninguna de ellas aborda este componente lúdico que nos ha traído aquí.

Lo más cercano es la gradación que nos ofrece Stern cuando habla de los niveles conceptuales en la enseñanza de la gramática:

Nivel 1

Teoría lingüística

Nivel 2

Investigación científica del español como LM y LE

Nivel 3

Teoría gramatical. Descripción científica del español como LM y LE

Nivel 4

Gramática pedagógica de ELE

Nivel 5

Enseñanza - aprendizaje de la gramática en la clase de ELE

Habitualmente nos movemos entre los niveles 4, que correspondería a las palabras de Leech, y el 5, donde encajarían nuestras propuestas creativas y lúdicas. Debemos reconocer asimismo que con frecuencia descuidamos los otros porque actuamos como nos había advertido François.

Para seguir poniendo ejemplos de lo que puede dar de sí dejar fluir la imaginación incorporando lo que las personas que están en clase pueden aportar, les cuento un caso ocurrido con la unidad 1 de *Avance* intermedio – avanzado (1995:13).

En la sección de PRACTICAMOS LA GRAMÁTICA, hay un ejercicio en el que se hace una entrevista a una escritora. El objetivo primero es repasar los presentes irregulares dentro de un contexto lingüístico, de un escenario. Una vez hecho esto, se me ocurrió que se convirtiera en un juego de rol. Dividida en grupos la clase, pedí voluntarios o voluntarias para ser escritor o escritora. Los demás serían periodistas de distintos medios informativos. Al personaje famoso le habían concedido un premio –podían elegir cuál- y estaba en Málaga de visita. Periodistas por un lado y escritor@s por otra, prepararon sus trabajos. Tras un tiempo prudencial, “actuaron”. Algunos grupos se limitaron a imitar la entrevista sin aportar gran cosa personal, pero una muchacha kurda, Silan, nos deslumbró respondiendo a las preguntas desde su papel de escritora real que quiere dar a conocer las injusticias sufridas por su pueblo. Lo que aprendimos en aquella clase excedió con mucho mi plan.

3.2. ¿Y QUÉ DECIR DE LA CREATIVIDAD?

Michèle Lambert (2001:12), de nuevo, nos ilustra:

La creatividad implica algo más que imaginación o espontaneidad. Porque la creatividad es ante todo un proceso dinámico. No se halla uno en trance creativo sino ante un problema no resuelto, un sentimiento de insatisfacción, un obstáculo, una necesidad o un interrogante. La creatividad exige la puesta en marcha, la dinamización y el desarrollo de aptitudes y comportamientos específicos, variables según los casos. Exige también una gimnasia mental y un entrenamiento diversificado permanente. En suma, un esfuerzo personal, una entrega.

Es decir que seguimos en lo mismo: nos encontramos ante un punto gramatical especialmente aburrido, o difícil cuya explicación no nos satisface y para la práctica del cual no queremos volver a usar lo que proponen nuestros manuales, además, ¡no tenemos! ¿Cómo proceder entonces? Sigamos los consejos anteriores.

- Identifiquemos ese punto gramatical.
- Preguntémonos qué sabemos de él y si nos basta.
- Dejemos fluir nuestras ideas sin condicionamientos y con flexibilidad.
- Pongamos en marcha nuestra memoria creativa para asociar elementos aparentemente disparatados.

Quizá, pasado un tiempo, se nos ocurra algo diferente que probaremos en clase y perfeccionaremos con las aportaciones de nuestros chicas y chicos.

Aquí van dos ejemplos. ¿Qué hacer con palabras tan sosas como: 'algo' y 'nada' y 'alguno/a' – 'ninguno/a'? Harta de lo disponible y molesta porque el tema no me gustaba, procedí como les acabo de explicar y surgió lo siguiente:

ALGO / NADA

Procedimiento:

Primero: pedir a l@s alumn@s que, dividid@s en equipos, dos mejor, tres máximo, preparen en casa una bolsa en la que metan cosas variopintas e inesperadas con la intención de sorprender a l@s contrari@s

Hay que decidir la cantidad de objetos: ¿10, por ejemplo? El equipo tiene que conocer el nombre y la utilidad de cada objeto.

Segundo: el día en que se va a enseñar o practicar 'algo'-'nada', se intercambian las bolsas. El equipo A recibe la bolsa de B.

Alguien del equipo A elige un objeto sin que lo vea la gente de su equipo. La persona designada por turno previamente establecido tiene que preguntar: *¿Es algo para...+ infinitivo? O bien, ¿tienes/ hay en la bolsa algo para ... + infinitivo?*

La otra persona debe responder: *No, no hay nada para... . O bien: Sí, aquí hay algo para. Pero ¿cómo se llama?*

El equipo A tiene dos oportunidades para responder. Si acierta se apunta un punto. Si no sabe el nombre, responde B y explica más sobre el objeto. El punto es para B.

ALGUNO/A – NINGUNO/A

El día en que se expliquen estas palabras se puede hacer lo siguiente:

Procedimiento:

Se da a l@s alumn@s o ell@s mism@s las llevan a clase, fotos de una ciudad, de un paisaje o algo similar. De nuevo se establecen equipos. Los miembros de A tienen que preguntar a B: *¿Hay en la foto algún / alguna... + nombre?*

Los de B responden: *Sí, hay UN(A) + nombre. O bien: No, no hay NINGUNO/A.*

Gana quien acierte qué representa la foto dentro del número de preguntas establecido previamente.

Otro caso parecido. Ya habíamos hecho todo lo que los manuales proponían para practicar el

verbo 'gustar'. Teniendo en cuenta que era un grupo en el que los chicos y las chicas se peleaban constantemente, se me ocurrió lo siguiente:

a) *Completa esta ficha preguntando a tus compañeros/as.*

LOS HOMBRES	LAS MUJERES
Los hombres creen	Los mujeres creen
A los hombres les gusta (n)	A las mujeres les gusta (n)
A los hombres les molesta (n)	A las mujeres les molesta (n)
Los hombres son más / menos	Las mujeres son más / menos
que las mujeres.	que los hombres.
Los hombres dicen que	Las mujeres dicen que

Repite ahora el esquema anterior.

LOS / LAS PROFESORES /AS	LOS / LAS ALUMNOS / AS

b) *Habla de los gustos y preferencias de los miembros de tu familia y compáralos con los tuyos.*

c) *Compara los gustos de las personas mayores y de los jóvenes.*

Los dos últimos ejercicios fueron los que se revelaron más eficaces para lo interiorización del uso de las formas del citado verbo. Para mi información resultó especialmente útil el contraste entre las opiniones de profesor@s y alumna@s.

3.3. DE LA GRAMÁTICA Y EL ESPÍRITU LÚDICO

Ya he mencionado que para mí el espíritu lúdico es una forma global de estar en clase. Mantengo lo que decía hace años (1998:191):

Lo que pretendo es convertir la clase de español en un gran juego; no quiero decir que tengamos que sacar de la cartera, a modo de prestidigitadores, juego tras juego, pero, ¿por qué no convertir nuestra forma de introducir la información en algo divertido?

Siempre que estemos convencid@s de que este espíritu es útil y motivador para nosotr@s y nuestr@s chic@s procedamos por orden:

CREEMOS LAS REGLAS DEL GRAN JUEGO DE APRENDER

Para ello podemos usar cualquiera de los llamados juegos rompehielos con el fin de que los posibles grupos que lleguen hechos se integren en el gran grupo. Para algunas sugerencias en este terreno, remitimos al taller.

Dentro del objetivo de la creación de complicidad entre l@s miembros del grupo y quien enseña, continuo con la cita anterior (1998:192):

Más arriba hemos dicho que nuestra clase podría llegar a ser un juego sometido a reglas en el que participamos para divertirnos o entretenernos y pudiendo mediar en él o no algún interés.

Si estamos convencidos de que este es un buen punto de partida, pongamos manos a la obra y creemos las reglas de ese gran juego.

Una de las estrategias que me ha dado un gran resultado hasta ahora ha sido implicar a los alumnos en la creación de esas reglas. Para ello les propongo al principio del curso una tabla como la que tienen a continuación, que tienen que completar, bien en parejas, bien individualmente. Se pueden servir del español si tienen nivel para ello o de cualquier lengua vehicular que yo comprenda. Después, comentamos los resultados y, entre todos, realizamos las "reglas del juego" definitivas.

NORMAS PARA EL BUEN FUNCIONAMIENTO DE LAS CLASES: REGLAS DEL JUEGO DE APRENDER

LOS PROFESORES	LOS ALUMNOS
· <i>Deben ser simpáticos</i>	· <i>Deben participar en clase</i>
·	·
·	·
·	·

CREEMOS LA COMPLICIDAD Y EL CLIMA QUE MANTENDREMOS A LO LARGO DEL CURSO

Para ello introduzcamos en nuestras clases de gramática juegos que rompan la monotonía que tod@as les presuponen.

LA CONJUGACIÓN IRREGULAR

Metamos en tantas bolsas como equipos tenga la clase cuatro verbos en infinitivo; tres irregulares y uno regular. Tres conocidos, y uno desconocido para que sea necesario buscarlo en el diccionario. Se establece un tiempo y se da la consigna: sacar un verbo cada vez, escribir una oración usándolo. Sólo se puede continuar cuando se ha hecho la primera frase. Para ello colabora todo el equipo. Llegado el tiempo, se comparan las distintas "creaciones" y se puntúan las mejores.

ORACIONES INESPERADAS

En la misma línea, pero para un nivel más alto, podríamos llevar a clase este poema de Gloria Fuertes (1980:61), que tiene más miga de la que aparenta para trabajar "Las oraciones inesperadas". Una vez leído y comentada la crítica subliminal que alberga, se propone que los alumn@s lo imiten.

"ORACIONES GRAMATICALES"

Yo tengo esperanza.

Mi perro tiene hambre

El banco del jardín respira mal.

La niña se peina.

La vaca se lame.

Las cosas me miran,

Es peor si me hablan.

En el suburbio hay flores maleantes.

Las macetas son botes,

Los hombres son tigres
Los niños son viejos,
Los gatos se comen,
Las mondas también.
Los huérfanos huelen a madre.
Los pobres a humo.
Los ricos a brea.

FIJÉMONOS UNA FILOSOFÍA DE TRABAJO

¿Por qué no servirnos de las maravillosas sugerencias de Gianni Rodari (1977:10)?

Una piedra arrojada a un estanque provoca ondas concéntricas (...) Igualmente una palabra, lanzada al azar en la mente, produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie de infinita de reacciones en cadena, implicando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, complicándolo el hecho de que la misma mente no asiste pasiva a la representación, sino que interviene continuamente, para aceptar y rechazar, ligar y censurar, construir y destruir.

Tenemos ahí una lista de actuaciones en potencia para quien quiera desarrollarlas.

Nuestro problema inicial era que carecíamos de manuales y de material de apoyo. ¿Cómo hemos procedido? Preparando nuestra mente de manera creativa para mirar con otros ojos lo que nos rodea. Ahora seleccionemos aquello que queramos trabajar y hagámonos preguntas.

Aplicando algunos consejos de ese inspirador autor, podríamos:

- recurrir al "binomio fantástico", que consiste en un juego surrealista ya practicado por Tolstoi, cuando habla de un sofá como si nunca lo hubiera visto y no supiera para qué sirve. Para que funcione hay que procurar una cierta distancia entre las dos palabras que se pongan en relación. Por ejemplo, 'perro' y 'armario', ¿qué pueden hacer juntos? Rodari sugiere unirlos por medio de preposiciones y luego contar su historia: un perro en un armario, un perro con/sin (un) armario, el armario del perro, el perro del armario, ¡el armario tras el perro! ¿Qué les parece como estrategia para practicar los usos más "puros" de las preposiciones? Sin hablar de la divertida historia que es necesario crear para darle sentido a la última sugerencia.
- usar el prefijo arbitrario o el sufijo juguetón. Tomemos por ejemplo 'des-'. Lo primero que debemos hacer es recordar su "verdadero" significado y luego aplicarlo de manera

arbitraria y producir vocablos tan útiles como: "descomer" o "desbeber", que sería una forma más fina de ir al servicio. Si nos servimos del sufijo juguetón y procedemos de la misma manera, obtendremos "un papá muy riñón", porque riñe mucho o "una mamá leona", porque lee a todas horas. Estas acepciones nuevas de palabras conocidas me las regaló mi hijo cuando era un niño;

- dar instrucciones para hacer algo habitual. Siguiendo el ejemplo de Julio Cortázar, incluimos en el *Curso de perfeccionamiento* (1991:61) sus "Instrucciones para subir una escalera". Durante años he pedido a mis chicos y chicas que imiten ese ejercicio. He recopilado maravillosas instrucciones para comer espaguetis, para sentarse, para abrir puertas...
- recontar cuentos porque, según la psicolingüística, nuestra mente tiene una especial hambre de organizar la realidad narrándola. Jerome Bruner (1988) por su parte cree que el aprendizaje del habla infantil está relacionada con ese deseo de contar historias. En *Avance básico* (2002: 72) hemos propuesto una actividad que me dio muy bien resultado previamente en clase y es la versión libre de *Cenicienta*. También probé con mis alumna@s algo que luego leí en Rodari: consiste en darle la vuelta a un cuento. El lobo es bueno y Caperucita es mala. Es lo mismo que encontramos en la canción "Érase una vez un lobito bueno".

Aquí les traigo la versión creada por unas chicas de nivel básico.

Érase una vez una chica joven que vivía con su madre y dos hermanas en una casa grande. A las hermanas no les gustaba Cenicienta y siempre estaban riéndose de ella. Además, Cenicienta tenía que hacer todas las cosas aburridas que la madre les mandaba: limpiar los platos y limpiar el baño, etc.

Cada mes su padre, que estaba trabajando en la UNESCO en África, mandaba dinero a las chicas, pero las hermanas cogían todo el dinero, por eso Cenicienta nunca tenía nada.

Un día las hermanas de Cenicienta estaban muy alegres cuando volvieron a casa después de la escuela. Un chico les había vendido dos entradas para el concierto de Ricky Martin del sábado próximo. "¿Por qué no me comprasteis una para mí también?" - preguntó Cenicienta -, pero las hermanas no escucharon, querían ir de compras en ese mismo momento. "Tenemos que estar guapas el sábado" - le dijeron.

Llegó al sábado y Cenicienta se quedó sola en casa, limpiando. De repente el timbre sonó. "¿Quién puede ser?" - pensó la chica y abrió la puerta. Allí estaba Ricky Martin. "¡Hola, mi coche se ha averiado y tengo que ir a un concierto ahora mismo, ¿puedes ayudarme?" . "Ja, ja, ja" - pensó Cenicienta. "Esta es mi oportunidad". "No puedo ayudarte con el coche, pero si quieres, puedes llamar por teléfono"- dijo Cenicienta. Ricky quedó tan agradecido que le regaló una entrada. Estuvo en el mejor sitio y pudo ver que Ricky la miraba todo el tiempo. Después la invitó a cenar con él. Los dos se enamoraron y

APLIQUEMOS LOS MISMOS PRINCIPIOS QUE USAMOS EN LA CREACIÓN DE PRÁCTICAS, A LA PRESENTACIÓN DE UNA REGLA O A LA PROPUESTA DE UNA EXPLICACIÓN

Estas son las imágenes con que he pretendido ilustrar los usos básicos de 'ser' y 'estar' (2001: 75):

Expresa una valoración general, sobre todo con adjetivos que hacen referencia a los sentidos:



El café no es bueno para la gente nerviosa.
El bacalao es salado.

Sirve para valorar hechos, acciones, actitudes...:
Es necesario estudiar más para aprobar.
Es importante que hablemos con los sindicatos.

Expresa una valoración que resulta de haber experimentado algo:

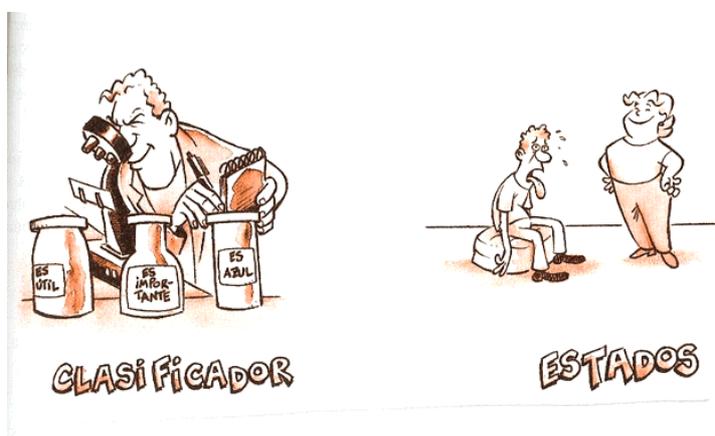


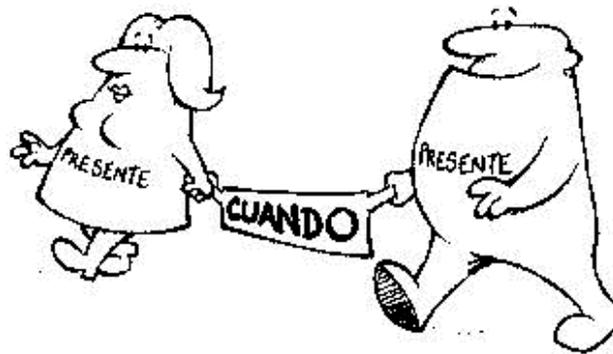
— Este café no está bueno, a mí me gusta más fuerte.
— El bacalao está salado, ¿no lo has tenido en agua bastante tiempo?

Sirve para expresar una característica actual, comparada con otro momento o con lo que se considera normal:

— Pedro está más simpático últimamente.
— ¡Qué alto está el niño!
— Está más viejo que la última vez que nos encontramos.

Y para que se recuerde que dos subjuntivos no pueden ir unidos por 'cuando' he creado estas historias, basadas en parejas que se entienden y se separan (2001:137):





La interiorización no está garantizada, por supuesto, pero sí que la imagen que guardarán de la gramática no será tediosa y quizá valgan más, las imágenes, que algunas explicaciones.

NO OLVIDEMOS EL VOCABULARIO

Para ello lancemos alguna palabra para que produzca esas ondas que pongan en movimiento tanto la fonética, como la rima, como la asociación de significados, como los recuerdos personales que cada uno asocie a esa palabra.

¿Qué les sugiere la palabra "Istán"? ¿O la palabra "palabra"? ¿Y la palabra "armario" ya mencionada? ¿Qué podríamos hacer con ellas? Con la última, Juan José Millas (2000:77) hace maravillas en su libro *El orden alfabético*. He aquí un fragmento:

A partir de ese instante el deterioro se aceleró. Perdimos, por ejemplo, la palabra armario. Hay objetos cuya presencia se puede soportar durante algún tiempo sin saber cómo se llaman. Pero un armario sin nombre es una boca. Al pasar junto a ellos nos apartábamos lo que daba de sí la habitación o el pasillo en el que se encontraban para no ser devorados por aquellos labios como puertas.

Pero además, podríamos:

- desmontar las palabras o los objetos y convertirlos en otras cosas. Para ello podemos aumentarlos, disminuirlos, combinarlos, dotarlos de sensibilidad o personalidad, etc.;
- inventar nuevos aparatos como en los viejos inventos del TBO o en la actividad de los chindogus recogida en *Español sin fronteras* (1999:133);
- jugar a usarlos de otra manera. Les sugiero para empezar una idea de mi compañera Martina Tuts: un colador, ¡da un juego!

4. BREVES CONCLUSIONES

Decía Ígor Stravinsky (1987:58)

La facultad de crear nunca se nos da sola. Va acompañada del don de observación. El verdadero creador se conoce en que siempre encuentra en derredor, en las cosas más comunes y humildes, elementos dignos de ser anotados.

Ver las cosas de otra manera nos llevará a encontrar en la realidad multitud de fuentes de inspiración, a plantearnos preguntas constantemente y a animar a nuestros alumnos y alumnas a que se las planteen. De los constantes "porqués" pueden salir si no siempre respuestas, sí dudas y, muy especialmente respuestas divertidas como aquella de Groucho March: "¿Cuál es la principal causa del divorcio?"... "El matrimonio"

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta Contreras, M., 1998, *Creatividad, motivación y rendimiento académico*, Ed. Aljibe, Málaga.
Bruner, J.S., 1986, *El habla del niño*, Paidós, Barcelona.

Esteban Arbués, A., 1998, "La creatividad como reto educativo" en *Creatividad, motivación y rendimiento académico*, Ed. Aljibe, Málaga.

François, F., 1974, *L'enseignant et la diversité des grammaires*, Hachette, París.

- Fuertes, G., 1980, *Obras incompletas*, Cátedra, Madrid.
- Lambert, M., 2001, *Cómo ser más creativo*, Mensajero, Bizkaia.
- Leech, G., 1989, "Grammar and language learning" en *Actas del VI Congreso nacional de Lingüística aplicada*, Sevilla.
- Lot, F., 1963, *Visages de grands savants*, Ed. du Sud.
- Marina, J.A., 1998, *La selva del lenguaje*, Anagrama, Barcelona.
- Marina, J.A. y López Penas, M., 1999, *El diccionario de los sentimientos*, Anagrama, Barcelona.
- Millás, J. J., 2000, *El orden alfabético*, Punto de lectura.
- Moreno García, C., y Tuts, M., 1991, *Curso de Perfeccionamiento: Hablar, escribir y pensar en español*, SGEL, Madrid.
- Moreno García, C., y Tuts, M., 1999, *Español en el hotel*, SGEL, Madrid.
- Moreno García, C., 1997, "Actividades lúdicas para practicar la gramática", en núm. 41 de *Carabela*, SGEL, Madrid.
- Moreno García, C., 1998a, "La letra jugando entra", en *Perspectivas futuras de la lengua española ante el siglo XXI* en Actes du Colloque tenu les 23, 24 et 25 mai 1997, Édition centre des langues patrimoniales de l'Université de Montréal.
- Moreno García, C., 1998b, "Gramática para hablar", Mesa redonda, en Actas del IX Congreso Internacional de ASELE. Santiago de Compostela.
- Moreno García, C., 1999a, "Gramática y contexto. La estructura y el significado", en Cuadernos de Tiempo Libre, Colección Expolingua, Madrid.
- Moreno García, C., 1999b "Español lengua extranjera. ¿Qué enseñar, cómo enseñar", en *DEA* (Documentos de Español Actual) Carcedo, A. (ed.) Publicaciones de la Universidad de Turku, Finlandia.
- Moreno García, C., 1999c, "La integración: un elemento clave en la clase de español como lengua extranjera", en *Panorama Hispánico*. A.L. Esteves dos Santos y R. Monte Alto (eds.) APEMG y UFMG. Belo Horizonte. Brasil.
- Moreno García, C., 2001, *Temas de gramática*, SGEL, Madrid.
- Moreno G., C., García Naranjo F., Pimentel, R., y Hierro, A., 1999, *Actividades lúdicas para la enseñanza de ELE*, SGEL, Madrid.
- Moreno G., Moreno R., V., Zurita S. de N., P., 1995, *Avance*, SGEL, Madrid.
- Moreno G., Moreno R., V., Zurita S. de N., P., 2001, *Avance elemental*, SGEL, Madrid.
- Moreno G., Moreno R., V., Zurita S. de N., P., 2002, *Avance básico*, SGEL, Madrid.
- Moreno Sandoval, A., 2001, *Gramáticas de unificación y casos*, Visor, Madrid.
- Osborn, A. F., 1976, *L'imagination constructive*, Dunod, París.
- Pine, G.J., y Boy, A.V., 1977, *Learner Centred Teaching: a humanistic View*, Denver, Love Publishing Co., Colorado.
- Rodari, G., 1977, *La gramática de la fantasía*, Ed. Avance S.A., Barcelona.
- Sánchez, J., Moreno, C., y Santos, I., 1998, *Español sin fronteras 2*, SGEL, Madrid.
- Sánchez, J., Moreno, C., y Santos, I., 1999, *Español sin fronteras III*, SGEL, Madrid.

Stern, H.H., 1996, *Issues and options in language teaching*, Oxford University Press.

Stevick, Earl W., 1999, "La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química" en Arnold, J. (ed.), 2000, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge U. P., Madrid.

Stravinsky, Í., 1987, *Poética musical*, Taurus, Madrid.

Young, P.T., 1961, *Motivation and emotion*, Wiley, Nueva York.

Vigotsky, L.S., 1934, *Pensamiento y lenguaje*, La Pléyade, Buenos Aires. 1987.

Wechsler, S., 1995, *Creatividade*, PSY, Sao Paulo.

Notas para el estudio de *La lengua de las mariposas* en la clase de lengua y cultura españolas

CARMEN ROJAS GORDILLO
Asesora Técnica del MECD en São Paulo, Brasil

Licenciada en Filología Hispánica y Filología Portuguesa. Ha ejercido como profesora de enseñanza secundaria y como asesora de Centros de Profesores en España y desde 1999 desempeña el cargo de asesora técnica de la Consejería de Educación en Brasil, ocupándose de la organización e impartición de actividades de formación de profesores de español, de la lista ELEBRASIL y del Centro Virtual de Recursos "María Moliner". Ha publicado el libro *Internet como recurso para la clase de ELE* y diversos artículos sobre Internet y el cine español.

RESUMEN: En este trabajo se pretenden contextualizar los elementos históricos, sociopolíticos y culturales de una etapa de la historia de España, la II República, a través de la adaptación de tres cuentos de Manuel Rivas a la película *La lengua de las mariposas*, mediante un enfoque comparativo entre las dos manifestaciones artísticas, relatos y filme, que sirvan de guía al profesor de español a la hora de preparar actividades que le permitan mostrar las ricas y heterogéneas relaciones que se producen en el paso de la literatura al cine. Se estudiarán las semejanzas y divergencias en la construcción de ambas manifestaciones y se presentarán los temas más representativos de interés para la clase de lengua y cultura españolas.

PALABRAS CLAVE: relaciones cine y literatura, *La lengua de las mariposas*, política y educación, II República, lengua y cultura españolas.

1. INTRODUCCIÓN

Una excelente manera de abordar el texto literario con estudiantes de español como lengua extranjera es hacerlo en comparación con su versión fílmica, lo que nos permite vincular técnicas narrativas y temas culturales en el cine y la literatura y ver cómo se influyen mutuamente. La cinematografía española ofrece numerosos casos¹ de filmes inspirados en obras literarias, no siempre tan afortunados como este que nos ocupa: la versión cinematográfica de *La lengua de las mariposas* respeta la mirada y la intención del escritor, pero al mismo tiempo subraya, destaca y amplía muchos de los temas sociales, políticos y culturales que incluye. En la película se contextualiza una época decisiva de la historia española: la II República española², tema poco tratado en nuestra

1 Al final del trabajo se ofrece como anexo una relación de obras literarias adaptadas al cine.

2 El día 14 de abril de 1931, con la proclamación de la República en toda España, comienza un nuevo período histórico que se presenta lleno de expectativas. Copiamos a continuación un texto que resume la breve pero intensa trayectoria de la República, de <http://www.ucm.es/info/eurotheo/nomadas/3/jmlaso.htm>: La II República Española culminó un creciente desgaste de la monarquía borbónica originado por el desprestigio de Alfonso XIII por sus arbitrariedades y perjurio de la Constitución, al ser cómplice de la dictadura de Primo de Rivera. Por ello, el pueblo español vivió alborozado la proclamación de la República el 14 de abril. Se abrió para España la posibilidad de un régimen democrático que realizase las reformas progresistas que se habían ejecutado en los países de la Europa nórdica y occidental. Sin embargo, la situación general no era nada propicia. Europa estaba sumida en la gran depresión económica de la década del 30, con un enorme paro que impulsaba hacia el fascismo. Todavía era más grave que España estuviese dominada por una oligarquía cerrilmente reaccionaria incapaz de ninguna concesión. Ya desde la propia proclamación de la República, la oligarquía comenzó a conspirar contra la institución. Como muy bien precisa Antonio Ramos-Oliveira, en su *Historia de España*: "Con una suma no despreciable para comenzar, iniciaron los monárquicos la organización de la guerra civil. Acordaron crear una entidad de estudios que divulgara textos de pensadores sobre la legitimidad de una sublevación, para lo cual se creó Acción Española"

cinematografía. Aunque el escenario de la película sea muy concreto y el tiempo en que transcurren los hechos breve, gracias a la poderosa capacidad de Rivas de trascender lo local y convertirlo en escenario mítico, podremos abarcar una visión amplia de esa etapa histórica tan conturbada e interesante.

2. UN PROCESO DE REESCRITURA FÍLMICA

La película *La lengua de las mariposas* narra los hechos que suceden en la primavera de 1936 hasta el día que estalla la guerra civil en una pequeña aldea gallega. Moncho, un niño de 8 años, se inicia en la amistad, en el saber y en el descubrimiento de los misterios de la vida. A través de su mirada inocente, y ayudados por la más madura del bondadoso maestro Don Gregorio, nos introducimos en el ambiente familiar, social y político de la aldea, hasta el momento de la brutal ruptura final.

La lengua... está basada en tres relatos independientes del libro *¿Qué me quieres, amor?* (1996): *La lengua de las mariposas*, *Un saxo en la niebla* y *Carmiña*, cuya trayectoria temporal es más amplia que la de la película, como veremos más adelante. José Luis Cuerda adaptó estos relatos al cine contando como guionista con el genial Rafael Azcona. También el propio Rivas, quien se confiesa hechizado por el cine, colaboró en el guión, y se ha mostrado muy satisfecho con el resultado de la película. Así, el producto final es una escritura conjunta en la que tres marcadas personalidades han contribuido a su creación y

en diciembre de 1931. También decidieron "la preparación de ambiente en el Ejército, a lo cual ayudaron desde el primer momento algunos generales". Y, por último, se decidieron a crear un partido con plena legalidad, cuando menos aparente, que justificase reuniones, suscripciones y enlaces (...). Independientemente de las gestiones en curso para poner en marcha la nueva organización oligárquica, la aristocracia había establecido contacto con algunos de los generales más exaltados y perturbadores. No más allá de junio de 1931, buscaban ya los monárquicos a los generales Ponte, Cavalcanti, Barrea y Orgaz para sumarse a la conspiración". (Op. cit. Tomo III, página 255). Al mismo tiempo, reaccionando contra las reformas modernizadoras del Ejército, iniciadas por Manuel Azaña, realizaron una gran campaña de denigración contra este gran estadista al que convirtieron en "el Monstruo". Apoyándose en la Iglesia retrógrada que encabezaba el Cardenal Segura, calificaron de "campaña contra el catolicismo" la reforma de las relaciones entre la Iglesia y el Estado, hoy imperante en todos los Estados modernos, incluida España. Así crearon el clima necesario para derrocar violentamente a la República. La IIª República no fue homogénea. De hecho, se dividió en dos etapas muy diferenciadas: el bienio progresista 1931-1933. se realizaron reformas para la democratización del país. Es decir, la reforma militar, la reforma laboral, la separación de la Iglesia y el Estado y el intento, no logrado, de una amplia reforma agraria. Las reformas sociales fueron insuficientes por las vacilaciones de los gobiernos republicanos y la resistencia de la oligarquía terrateniente, y comenzó a hablarse del "desencanto de la República". No sucedió así en los planos educativos y cultural. Se construyeron millares de escuelas y se dignificó a los maestros. Empero fue en el campo cultural en el que se lograron mejores resultados. Desde la generación del 98, no se había producido tal florecimiento literario. A ello contribuyó, la "generación del 27", pero, sin el marco que le proporcionó la República, su actuación no habría sido tan fecunda. De ahí que propiamente fuera la generación de la República. Por el contrario, durante el segundo bienio -el denominado "bienio negro"- iniciado con la victoria electoral de la derecha, en 1933, se trató de destruir todos los avances sociales y culturales anteriores, así como de vaciar de contenido democrático a las propias instituciones republicanas. Gil Robles, dirigente de la CEDA (Confederación Española de Derechas Autónomas) se declaró accidentalista, respecto a la forma de Gobierno, y pretendió destruir a la República desde dentro. Por entonces, ya se había instaurado el fascismo legalmente en Alemania y Austria. En 1934, se creó la psicosis de que iba a suceder lo mismo en España, si la CEDA entraba en el Gobierno. Gil Robles equivalía al canciller austriaco Dolfuss. Por ello, la insurrección de 1934 en Asturias, no fue tanto un intento revolucionario como el tratar de impedir el acceso al poder del fascismo por la vía legal. La represión de la insurrección fue dirigida por el general Franco, al que Gil Robles había nombrado Jefe del Estado Mayor. La campaña pro Amnistía posibilitó el triunfo del Frente Popular en las elecciones del 16 de febrero de 1936. esta coalición antifascista trató de aplicar un programa de izquierda moderada, muy semejante al que otro Frente Popular aplicó en Francia. Allí se lograron las vacaciones pagadas y la semana laboral de 40 horas, entre otras conquistas sociales. Es lo que no permitió la oligarquía española, alzándose el 18 de julio de 1936 en armas contra el Gobierno de la República."

han dejado su personal impronta. Para conocerlas mejor, veamos una pequeña semblanza biográfica de cada una de ellas:

Manuel Rivas

El periodista y escritor Manuel Rivas nació en La Coruña en 1957. Comenzó a escribir ya en su adolescencia y colaboró en distintos medios de comunicación: *El ideal gallego*, *Diario de Galicia*, *Televisión de Galicia*, *El Globo*, *La voz de Galicia*, *El País*... También fundó diversas revistas literarias de corta vida. Es socio fundador de Greenpeace y tiene un puesto dentro de la junta directiva de la organización.

Es considerado el escritor más sobresaliente de la literatura gallega actual, con su obra escrita originalmente en gallego, en la que destaca su maestría en el uso de la lengua, la autenticidad de sus historias. y el compromiso social y político. Cultiva distintos géneros literarios como la novela, el ensayo y la poesía. Practica lo que él mismo llama el "contrabando de géneros", pero donde parece que se siente más cómodo es con el relato.

Entre sus novelas destacan *Un millón de vacas* (1990), premio de la Crítica, *Los comedores de patatas* (1992) y *Bala perdida* (1996). Ha sido galardonado también con el premio de la Crítica gallega por *En salvaje compañía* y con los premios Torrente Ballester y Nacional de Narrativa por *¿Qué me quieres, amor?* (1996). Su obra *O lapis do carpinteiro* (1998), adaptada también al cine por Gutiérrez-Aragón y por la que recibió el Premio Arcebispo Xoán de San Clemente y el de la Crítica es además el libro más traducido en la historia de la literatura gallega y es también el primer libro traducido directamente del gallego sin ser traducido previamente al castellano. Al género del relato breve pertenece también *Ella, maldita alma* (1999). Sus más recientes títulos son *La mano del emigrante* (2001) y *Las llamadas perdidas* (2003). Una muestra de su poesía se encuentra recogida en *El pueblo de la noche* (1997), y parte de sus reportajes están recogidos en *Galicia, el bonsái atlántico* (1994), *El periodismo es un cuento* (1997), *Toxos e flores* (1999), y *Galicia, Galicia* (2001). También ha hecho incursiones en el mundo del cine, con la realización de algunos guiones -*Lisboa, faca no coracao*, entre otros.

Los 16 relatos breves de *¿Qué me quieres, amor?* han sido considerados por la crítica como una joya literaria, algunos de cuyos relatos (y entre ellos, *La lengua de las mariposas*) merecerían figurar en las antologías universales del cuento. El libro tiene como eje central la incomunicación personal en las relaciones humanas, donde la soledad y el dolor conviven con el humor y la ternura.

Rafael Azcona

Nació en la Rioja, en 1926. Se le conoce como el mejor guionista del cine español, que ha cosechado con sus películas el éxito internacional, pero también es un destacado escritor de

la generación de medio siglo (junto con Aldecoa, Caballero Bonald, Fernández Santos, García Hortelano, Rafael Sánchez Ferlosio...), lo que ha influido en su forma literaria y poética de hacer cine, y ha constituido un factor esencial en la escritura de obras maestras como *El cochecito* (dirigida por M. Ferreri y basada en una novela corta de Azcona), *Plácido* o *El verdugo* (de L. G. Berlanga). En su visión de la realidad española están presentes las marcas de Quevedo, Valle Inclán y Cela, así como el humor de *La Codorniz*.

Ha trabajado con los mejores directores de cine españoles y de otros países. Entre sus títulos se encuentran *La escopeta nacional*, *La vaquilla*, *Tamaño natural* (L.G. Berlanga), *El jardín de las delicias*, *La prima Angélica*, *Pippermint Frappé*, *Ay*, *Carmela* (C. Saura), *La corte del faraón*, *Pasodoble* (J.L. García Sánchez), *El año de las luces* o *Belle Époque* (Fernando Trueba) y un largo etcétera, que buscan en él su maestría como guionista, su extraordinaria capacidad de observación y su escepticismo en temas sociales y políticos. Su mundo personal posee las siguientes características:

- Preferencia por las clases medias
- Tendencia a la coralidad
- Humor negro
- Distanciamiento de los personajes
- Ironía
- Presencia de la muerte
- Disminuidos físicos
- La incomunicación y la soledad
- Rechazo a las instituciones (familia, clero, ejército y poderes)
- La vejez
- Desencuentro entre los dos sexos
- La visión descarnada del sexo y la pasión por los objetos fetichistas

José Luis Cuerda

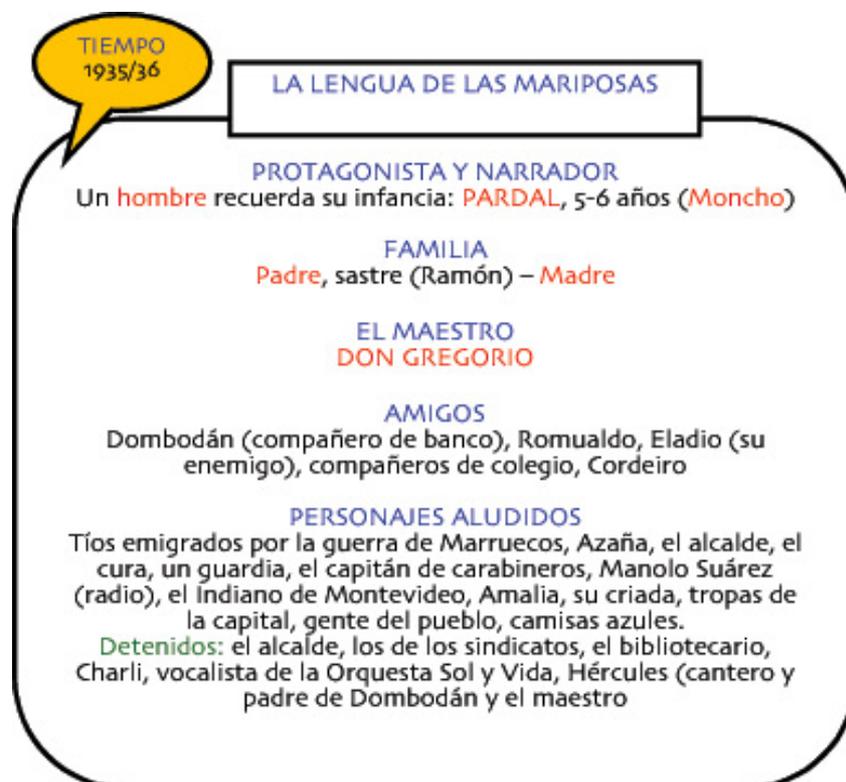
Nació en Albacete en 1947. Es técnico de Radiodifusión y Televisión, programada y ha ejercido como profesor de Realización cinematográfica en el Instituto Español de Tecnología y en la Facultad de Bellas Artes de Salamanca. Ha trabajado en Televisión Española, donde realizó diversos trabajos (reportajes, documentales, programas culturales, espacios dramáticos, guiones, etc.). Es el autor de algunos de los títulos más originales y sorprendentes del cine español. Su primer largometraje, de 1982, fue *Pares y nones*, dentro del género de la "comedia madrileña". Pero es con *El bosque animado* (1987, también basada en una novela del mismo título de W. Fernández Flórez) cuando se adentra en un cine más personal, donde cultiva un humor absurdo y surrealista profundamente español, cómico y poético al mismo tiempo. *Amanece que no es poco* (1988) es su primer gran éxito de

taquilla, una sátira delirante sobre la vida española. El mismo escenario de *El bosque animado*, la Galicia rural, ambienta *La lengua de las mariposas* (1999).

3. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS EN LA NARRACIÓN LITERARIA Y LA NARRACIÓN CINEMATOGRAFICA:

El material de donde nace el filme son los tres cuentos que ya hemos citado. En el libro, cada relato es independiente. Estos tres escogidos por Azcona y Cuerda guardan cierta relación de proximidad con la época que interesa a los cineastas.

El cuento principal, que vertebra toda la narración es *La lengua de las mariposas*, del que la película toma el título, los temas centrales y los personajes principales: Moncho y su familia y D. Gregorio, un maestro republicano íntegro y entrañable que remite a la figura de Antonio Machado y cuya pedagogía está impregnada de la filosofía de la Institución Libre de Enseñanza. Su mayor preocupación es la de educar hombres libres. La aldea donde se localiza la acción, que observamos a través de los ojos de Moncho, vive sin miedos, aunque no sin tensiones y divisiones, dentro del marco político que ofrece la República, pero todo esto cambia el 18 de julio de 1936, cuando se manifiesta trágicamente la terrible fractura de los habitantes del pueblo, que obligará a los personajes a escoger caminos diferentes.



Un saxo en la niebla relata la historia de Andrés, un aprendiz de saxofonista que descubre la pasión por la música cuando encuentra el amor en un exótico personaje, una china. En la película Andrés pasa a ser el hermano de Moncho, y la orquesta (cuyos personajes pasarán a formar parte de la película) servirá como fondo para contar la iniciación al amor de un adolescente y como marco para situarnos en diferentes fiestas populares. El relato está ambientado en los años más duros de la posguerra.



Carmiña es un relato donde se trata del amor adulto y del sexo. No está especificado el tiempo, pero también transcurre en la más inmediata posguerra por las referencias indirectas que aparecen en el cuento. En la película, Carmiña se convierte en la hija bastarda del padre de Moncho, y su tía aparece como su madre. A través de este último personaje, se incorpora a la película un nuevo tema: la muerte.



No es un hecho muy usual en el cine español que se escojan varios relatos para construir una película. Esto obliga a hacer una adaptación de los tres relatos, modificar personajes, inventar parentescos y relaciones y crear otros nuevos. El resultado de la película lo vemos en el siguiente cuadro:



El relato cinematográfico tiene como protagonista a Moncho, llamado en la película Gorrión (la traducción al español del gallego *pardal*). Prácticamente no sufre cambios en su paso del relato al cine, a no ser por su relación con un personaje nuevo, Aurora, una niña de la que se enamora con amor infantil, contrapunto de los amores adolescentes de Andrés y la china y adultos de O'Lis y Carmiña y el perro Tarzán, de los que también el niño ahora es testigo. El esquema familiar se completa con el padre, Ramón, y su madre, tal y como aparecen en *La lengua de las mariposas*. Se añade un hermano, Andrés, de *Un saxo en la niebla*. Carmiña se convierte también en hija ilegítima de Ramón. Las relaciones familiares resultan así más complejas en la película, porque se incluye la perspectiva de las relaciones fuera del matrimonio.

La figura del maestro es fiel al cuento de donde procede, aunque en la película lo vemos relacionarse con más personajes, los que representan las fuerzas vivas del pueblo (ejército,

iglesia, oligarquía) y con sus correligionarios y paisanos. Junto a su faceta de educador, su vida social y sobre todo su compromiso político aparece con nueva fuerza en el filme.

En cuanto a los amigos de Moncho, hay también algunas variaciones. El Dombodán de *La lengua...* es sustituido por un nuevo personaje, Roque, que será en la película el hijo del tabernero sin nombre de *Carmiña*, también llamado Roque. El tabernero sustituye a Hércules, padre de Dombodán (ambos tienen el mismo fin). Otra variedad sustancial es convertir a su enemigo en la escuela de *La lengua...*, Eladio, en José María, el hijo de D. Avelino, un agricultor rico que representa el poder caciquil y que aparece en la película para subrayar el poder opresivo de la oligarquía y las diferencias de clase. Otras autoridades como el cura, la guardia civil o el alcalde republicano de *La lengua...* adquieren voz en la película, mientras que en el relato sólo eran mencionados.

Con respecto a otros personajes secundarios, la china de *Un saxo en la niebla*, que en la película se relaciona con un personaje la Enciclopedia Álvarez, se mantiene bajo los mismos esquemas en la película, lo que produce un anacronismo: era imposible que los escolares en la República estudiaran con ese libro tan representativo de la educación franquista, puesto que la primera edición de dicha enciclopedia data de 1950. Este anacronismo se explica porque *Un saxo en la niebla* está ambientado en 1948, y la película en 1936. El guionista ha preferido mantener este error a prescindir del ambiente poético que el episodio proporciona. Por ello, vemos a Moncho y a su hermano en varias ocasiones con ese libro en las manos, contradiciendo la verosimilitud.

La Orquesta Azul de la película procede de *Un saxo en la niebla* (la orquesta de *La lengua...* se llamaba Sol y Vida), así como el profesor de música, don Luis Braxe, y Boal, que de delegado de fiestas pasa a ser alcalde. Para el vocalista de la Orquesta Azul se reserva el mismo final que para el maestro, tal y como aparecía en *La lengua...*, porque los músicos representan la seducción un tipo de vida poco convencional, bohemia, artística, más auténtica, que no cabe en los moldes de la futura dictadura.

¡La orquesta! ¡Han llegado los de la orquesta!

Saludamos como héroes que resucitan a los muertos. Me crecía. El pecho se me llenaba de aire. Pero, de repente, comprendí. Nosotros éramos algo importante, el centro del mundo.
(pág. 55)

En definitiva, se han mantenido la mayoría de los personajes de los tres relatos, siendo los principales los de *La lengua...*, se han realizado los cambios mencionados, se ha aumentado el papel de muchos de ellos y han aparecido otros nuevos para entretrejer un mundo de relaciones personales, sociales y políticas más complejo.

4. TRATAMIENTO DE LOS TEMAS

Varios son los temas que podemos ver reflejados en los cuentos y que se amplifican en la película. Nos detendremos en los más importantes, los que más juego nos ofrecen para tratar en la clase de lengua y cultura españolas.

La política conforma el telón de fondo de los cuentos y se constituye en tema central de la película. En los primeros, el marco temporal es más amplio: desde la guerra de África de principios de siglo hasta los años más duros de la posguerra, finales de los 40, mientras que la película se restringe a la primavera del 36, hasta el 18 de julio, en plena II República. En ambos se pone también de relieve la profunda división de los españoles en dos Españas enfrentadas: la conservadora, católica y tradicional, oscura, rígida, fanática y la más progresista, avanzada y democrática, que se visualiza muy bien en los claroscuros de Goya, según Rivas. Otro tema que permea también todo es el excesivo peso de la religión en los asuntos del estado y en la vida cotidiana de la gente. La diferencia entre cuentos y película está en el peso de los ingredientes y el tratamiento de los temas. En general, en los cuentos, la política forma parte del trasfondo de los personajes, no del primer plano, como sucede en la película, pero no por ello podemos decir que la crítica sea menos dura o eficaz.

Cuando en *La lengua de las mariposas* Moncho comenta inocentemente que “dos de mis tíos, como muchos otros jóvenes, habían emigrado a América para no ir a la guerra de Marruecos” (pág. 24)³, equiparando ese impulso a su ansia de fuga por miedo a la escuela, Rivas aprovecha para criticar la sangría de jóvenes que producía la situación política de la época en lo más granado de la juventud gallega. Él mismo comenta en una entrevista⁴ la larga tradición de este problema derivado de la mala política, la emigración en Galicia: antes de 1960, a América. A partir de la crisis económica en el continente americano, la emigración se desvía a Europa. Comenta que todas las porteras de París, los limpiadores de hospital de Londres, los mineros de Colonia y mercantes y pescadores de muchos países son gallegos, y que los gallegos que emigran son jóvenes y los más inquietos. Y como dice él, la emigración es otra forma de exilio.

Para situarnos en la República, bastan unas breves pinceladas: “Los maestros no ganan lo que tendrían que ganar (...) Ellos son las luces de la República (pág. 35). Su mujer le contesta: “La República, la República. Ya veremos adónde va a parar la República”. Y a continuación Pardal aclara: “Mi padre era Republicano”. Así, sin adjetivos valorativos. Esto nos coloca frente al tema de las dos Españas enfrentadas, representada cada facción por el matrimonio: “¿Qué tienes tú contra Azaña? Eso es cosa del cura, que os anda calentando la

3 Todas las citas de los relatos se refieren a la edición de *¿Qué me quieres amor?* incluida en la bibliografía.

4 Este y otros testimonios de Rivas están sacados de una entrevista realizada por Armando G. Tejeda, que se puede consultar en <http://www.babab.com/no19/rivas.php>.

cabeza" (pág. 35). Pocas notas más sobre la República (nos enteramos de que el alcalde es republicano al final ("dicen que el alcalde llamó al capitán de carabineros, pero que este mandó a decir que estaban enfermos", pág. 37), hasta que, en la parte de desenlace del cuento, a raíz de la anécdota del traje del maestro, se da un salto temporal de un año, que nos lleva hasta la víspera de la declaración de la guerra civil, en que no queda más remedio hasta para un niño que centrarse en los hechos políticos que se van presentando dramáticamente *in crescendo*. El niño Moncho va desgranando las señales que no sabe interpretar: un guardia en una moto con una bandera que deja tras de sí una premonitoria y metafórica "estela de explosiones" y los ecos del saludo fascista "Arriba España" (pág. 37). Los movimientos inusitados de su amigo Cordeiro o la inquietud de la gente, el nerviosismo de su madre, que quiere destruir las señales de la militancia de su marido, el abatimiento de su padre ante la evidencia de la derrota de sus ideas: todo desemboca en la declaración brutal de la vecina: "En Coruña, los militares han declarado el estado de guerra. Están disparando contra el Gobierno Civil" (pág. 37). Pero no acabará la amargura aquí, porque los adultos lo harán tomar partido a favor de un mundo que hasta ahora no ha compartido, le obligarán a oponerse, aun sin entender nada, todo aquello que hasta ahora lo ha hecho feliz, todo lo que representa la figura de su maestro. Por eso reacciona con tanta rabia ante aquel que le mostró un mundo que se está desmoronando, sin él entender nada, impotente.

En la película, sin perder el estilo Rivas, ya que el propio escritor colaboró en el guión, se amplifican, destacan y colocan en primer lugar los aspectos políticos y religiosos. El cine lo permite: acompañamos a Moncho por su mundo idílico y al maestro que nos sitúa en la tensa realidad. Es aquí donde más se nota la mano del guionista, Rafael Azcona: disminuye el arco temporal, centra la acción en unos pocos meses y va deteniéndose más en algunos de los aspectos que se apuntan en los cuentos, introduciendo otros nuevos, constantes en la cinematografía del guionista, entre ellos el anticlericalismo y el rechazo a las instituciones.

Así, crea nuevas escenas:

- A la salida de misa, varios grupos comentan cuestiones políticas sobre qué piensan de la República.
- Discusión del maestro y del cura porque Pardal no tiene más interés en ser monaguillo. El maestro defiende la educación laica.
- Escenas en la taberna que dan pie al comentario y a la discusión política. Podemos escuchar en directo las noticias de la radio que dan cuenta de los acontecimientos decisivos de aquellos días.
- Mientras que en los cuentos don Gregorio es el nuevo maestro, en la película se jubila, lo

que le sirve de pretexto para pronunciar un discurso a favor de la libertad, donde además se pone de manifiesto la intransigencia del poder, representado por D. Avelino, que abandona la sala. También se destacan las reacciones negativas del cura y de la guardia civil.

- La fiesta de Carnaval es muy representativa de la libertad y el laicismo de la República, como prototipo de fiesta popular libre y desinhibida que después prohibiría el franquismo.
- También se incluye una fiesta de aniversario de la República, donde la gente se manifiesta y se divierte en libertad, se canta el himno de Riego, proclamado himno y marcha oficial de la Segunda República española, con letra de Antonio Machado y música de Oscar Esplá: "Si los curas y frailes supieran / la paliza que van a llevar / subirían al coro cantando / libertad, libertad, libertad". También se refleja la tensión en el ambiente, representada por la pareja de la guardia civil que acecha agoraramente el encuentro.

Personajes que tenían poco realce o apenas eran nombrados, adquieren mayor categoría: el cura (siempre censurando la libertad y al final cómplice de los asesinatos); el alcalde, mostrando valientemente su compromiso u otros nuevos como don Avelino, representando la opresión de las clases poderosas.

A medida que se va acercando la fecha fatal, las escenas se centran más en los acontecimientos políticos. Las breves y rápidas referencias del relato, presentadas a un ritmo veloz, se hacen más explícitas y detenidas en la película: nos muestran el "paseo" nocturno de un vecino a manos de los falangistas, la reacción vergonzosa de algunos republicanos cuando se les pide ayuda para salvar la República (entre ellos al padre de Moncho) y la situación política de Galicia en esos días: rápidamente es tomada por las fuerzas golpistas, sin que haya ninguna resistencia.

Rivas denuncia esto en la misma entrevista, donde aclara que su literatura pretende remediar la amputación de la memoria que ha sufrido la historia de España y que se erige en portavoz de la memoria de gente corriente, trabajadores, campesinos o emigrantes. Lo que perdió Galicia fue mucho: el 28 de junio se había aprobado el estatuto de Autonomía por mayoría absoluta. "En Galicia no fue una guerra civil, sino una carnicería humana. No hubo ni un muerto por parte de los golpistas, y sí miles de muertos y exiliados o que sufrieron prisión". Y continúa en la entrevista: "estamos hablando de un escenario límite, un holocausto, no racial, sino político, contra rojos y republicanos. Oficialmente terminada la guerra, siguió el exilio y la represión durante muchos años... La guerra provoca que varias generaciones vean robadas sus vidas. Sufren intimidación, miedo, no se puede hablar, te roban las palabras". Es todo lo contrario a lo que predicaba con su ejemplo el maestro, que

los seducía y les recreaba el mundo a través de sus palabras: "Tanto nos hablaba de cómo se agrandaban las cosas menudas e invisibles por aquel aparato que los niños llegábamos a verlas de verdad, como si sus palabras entusiastas tuviesen el efecto de poderosas lentes" (pág. 23). Su interés por hablar de la guerra no es "hacer un ajuste de cuentas, sino ponerla en relación con nuestra realidad actual. Pero aunque él parta de la realidad gallega, *La lengua de las mariposas* nos puede servir como escenario mítico desde donde supervisar su pesimismo ante la historia de España, no como "progreso que asciende a mejor", sino como "sucesión de disparates o barbaridades".

La educación el otro tema clave de *La lengua...* y de la película, ("Los maestros (...) son las luces de la República, pág. 35). En ambos acompañamos el crecimiento físico, emocional y humano de Moncho, que en principio equipara educación con un sistema represivo del que ha oído hablar pero que enseguida llega a amar la escuela presentada por su maestro como paraíso del conocimiento y del saber. D. Gregorio es el coprotagonista de la película, y para inspirarse en él, quién mejor que Antonio Machado, poeta, pero también profesor y significado pedagogo. A D. Gregorio, magníficamente interpretado por el actor, director de cine y escritor Fernando Fernán Gómez, le podríamos perfectamente aplicar el dibujo que el poeta hace de sí mismo en su famoso poema *Retrato*:

*Mi infancia son recuerdos de un patio de Sevilla,
y un huerto claro donde madura el limonero;
mi juventud, veinte años en tierra de Castilla;
mi historia, algunos casos que recordar no quiero.
Ni un seductor Mañara, ni un Bradomín he sido
-ya conocéis mi torpe aliño indumentario-,
mas recibí la flecha que me asignó Cupido,
y amé cuanto ellas puedan tener de hospitalario.
Hay en mis venas gotas de sangre jacobina,
pero mi verso brota de manantial sereno;
y, más que un hombre al uso que sabe su doctrina,
soy, en el buen sentido de la palabra, bueno.
Adoro la hermosura, y en la moderna estética
corté las viejas rosas del huerto de Ronsard;
mas no amo los afeites de la actual cosmética,
ni soy un ave de esas del nuevo gay-trinar.
Desdeño las romanzas de los tenores huecos
y el coro de los grillos que cantan a la luna.
A distinguir me paro las voces de los ecos,
y escucho solamente, entre las voces, una.
¿Soy clásico o romántico? No sé. Dejar quisiera*

*mi verso, como deja el capitán su espada
famosa por la mano viril que la blandiera,
no por el docto oficio del forjador preciada.
Converso con el hombre que siempre va conmigo
-quien habla solo espera hablar a Dios un día-;
mi soliloquio es plática con ese buen amigo
que me enseñó el secreto de la filantropía.
Y al cabo, nada os debo; debéisme cuanto he escrito.
A mi trabajo acudo, con mi dinero pago
el traje que me cubre y la masión que habito,
el pan que me alimenta y el lecho en donde yago.
Y cuando llegue el día del último viaje,
y esté al partir la nave que nunca ha de tornar,
me encontraréis a bordo ligero de equipage,
casi desnudo, como los hijos de la mar.*

Las similitudes de maestro y poeta son evidentes. Hay una cita directa a Machado, cuando hace recitar en clase el poema "Una tarde parda y fría de invierno...". El episodio del traje del maestro puede estar inspirado en el famoso "torpe aliño indumentario" del poeta. En la película se añade un guiño más a este paralelismo, con la escena añadida de cuando Moncho va a casa del maestro a llevarle el traje y ve un retrato de mujer, que el maestro señala como su joven mujer muerta prematuramente, así como murió Leonor, la mujer de Machado.

En el tema de la educación va implícita también una intención política. Aunque ni Rivas ni Azcona lo mencionan expresamente, en la pedagogía del maestro se reflejan con claridad los presupuestos de la Institución Libre de Enseñanza⁵, otro rasgo coincidente con la figura de Antonio Machado. La Institución, inspirada en la filosofía krausista, se originó en un proyecto de regeneración moral basado en el ideal de crear un "hombre nuevo", más racional, más ético y más humano que pudiese hacer frente y superar con ideas y acciones renovadoras la degradada situación del país de aquella época. A modo de síntesis, resumimos a continuación los fundamentos de la Institución:

⁵ Como muchas otras cosas, acabó en 1936. El Estado franquista se incautó de todos sus bienes, y sólo fueron devueltos en 1978, con la democracia. En <http://www.almendron.com/historia/contemporanea/krausismo/krausismo.htm> se puede acceder a un estudio pormenorizado de la Institución.

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (1876-1936)

- Catedráticos expulsados de la universidad por defender su libertad de cátedra contra los dogmas oficiales en materia religiosa, política o moral.
- Crean centros privados en todos los niveles educativos.
- Se convierte en el centro de la cultura española e introduce las más avanzadas teorías pedagógicas y científicas.
- Más que intelectuales, preparan nuevos hombres, "de razón y conciencia, dignos, honrados, inteligentes, laboriosos, firmes y varoniles, útiles a los demás y a sí mismos".
- Neutralidad religiosa y política e independencia total del Estado y de toda comunión religiosa o escuela filosófica.
- Nuevas enseñanzas:
 - Los alumnos son los protagonistas de su propio aprendizaje (capaces de argüir, juzgar, pensar y criticar por sí mismos ante el estímulo inteligente de sus profesores)
 - Enseñan a aprender a hacer las cosas (convertir el aula en un taller, el maestro en guía y a los discípulos en agentes activos que razonan, discuten, practican y solucionan dificultades, no memorizan).
 - Fomentan las relaciones familiares con los alumnos
 - Enseñanza integral, intelectual y física
 - El aula se extiende a la vida
 - Supresión de libros de texto, exclusión de castigos...

Todos estos rasgos conforman una pedagogía revolucionaria en la época, que da primacía a la educación sobre la enseñanza y consigue crear una escuela activa, caldo de cultivo para futuros ciudadanos progresistas. El trabajo de la Institución y sus hombres empieza precisamente a dar sus mayores frutos en la época de la República, cuando el gobierno apoya abiertamente las ideas de la ILE, y se crean organismos (como famosa Residencia de Estudiantes) y se organizan actividades (entre ellas, las Misiones Pedagógicas) para la difusión de sus ideas renovadoras. Tanto Rivas como Cuerda y Azcona consiguen reflejar la praxis de estas ideas educativas en el minúsculo ambiente de una pequeña aldea gallega.

Como la Institución, la finalidad de D. Gregorio es formar hombres éticos, ciudadanos libres y seres bienpensantes. D. Gregorio tiene el don del magisterio: la habilidad de imbuir de afán de saber y de conocimiento la mente de un niño. En el cuento, se refleja con particular

lirismo la seducción que le produce a Moncho el mundo que le muestra el maestro, con sus palabras y con su ejemplo:

La forma que don Gregorio tenía de mostrarse muy enfadado era el silencio.

"Si vosotros no os calláis, tendré que callarme yo".

Y se dirigía al ventanal, con la mirada ausente, perdida en el Sinaí. Era un silencio prolongado, descorazonador, como si nos hubiese dejado abandonados en un extraño país. Pronto me di cuenta de que el silencio del maestro era el peor castigo imaginable. Porque todo lo que él tocaba era un cuento fascinante. El cuento podía comenzar con una hoja de papel, después de pasar por el Amazonas y la sístole y la diástole del corazón. Todo conectaba, todo tenía sentido. La hierba, la lana, mi frío. Cuando el maestro se dirigía hacia el mapamundi, nos quedábamos atentos como si se iluminase la pantalla del cine Rex. Sentíamos el miedo de los indios cuando escucharon por primera vez el relinchar de los caballos y el estampido del arcabuz. Íbamos a lomos de los elefantes de Aníbal de Cartago por las nieves de Los Alpes, camino de Roma. Luchábamos con palos y piedras en el Ponte Sampaio contra las tropas de Napoleón. Pero no todo eran guerras. Fabricábamos hoces y rejas de arado en las herrerías del Inicio. Escribíamos cancioneros de amor en la Provenza y en el mar de Vigo. Construíamos el Pórtico de la Gloria. Plantábamos las patatas que habían venido de América. Y a América emigramos cuando llegó la peste de la patata. (pp. 32-33).

En la película, el mundo de los niños, que representan el futuro esperanzador, refleja también ese ambiente de libertad, creatividad e imaginación. Todo esto se verá truncado con la tragedia de la guerra civil, y su consecuencia, la dictadura de Franco. La escuela volverá a ser privada de su libertad y se dará un gigantesco paso atrás en los preceptos pedagógicos. La educación se convierte en un vehículo de transmisión de valores tradicionales y de adoctrinamiento ideológico por parte del Estado.

5. CONCLUSIONES

Sin agotar los contenidos que relatos y película ofrecen, hemos pretendido ver cómo se produce el paso de la literatura al cine en *La lengua de las mariposas* y profundizar en los aspectos más significativos de la temática que plantea, pensando sobre todo en facilitar al profesor de español que no está familiarizado con estos temas históricos las claves más importantes de las que partir a la hora de preparar actividades de explotación de una excelente película que nos permite conocer una época tan significativa de la historia española.

BIBLIOGRAFÍA

Amell, Samuel (1994), "Max Aub, André Malraux y Luis Buñuel: cine y literatura", *Cuadernos para la investigación de la literatura hispánica*, núm 19, pp. 309-315.

- Amell, Samuel y García Castañeda, Salvador (1988), *La cultura española en el posfranquismo: diez años de cine, cultura y literatura en España (1975-1985)*, Playor, Madrid.
- Armas Ayala, Alfonso (1989), *La obra de Galdós en la pantalla*, Filmoteca Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Bolado, José (1990), "Bodas de sangre y el cine: una mirada sobre el espejo", *Lecturas del texto dramático. Variaciones sobre la obra de Lorca*, Universidad de Oviedo, Oviedo, pp. 87-95.
- Carpintero, Helio y Lafuente Niño, Enrique, (1996). *Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza en la psicología española* [Vídeo] Edit. Departamento de Psicología, UNED, Madrid.
- Chatman, Seymour B., *Historia y discurso. Estructura narrativa de la novela y el cine*, Taurus, Madrid.
- Falquina, Ángel, (1975), "El teatro, cantera inagotable para el cine español", *Estafeta literaria*, núm. 557, pp. 23-24.
- Fuentes, Víctor (1988), *Buñuel: cine y literatura*, Salvat, Barcelona.
- Gimferrer, Pere (1985), *Cine y literatura*, Planeta, Barcelona.
- García, Alain (1990), *L'adaptation du roman au film*, IF diffusion-Dujarric, Paris.
- Gómez Mesa, Luis (1978), *La literatura española en el cine nacional, 1909-1977*, Filmoteca Nacional, Madrid.
- Gómez Mesa, Luis (1986), "Cervantes en la pantalla", *Anthropos*, núm. 58, pp. 22-24.
- Gordillo Álvarez, Inmaculada (1992), *Nada, una novela, una película: análisis comparado de modos de representación*, Productora Andaluza de Programas, Sevilla.
- Guarinos, Virginia (1996), *Teatro y cine*, Padilla Libros, Sevilla.
- Huici Modenes, Adrián (1999), *Cine, Literatura y propaganda*, Ediciones Alfar, Madrid.
- Hormigón Blázquez, Juan Antonio (1986), *Valle-Inclán y el cine*, Instituto Nacional de las Artes escénicas y de la Música, Madrid.
- Hormigón Blázquez, Juan Antonio (1989) *La obra de Galdós en la pantalla*, Filmoteca Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Jaime, Antoine (2000), *Literatura y cine en España 1975-1995*, Cátedra, Madrid.
- Jiménez García, A. (1986 y 1994), *El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*. Edit. Cincel, Madrid.
- Kruger-Robbins, Jill (1997), "Poesía y cine en la España posmoderna: el caso de Pedro Almodóvar y Ana Rosetti", *Anales de la literatura española contemporánea*, núm. 22, pp. 165-179.
- Lothe, Jakob (2000), *Narrative in Fiction and Film*, Oxford University Press, Oxford.
- Mahieu, José Agustín (1986), "García Lorca y su relación con el cine", *Cuadernos Hispanoamericanos*, núms. 433-444, pp. 119-128.
- Mahieu, José Agustín (1981) "Literatura y cine en Latinoamérica", *Cuadernos Hispanoamericanos*, núms.367-368, pp. 299-309.
- Mínguez Arranz, Norberto (1998), *La novela y el cine*, Ediciones de la Mirada.
- Mata Moncho Aguirre, Juan de (1986), *La adaptación literaria en el cine español*, Filmoteca Valenciana, Valencia.
- Monegal, Antonio (1993), *Luis Buñuel de la literatura al cine: un poética del objeto*, Anthropos, Barcelona.

- Navajas, Gonzalo, (1986), "La duración temporal en la novela y el cine", *Revista de Filología de la Universidad de la Laguna*, núm. 5, pp.23-37.
- Parra, Ernesto (1977), "Miguel Delibes, sus novelas y el cine en racha", *Estafeta Literaria*, núm. 604, pp. 28-29.
- Peña Ardid, Carmen (2000), *Literatura y cine: una aproximación comparativa*, Cátedra, Madrid.
- Pérez Bustamante Mourier, Ana Sofia (1991-1992), "De la novela al cine: *El bosque animado* de Wenceslao Fernández Flórez", *Revista de Literatura de la Universidad de Cádiz*, núms. 3-4, pp. 53-109.
- Quesada, Luis (1986), *La novela española y el cine*, JC, Madrid.
- Quesada, Luis (1975) "Antonio Machado en el cine español", *Estafeta Literaria*, núms. 560-570, pág. 33.
- Ríos Carratalá, Juan A. (2000), *La ciudad provinciana. Literatura y cine en torno a "Calle Mayor"*. Univ. Alicante, Alicante.
- Rivas, Manuel (1995), *¿Qué me quieres, amor?*, Alfaguara, Madrid.
- Salvador Marañón, Alicia (1997), *Cine, Literatura e Historia*, Ediciones de la Torre.
- Sánchez Noriega, José Luis (2000), *De la literatura al cine*, Paidós Ibérica.
- Sanderson, John D. y Ríos Carratal, Juan Antonio (1996), *Relaciones entre el cine y la literatura: un lenguaje común*, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Alicante, Alicante.
- Urrutia Gómez, Jorge (1983), *Imago litterae. Cine. Literatura*, Alfar, Sevilla.
- Urrutia Gómez, Jorge (1975) *La literatura española y el cine. Bases para un estudio*, Facultad de Filosofía y Letras, Madrid.
- Utrera Macías, Rafael (1984), "Cinematografía y literatura española: aproximación histórica en lo artístico, estético y narrativo...", *Análisis e investigaciones culturales*, núm. 12, pp. 43-56.
- Utrera Macías, Rafael (1985) *Escritores y cinema en España. Un acercamiento histórico*, JC, Madrid.
- Utrera Macías, Rafael (1986) *Federico García Lorca-Cine: el cine en su obra, su obra en el cine*, Asecan, Sevilla.
- Utrera Macías, Rafael (1982) *García Lorca y el cinema (Lienzo de plata para un viaje a la Luna)*, Edisur, Sevilla.
- Utrera Macías, Rafael (1981) *Modernismo y 98 frente a cinematógrafo*, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Vray, Jean-Bernard (ed.) (2000), *Ecrire l'image. Littérature et cinéma*, Université de Saint-Etienne.
- (1999) *Cine Español par el Exterior. Ciclos y temas y Literatura española: una historia de cine*, Dirección General de Relaciones Culturales y Científicas del Ministerio de Asuntos Exteriores de España.
- VV.AA. (2001), *Cine y literatura: relación y posibilidades didácticas*. Cuadernos de Educación, 34, Editorial Horsori, Madrid.

DIRECCIONES DE INTERNET

SOBRE ANTONIO MACHADO
<http://jaserrano.com/Machado/>

SOBRE RAFAEL AZCONA
http://www.cervantesvirtual.com/bib_autor/Azcona/

SOBRE MANUEL RIVAS

Entrevista

<http://www.babab.com/no19/rivas.php>

Texto de *La lengua de las mariposas*:

http://www.geocities.com/galiciapoeta/bolboreta_castelan.htm

SOBRE LA II REPÚBLICA

<http://www.lacruzmocha.com/IIrepublica/IIrepublica.htm>

<http://www.geocities.com/Athens/Agora/1357/iirep.htm>

<http://er.users.netlink.co.uk/biblio/iirepubl/>

<http://www.fuenterrebollo.com/Gobiernos/segunda-republica.html>

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA

<http://www.cs.berkeley.edu/~chema/republica/constitucion.html>

SOBRE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

<http://www.almendron.com/historia/contemporanea/krausismo/krausismo.htm>

ANEXO

CINE Y LITERATURA⁶

NARRATIVA

AGUSTÍ, IGNACIO

Mariona Rebull (J.L. Sáenz de Heredia, 1969)

AGUIRRE, JULEN

Operación Ogro (Gillo Pontecorvo, 1979)

ALDECOA, IGNACIO

Con el viento solano (Mario Camus, 1965)

Gran sol (Ferrán Llagostera, 1987)

Los pájaros de Badeb-Baden (Mario Camus, 1975)

Young Sánchez (Mario Camus, 1963)

ARCE, MANUEL

Oficio de muchachos (Carlos Romero Marchent, 1987)

Sentencia contra una mujer (Antonio Isasi Isasmendi, 1960) [basada en *Testamento en la montaña*]

AUB, MAX

Soldados (Alfonso Ungría, 1978) [basada en *Las buenas intenciones*]

ANÓNIMO

El Lazarillo de Tormes (Florián Rey, 1925)

El Lazarillo de Tormes (César F. Ardevín, 1959)

Lázaro de Tormes (F. Fernán-Gómez, 2000)

ALARCÓN, PEDRO ANTONIO DE

El escándalo (J. L. Sáenz de Heredia, 1943)

El escándalo (Javier Setó, 1973)

El clavo (Rafael Gil, 1944)

La pródiga (Rafael Gil, 1946)

El capitán Veneno (Luis Marquina, 1950)

La pícaro molinera (León Klimovsky, 1955)

ARCIPRESTE DE HITA

El libro del buen amor (Tomás Aznar, 1974)

El libro del buen amor II (Tomás Aznar, 1976)

⁶ Este anexo se basa en dos publicaciones de la colección Cine Español para el Exterior. *Ciclos y temas y Literatura española: una historia de cine* (1999) de la Dirección General de Relaciones Culturales y Científicas del Ministerio de Asuntos Exteriores de España. Se han ampliado y reorganizado con libertad los grupos.

AZORÍN (JOSÉ MARTÍNEZ RUIZ)
La guerrilla (Rafael Gil, 1972)

BLANCO AMOR, EDUARDO
La parranda (Gonzalo Suárez, 1977)

BAREA, ARTURO
La forja de un rebelde (Mario Camus, 1999: serie)

BAROJA, PÍO
La busca (Angelino Fons, 1966)
Las inquietudes de Shanti Andía (Arturo Ruiz-Castillo, 1946)
La lucha por la vida (Angelino Fons)
El mayorazgo de Labraz (Pío Caro Baroja, 1973)
Zalacaín el aventurero (Juan de Orduña, 1954)

BAROJA, RICARDO
La nao capitana (Florián Rey, 1947)

BAULENAS, LUIS ANTONI
Anita no pierde el tren (Ventura Pons, 2000)

BAYÓN, FÉLIX
Adosados (Mario Camus, 1996)

BÉCQUER, GUSTAVO ADOLFO
La cruz del diablo (John Gilling, 1975) [basado en tres leyendas]

BENET, JUAN
El aire de un crimen (Antonio Isasi Isasmendi, 1988)

BLASCO IBÁÑEZ, VICENTE
Arroz y tartana (Juan Antonio Escrivá, 2003; serie)
La barraca (Roberto Gabaldón, 1944)
La barraca (León Klimowsky, 1979; serie)
La bodega (Benito Perojo, 1929)
Cañas y barro (Juan de Orduña, 1956)
Cañas y Barro (Rafael Romero Marchent, 1978; serie)
Los cuatro jinetes del apocalipsis (*The four horsemen of the Apocalypse*, de Vicente Minnelli, 1962)
Entre naranjos (Josefina Molina, 1998; serie)
Mare Nostrum (Rafael Gil, 1948)
Sangre y arena (*Blood and Sand*) (Fred Niblo, 1922)
Sangre y arena (*Blood and Sand*) (Rouben Mamoulian, 1941)
Sangre y arena (Javier Elorrieta, 1989)

CARRERE, EMILIO
La torre de los siete jorobados (Edgar Neville, 1944)

CASTRESANA, LUIS DE
El otro árbol de Guernica (Pedro Lazaga, 1969)
El otro árbol de Guernica (Miguel Lluch)

CEBRIÁN, JUAN LUIS
La Rusa (Mario Camus, 1987)

CELA, CAMILO JOSÉ
La colmena (Mario Camus, 1982)
Pascual Duarte (Ricardo Franco, 1975)

CERCAS, JAVIER
Soldados de Salamina (David Trueba, 2002)

"CLARÍN", (LEOPOLDO ALAS)
¡Adiós, Cordera! (Pedro Mario Herrero, 1966) [basada en el cuento del mismo título]
La Regenta (Gonzalo Suárez, 1974)

La Regenta (Fernando Méndez-Leite, 1995)

CERVANTES, MIGUEL DE

El caballero don Quijote (Manuel Gutiérrez-Aragón, 2003)

Don Quijote (Narcis Cuyás, 1908)

Don Quijote (Carlo Rim, 1965)

Don Quijote de la Mancha (Rafael Gil, 1948)

Don Quijote cabalga de nuevo (Roberto Gavaldón, 1972)

Don Quijote de Orson Welles (Orson Welles, Jesús Franco, 1957-1992)

El Quijote (Manuel Gutiérrez-Aragón, 1983; serie)

Dulcinea del Toboso (Carlo Rim, 1964) [basada en el *Quijote*]

El curioso impertinente (Flavio Calzavara, 1948) [basada en la novela del mismo nombre intercalada en el *Quijote*]

Un diablo bajo la almohada (José M^a Forqué, 1968) [basada en *El curioso impertinente*]

La Gitanilla (Enrique Jiménez, Adrià Gual, 1914)

La Gitanilla (Fernando Delgado, 1940)

La ilustre fregona (Armando Pou, 1927)

COCTEAU, JEAN

Mujeres al borde de un ataque de nervios (Pedro Almodóvar, 1988) [basada en *La voix humaine*]

COLOMA, LUIS

Boy (Benito Perojo, 1925)

Boy (Antonio Calvache, 1940)

Jeromín (Luis Lucía, 1953)

Pequeñeces (Juan de Orduña, 1950)

CONDE LUCANOR

El retablo de Maese Pelos (Luis Enrique Torán, 1976) [basado en tres cuentos de *El Conde Lucanor*]

CONRAD, ROBERT

El corazón del bosque (Manuel Gutiérrez Aragón, 1979) [basado en *El corazón de las tinieblas*]

CHACEL, ROSA

Memorias de Leticia Valle (Miguel Ángel Rivas, 1979)

DELICADO, FRANCISCO

La lozana andaluza (Vicente Escrivá, 1976)

La viuda andaluza (Francesc Betriu, 1977) [basada en *La lozana andaluza*]

DECOIN, DIDIER

La camarera del Titanic (Bigas Luna, 1997)

DELGADO, FERNANDO G.

La mirada del outro (Vicente Aranda, 1998)

DELIBES, MIGUEL

El camino (Ana Mariscal, 1962)

El camino (Josefina Molina, 1977; serie)

El disputado voto del Sr. Cayo (A. Giménez-Rico, 1986)

Función de noche (Josefina Molina, 1981) [basada en *Cinco horas con Mario*]

La guerra de papá (Antonio Mercero, 1977) [basada en *El príncipe destronado*]

Una pareja perfecta (Francesc Betriu, 1997) [basada en el *Diario de un jubilado*]

Las ratas (Antonio Giménez-Rico, 1997)

Retrato de familia (Antonio Giménez-Rico, 1976) [basada en *Mi idolatrado hijo Sisí*]

Los santos inocentes (Mario Camus, 1984)

La sombra del ciprés es alargada (Luis Alcoriza, 1990)

El tesoro (Antonio Mercero, 1988)

D'ORS, EUGENIO

El cielo sube (Marc Recha, 1991) [basada en *La oceanografía del tedio*]

ESPINA, CONCHA

Altar mayor (Gonzalo Delgado, 1943)

Dulce nombre (Enrique Gómez, 1951)

La esfinge maragata (Antonio de Ofregón, 1948)

La niña de Luzmela (Ricardo Gascón, 1949)
Vidas rotas (Eusebio Fernández Ardavín, 1955) [basada en *El jayón*]

ETXEVARRÍA, LUCÍA
Amor, curiosidad, prozac y dudas (Miguel Santesteban, 2000)

FERNÁN CABALLERO (BÖLH DE FABER, CECILIA)
Luna de sangre (Francisco Rovira Beleta, 1950) [basada en *La familia de Alvareda*]

FERNÁN-GÓMEZ, FERNANDO
Las bicicletas son para el verano (Jaime Chávarri, 1983)
Cómo casarse en siete días (Fernando Fernán-Gómez, 1970)
El mar y el tiempo (Fernando Fernán-Gómez, 1989)
El viaje a ninguna parte (Fernando Fernán-Gómez, 1986)

FERNÁNDEZ CUBAS, CRISTINA
Brumal (Cristina Andreu, 1987) [basada en *Los altillos de Brumal*]

FERNÁNDEZ FLÓREZ, DARÍO
Alta costura (Luis Marquina, 1954)
Lola, espejo oscuro (Fernando Merino, 1965)

FERNÁNDEZ FLÓREZ, WENCESLAO
Afan-Evu: el bosque maldito (José Neches, 1945)
El bosque animado (José Luis Cuerda, 1987)
El bosque animado (Ángel de la Cruz y Manuel Gómez, 2001) [película animada]
Camarote de lujo (Rafael Gil, 1957)
La casa de la lluvia (Antonio Román, 1943)
El destino se disculpa (J. L. Sáenz de Heredia, 1945)
El hombre que se quiso matar (Rafael Gil, 1941)
El hombre que se quiso matar (Rafael Gil, 1970)
Ha entrado un ladrón (Ricardo Gascón, 1948)
Huella de luz (Rafael Gil, 1942)
Intriga (Antonio Román, 1942) [basada en *Un cadáver en el comedor*]
El malvado Carabel (Edgar Neville, 1935)
El malvado Carabel (Fernando Fernán-Gómez, 1956)
Unos pasos de mujer (Eusebio Fernández Ardavín, 1941)
¿Por qué te engaña tu marido? (Manuel Summers, 1969)
Los que no fuimos a la guerra (Julio Diamante, 1962)
El sistema Pelegrín (I.F. Iquino, 1951)
Volvoreta (José Antonio Nieves Conde, 1976)

FERNÁNDEZ SANTOS, JESÚS
Extramuros (Miguel Picazo, 1985)
Los jinetes del alba (Vicente Aranda, 1989)

JAIME DE ANDRADE (FRANCISCO FRANCO)
Raza (J.L. Sáenz de Heredia, 1942)
Raza, el espíritu de Franco (Gerardo Herrero, 1977; documental)

GALA, ANTONIO
Más allá del jardín (Pedro Olea, 1996)
La pasión turca (Vicente Aranda, 1994)

GARCÍA HORTELANO, JUAN
Nuevas amistades (Ramón Comas, 1962)

GARCÍA MORALES, ADELAIDA
El sur (Víctor Erice, 1983) [basada en el relato del mismo título]

GÓMEZ DE LA SERNA, RAMÓN
Los días del cometa (Luis Ariño, 1990) [basada en *La Nardo*]
Manicomio (Fernando Fernán-Gómez y Luis Delgado) [basada en el cuento *La mona de imitación*]

GOPEGUI, BELÉN
Las razones de mis amigos (Gerardo Herrero 2000) [basada en *La conquista del aire*]

- GRANDES, ALMUDENA
Aunque tú no lo sepas (Juan Vicente Córdoba, 1999) [basada en "El vocabulario de los balcones" incluido en *Modelos de mujer*]
Las edades de Lulú (Bigas Luna, 1990)
Malena es un nombre de tango (Gerardo Herrero, 1995)
- GROSSO, ALFONSO
Los invitados (Víctor Barrera, 1987)
- GUERRA GARRIDO, RAÚL
Terranova (Ferran Llagostera, 1991).
- GUZMÁN, EDUARDO DE
Mi hija Hidalgart (Fernando Fernán Gómez, 1977) [basada en *Aurora de Sangre*]
- HIDALGO, MANUEL
El pecador impecable (Augusto Martínez Torres, 1987)
El portero (Gonzalo Suárez, 2000)
- INSÚA, ALBERTO
El negro que tenía el alma blanca (Benito Perojo, 1926)
- LAFORET, CARMEN
Nada (Edgar Neville, 1947)
- LALANA, FERNANDO
Morirás en Chafarinas (Pedro Olea, 1995)
- LARRETA, ANTONIO
Volaverunt (Bigas Luna, 1999)
- LEGUINA, JOAQUÍN
Tu nombre envenena mis sueños (Pilar Miró, 1996)
La pistola de mi hermano (Ray Loriga, 1996)
- LEÓN, RICARDO
El amor de los amores (Juan de Orduña, 1961)
- LERA, ÁNGEL M^a
Bochorno (Juan de Orduña, 1963)
La boda (Lucas Demare, 1963)
Los clarines del miedo (Antonio Román, 1958)
- LINDO, ELVIRA
Manolito Gafotas (Miguel Albadalejo, 1999)
Manolito Gafotas en ¡Mola ser jefe! (Juan Potau, 2001)
- LORMAN, JOSEPH
Saíd (Lorenzo Soler, 1998)
- LLAMAZARES, JULIO
Luna de lobos (Julio Sánchez Valdés, 1987)
El techo del mundo (Felipe Vega, 1995)
- MADRID, JUAN
Al acecho (Gerardo Herrero, 1987) [basada en *Nada que hacer*]
Días contados (Imanol Uribe, 1994)
- MAÑAS, JOSÉ ÁNGEL
Historias del Kronen (Montxo Armendáriz, 1995)
Mensaka (S. García Ruiz, 1998)
- MARÍAS, JAVIER
El último viaje de Robert Rylands (Gracia Querejeta, 1996) [adaptado de *Todas las almas*]

MARSÉ, JUAN

El amante bilingüe (Vicente Aranda, 1992)
El embrujo de Shangai (Fernando Trueba, 2002)
La muchacha de las bragas de oro (Vicente Aranda, 1980)
La oscura historia de la prima Montse (Jordi Cadena, 1977)
Si te dicen que caí (Vicente Aranda, 1989)
Últimas tardes con Teresa (Gonzalo Herralde, 1984)

MARTÍN, ANDREU

Adiós, pequeña (Imanol Uribe, 1986)
Fanny Pelopaja (Vicente Aranda, 1983) [basada en *Prótesis*]

MARTÍN GAITE, CARMEN

Emilia..., parada y fonda (Angelino Fons, 1976) [basada en los relatos de *Las ataduras*]

MARTÍN SANTOS, LUIS

Tiempo de silencio (Vicente Aranda, 1986)

MARTÍNEZ DE PISÓN, IGNACIO

Carreteras secundarias (E. Martínez-Lázaro, 1977)

MARTÍNEZ REVERTE, JORGE

Cómo levantar mil kilos (Antonio Hernández, 1991)
Demasiado para Gálvez (Antonio Gonzalo, 1980)
Terroristas (Antonio Gonzalo, 1986)

MARTÍN CASARIEGO

Amo tu cama rica (Emilio Martínez Lázaro, 1991) [basada en *Qué te voy a contar*]

MARTÍN VIGIL, JOSÉ LUIS

La droga es joven (Gil Carretero, 1980)

MATEO DíEZ, LUIS

El Filandón (José M. Martín Sarmiento, 1997) [basada el relato de L. Mateo *Los grajos del Sochantre* y otros de M. Díez, J. M. Merino, J. Llamazares, A. Pereira y P. Trapiello]
La fuente de la edad (Julio Sánchez Valdés, 1992)

MENDICUTTI, EDUARDO

El palomo cojo (Jaime de Armiñán, 1995)

MENDOZA, EDUARDO

La cripta (Cayetano del Real, 1981) [basada en *El misterio de la cripta embrujada*]
La ciudad de los prodigios (Mario Camus, 1999)
La verdad sobre el caso Savolta (Antonio Drove, 1979)

MILLÁS, JOSÉ ANTONIO

La soledad era esto (Sergio Renán, 2001)

MONTERO, ISAAC

Pájaro en una tormenta (Antonio Giménez-Rico, 1989)

MONTERO, ROSA

La hija del caníbal (Antonio Serrano, 2003)

MONZÓ, QUIM

El porqué de las cosas (Ventura Pons, 1994) [basada en *El perquè de tot plegat, 15 tranches de vie*]

MUÑOZ MOLINA, ANTONIO

Beltenebros (Pilar Miró, 1991)
El invierno en Lisboa (José Antonio Zorrilla, 1990)
Plenilunio (Imanol Uribe, 2000)

MUÑOZ PUELLES, VICENTE

Sombras paralelas (Gerardo Gormezano, 1994)

NAVARRO VILLOSLADA, FRANCISCO

Amaya (Luis Marquina, 1952) [basada en *Amaya o los vascos del siglo VIII*]

NEVILLE, EDGAR
Frente de Madrid (Edgar Neville, 1939)

NÚÑEZ, RAÚL
La rubia del bar (Ventura Pons, 1986)
Sinatra (Francesc Betriu, 1988)

PARDO BAZÁN, EMILIA
El indulto (J. L. Sáenz de Heredia)
Los pazos de Ulloa (Gonzalo Suárez, 1985)
La sirena negra (Carlos Serrano de Osma, 1947, 1960)
Un viaje de novios (Gonzalo Delgrás, 1947)

PÉREZ ESCRICH, ENRIQUE
El cura de aldea (Florián Rey, 1926)
El cura de aldea (Francisco Camacho, 1934)

PÉREZ GALDÓS, BENITO
El abuelo (José Luis Garci, 1998)
Doña Perfecta (César Fernández Ardavín, 1977; largometraje)
La fontana de oro (Jesús Fernández Santos, 1975)
Fortunata y Jacinta (Angelino Fons, 1972)
Fortunata y Jacinta (Mario Camus, 1980; serie)
La loca de la casa (Luis R. Alonso, 1926)
Marianela (Benito Perojo, 1940)
Marianela (Angelino Fox, 1972)
Miau (José Luis Borau, 1995)
Nazarín (Luis Buñuel, 1958)
Tormento (Pedro Olea, 1978)
Tristana (Luis Buñuel, 1970)

PÉREZ MERINERO, CARLOS
Bajo en nicotina (Raúl Artigot, 1983)
Best Seller (Carlos Pérez Ferré, 1996)
Bueno y tierno como un ángel (J.M. Blanco) [basada en *El ángel triste*]

PÉREZ REVERTE, ARTURO
Cachito (Enrique Urbizu, 1995)
El maestro de esgrima (Pedro Olea, 1992) [basada en *El club Dumas*]
La novena puerta (Roman Polanski, 1999)
La tabla de Flandes (Uncovered) (Jim McBride, 1994)
Territorio Comanche (Gerardo Herrero, 1997)

POMBO, ÁLVARO
El juego de los mensajes invisibles (Juan Pinzás, 1991) [basada en *El hijo adoptivo*]

QUEVEDO, FRANCISCO
El Buscón (Luciano Berriatúa, 1974)

RENDEL, RUTH
Carne trémula (Pedro Almodóvar, 1997)

PALACIO VALDÉS, ARMANDO
Las aguas bajan negras (J. L. Sáenz de Heredia, 1948) [basada en *La aldea perdida*]
La hermana San Sulpicio (Florián Rey, 1927)
La hermana San Sulpicio (Florián Rey, 1934)
La hermana San Sulpicio (Luis Lucía, 1952)
La fe (Rafael Gil, 1947)
El señorito Octavio (Jerónimo Mihura, 1950)
Santa Rogelia (Rafael Gil, 1962)

REVERTE, JAVIER
El aroma del copal (Antonio Gonzalo, 1996)

RICO-GODOY, CARMEN

Cómo ser infeliz y disfrutarlo (Enrique Urbizu, 1993)
Cómo ser mujer y no morir en el intento (Ana Belén, 1991)
Cuernos de mujer (Enrique Urbizu, 1994)

RIVAS, MANUEL

La lengua de las mariposas (J. L. Cuerda, 1999) [basada en tres cuentos de *¿Qué me quieres, amor?*]
El lápiz del carpintero (Antón Reixa, 2002)

RODOREDA, MERCÉ

La plaza del diamante (Francesc Bertriú, 1982)

ROJAS, FERNANDO DE

La Celestina (César Fernández Ardavín, 1969)
La Celestina (Gerardo Vera, 1999)

SAMPEDRO, JOSÉ LUIS

El río que nos lleva (Antonio del Real, 1996)

SENDER, RAMÓN J.

1919. Crónica del alba (Antonio J. Betancor, 1983)
El crimen de Cuenca (Pilar Miró, 1979) [basada en *El lugar del hombre*; también en *Con las manos vacías*, de Antonio Ferrer]
Réquiem por un campesino español (Francesc Betriu, 1985)
El rey y la reina (José Antonio Páramo, 1985)
Valentina (Antonio J. Betancor, 1982) [basada en *Crónica del alba*]

SILVA, LORENZO

El alquimista impaciente (Patricia Ferreira, 2002)

SOROZÁBAL, PABLO

Tierno verano de lujurias y azoteas (Jaime Chávarri, 1991) [basada en *La última palabra*]

SUÁREZ, GONZALO

Los crueles (Vicente Aranda, 1968) [basado en el relato *Bailando para Parker*]
De cuerpo presente (Antxon Eceiza, 1965)
Ditirambo (Gonzalo Suárez, 1967) [basada en *Rocabruno bate a Ditirambo*]
Mi nombre es sombra (Gonzalo Suárez, 1996) [basada en el relato *La verdadera historia de H. Y J.*]

SUEIRO, DANIEL

Los farsantes (Mario Camus, 1963) [basada en *Fin de fiesta*]
Los golfos (Carlos Saura, 1960) [basada en artículos de prensa de D. Sueiro]
El puente (J. A. Bardem, 1977) [basada en *Solo de moto*]
Queridísimos verdugos (Basilio Martín Patino, 1977) [basada en *Los verdugos españoles*]

TORRENTE BALLESTER, GONZALO

Los gozos y las sombras (Rafael Moreno Alba, 1981)
El rey pasmado (Imanol Uribe, 1991)

TRIGO, FELIPE

Jarrapellejos. La historia de un crimen (Antonio Jiménez-Rico, 1987)

TOMELO, JAVIER

El crimen del cine Oriente (Pedro Costa, 1997)

UNAMUNO, MIGUEL DE

Abel Sánchez (Carlos Serrano de Osmá, 1946)
Acto de posesión (Javier Aguirre, 1977) [basado en el relato *Dos madres*]
Las cuatro novias de Augusto Pérez (José Jara, 1975)
Nada menos que todo un hombre (Rafael Gil, 1971)
La tía Tula (Miguel Picazo, 1964)
Todo un hombre (Rafael Villaseñor, 1963) [basada en *Nada menos que todo un hombre*]

VAZ DE SOTO, JOSÉ MARÍA

Arriba Hazaña (José María Gutiérrez, 1978) [basado en *El infierno y la brisa*]

VALERA, JUAN

Pepita Jiménez (Agustín, G. Carrasco, 1925)
Pepita Jiménez (Rafael Moreno Alba, 1975)

VALLE-INCLÁN, RAMÓN MARÍA

Beatriz (Gonzalo Suárez, 1976) [basado en los cuentos *Femeninas* y *Mi hermana Antonia*]
Sonatas (Juan Antonio Bardem, 1954; largometraje)
Tirano Banderas (J. L. García Sánchez, 1993)

VAZ DE SOTO, JOSÉ M^a

¡Arriba, Azaña! (J.M. Gutiérrez, 1977)

VÁZQUEZ, ÁNGEL

Vida / Perra (Javier Aguirre, 1981) [basada en *La vida perra de Juanita Narboni*]

VÁZQUEZ-FIGUEROA, ALBERTO

Ashanti (Ébano) (Richard Fleischer, 1978)
La iguana (Monte Hellman, 1988)
El perro (Antonio Isasi Isasmendi, 1976)
Manaos (Alberto Vázquez-Figueroa, 1979)
Oro rojo (Alberto Vázquez-Figueroa, 1978)
Tuareg (Enzo G. Castellari, 1984)
El último harén (Sergio Garrone, 1981)

VÁZQUEZ MONTALBÁN, MANUEL

Asesinato en el comité central (Vicente Aranda, 1981)
El laberinto griego (Rafael Alcázar, 1992)
Los mares del sur (Manuel Esteban, 1991)
El pianista (Mario Gas, 1998)
Tatuaje (Bigas Luna, 1976)

VILLALONGA, LLORENÇ

Bearn o la sala de las muñecas (Jaime Chávarri, 1973)

VICENT, MANUEL

Son de mar (Bigas Luna, 2001)
Tranvía a la Malvarrosa (J.L. García Sánchez, 1996)

VIZCAÍNO CASAS, FERNANDO

Las autosuyas (Rafael Gil, 1983)
La boda del señor cura (Rafael Gil, 1979)
De camisa vieja a chaqueta nueva (Rafael Gil, 1982)
Hijos de papá (Rafael Gil, 1980)
Niñas... al salón (Vicente Escrivá, 1979)
... y al tercer año resucitó (Rafael Gil, 1980)

WEBER, MICHEL

Gran casino (Luis Buñuel, 1947)
Proceso a Mariana Pineda (Rafael Moreno Alba, 1984; serie)
La saga de los Rius (Pedro Amalio López, 1976; serie) [siglo XX: primer tercio]
Volaverunt (Bigas Luna, 1999; película)

WESTLAKE, DONALD E.

Two Much (Fernando Trueba, 1994)

ZORRILLA, JOSÉ

A buen juez, mejor testigo (Federico Deán Sánchez, 1926) [basada en la leyenda del mismo título]
El milagro del Cristo de la Vega (Adolfo Aznar, 1940) [basada en la leyenda *A buen juez, mejor testigo*]

POESÍA

CAMPOAMOR, RAMÓN DE

El tren expreso (León Klimovsky, 1954) [basado en el poema del mismo nombre]

ERCILLA, ALONSO DE
La Araucana (Julio Coll, 1970)

MACHADO, ANTONIO
La laguna negra (Arturo Ruiz-Castillo, 1952) [basado en el poema *La tierra de Alvargonzález*]

SAN JUAN DE LA CRUZ
La noche oscura (Carlos Saura, 1989)

TEATRO

ÁLVAREZ QUINTERO, SERAFÍN Y JOAQUÍN
El agua en el suelo (Eusebio Fernández Ardavín, 1933)
Aventuras de Pepín (Francesc Olivier, 1909)
Cabrita que tira al monte (Fernando Delgado, 1925)
El genio alegre (Fernando Delgado, 1939)
Malvaloca (Benito Perojo, 1926)
Malvaloca (Luis Marquina, 1942)
Puebla de las mujeres (Antonio del Amo, 1952)
La reina mora (José Busch, 1922)

ALONSO DE SANTOS, JOSÉ LUIS
Bajarse al moro (Fernando Colomo, 1988)
La estanquera de Vallecas (Eloy de la Iglesia, 1987)

ALONSO MILLÁN, JUAN JOSÉ
El alma se serena (J.L. Sáenz de Heredia, 1969)
Capullito de alhelí (Mariano Ozores, 1986)
El cianuro, ¿sólo o con leche? (José Miguel Ganga, 1993)
Las delicias de los verdes años (Antonio Mercero, 1976)
Juegos de sociedad (J.L. Merino, 1973)
Marta (J.A. Nieves Conde, 1971)
Mujeres con reparos (Fernando Fernán-Gómez, 1966)
No desearás la mujer del vecino (Fernando Merino, 1971)
Pecados conyugales (J.M. Forqué, 1968)
La vil seducción (J. M. Forqué, 1968)

ARNICHES, CARLOS
Calle Mayor (Juan Antonio Bardem, 1956) [basada en *La señorita de Trévelez*]
¡Centinela, alerta! (Jean Gremillon y Luis Buñuel, 1935) [basada en la zarzuela *La alegría del batallón*]

BENAVENTE, JACINTO
Los intereses creados (Jacinto Benavente, 1918)
El bailarín y el trabajador (Luis Marquina, 1936)
La Malquerida (José López Rubio, 1940)
Señora ama (Julio Bracho, 1954)
Pepa Doncel (Luis Lucía, 1969)

BUERO VALLEJO, ANTONIO
La doble historia del doctor Valmy (León Klimovsky, 1978)
Esquilache (Josefina Molina, 1989) [basada en *Un soñador para un pueblo*]
Historia de una escalera (Ignacio F. Iquino, 1950)
Madrugada (Antonio Román, 1957)

CALDERÓN DE LA BARCA, PEDRO
El alcalde de Zalamea (Adrià Gual, 1914)
El alcalde de Zalamea (José G. Maeso, 1953)
La leyenda del alcalde de Zalamea (Mario Camus, 1972)
El Príncipe encantado (Luis Lucía, 1960) [basada en *La vida es sueño*]

CASONA, ALEJANDRO
La barca sin pescador (José M. Forn, 1964)
La dama del alba (Francisco Rovira Beleta, 1965)
Nuestra Natacha (Benito Perojo, 1936)
Las tres perfectas casadas (Benito Alaztaki, 1973)

DICENTA, JOAQUÍN

Juan José (Ricard de Baños, 1917)
El señor feudal (Agustín García Carrasco, 1925)

ECHEGARAY, JOSÉ

A fuerza de arrastrarse (José Busch, 1924)
El gran galeoto (Rafael Gil, 1951)
Mala raza (Fructuós Gelabert, 1912)
Mancha que limpia (1924, José Busch)

GARCÍA LORCA, FEDERICO

El balcón abierto (Jaime Camino, 1984) [homenaje a Lorca que incluye la representación de *El balcón abierto*]
Bodas de sangre (Carlos Saura, 1981)
La casa de Bernarda Alba (Mario Camus, 1987).
Nanas de espinas (Pilar Távora, 1984) [versión musical de *Bodas de sangre*]
Yerma (Pilar Távora, 1999)

HARTZENBUSCH, JUAN EUGENIO DE

Los amantes de Teruel (Ricard Baños, Albert Marro, 1912)

JARDIEL PONCELA, ENRIQUE

Un adulterio decente (Rafael Gil, 1969)
Angelina o el honor de un brigadier (Louis King, 1935)
Blanca por fuera, rosa por dentro (Pedro Lazaga, 1971)
Celuloideos cómicos (E. Jardiel Ponceña, 1938)
Las cinco advertencias de Satanás (Isidro Socías, 1937)
Las cinco advertencias de Satanás (J.L. Merino, 1971)
Eloísa está debajo de un almendro (Rafael Gil, 1943)
Es peligroso asomarse al exterior (Alejandro Ulloa, 1945)
Fantasmas en la casa (Pedro L. Ramírez, 1958) [basada en *Los habitantes de la casa deshabitada*]
Los habitantes de la casa deshabitada (G. Delgrás, 1946)
Los ladrones somos gente honrada (I.F. Iquino, 1942)
Los ladrones somos gente honrada (P.L. Ramírez, 1958)
Un marido de ida y vuelta (Luis Lucía, 1957)
Se ha fugado un preso (Benito Perojo, 1933)
Las siete vidas del gato (Pedro Lazaga, 1970)
Tú y yo somos tres (Rafael Gil, 1962)
Usted tiene ojos de mujer fatal (Juan Parellada, 1936)
Usted tiene ojos de mujer fatal (J.M. Elorrieta, 1972)

LINARES RIVAS, MANUEL

La mala ley (Manuel Noriega, 1924)

LOPE DE VEGA, FÉLIX

Fuenteovejuna (Juan Guerrero Zamora, 1947)
Fuenteovejuna (Antonio Román, 1970)
La moza del cántaro (Florián Rey, 1953)
El mejor alcalde, el rey (José López Rubio, 1973)
El perro del hortelano (Pilar Miró, 1996)

LÓPEZ ARANDA, RICARDO

Cerca de las estrellas (César Fernández Ardavín, 1961)

MACHADO, ANTONIO Y MANUEL

La duquesa de Benamejí (Luis Lucía, 1947)
La Lola se va a los puertos (Juan de Orduña, 1947)
La Lola se va a los puertos (Josefina Molina, 1993)

MAÑAS, ALFREDO

Montoyas y Tarantos (Vicente Escrivá, 1989) [basada en *La historia de los Tarantos*]
Los Tarantos (Francisco Rovira Beleta, 1963) [basada en *La historia de los Tarantos*]

MARQUINA, EDUARDO

Doña María la Brava (Luis Marquina, 1947)
Rosa de Francia (Gordon Wiles, 1935)

MARSILLACH, ADOLFO

Yo me bajo en la próxima, ¿y usted? (José Sacristán, 1972)

MARTÍN RECUERDA, JOSÉ

Los salvajes en Puente San Gil (Antoni Ribas, 1967)

MARTÍNEZ SIERRA, GREGORIO

El amor brujo (Antonio Román, 1949) [ballet del mismo nombre de Gregorio Martínez Sierra y música de Manuel de Falla]

El amor brujo (Carlos Saura, 1985) [ballet del mismo nombre de Gregorio Martínez Sierra y música de Manuel de Falla]

Canción de cuna (J.M. Elorrieta, 1961)

Canción de cuna (J.L. Garci, 1994)

La ciudad de cartón (Louis King, 1933)

Julieta compra un hijo (Louis King, 1935)

Mamá (Benito Perojo, 1931)

Primavera en otoño (Eugene Forde, 1933)

Una vida romántica (Louis King, 1935) [basada en *El sueño de una noche de agosto*]

MIHURA, MIGUEL

Amor es... veneno (Stefano Rolla, 1981) [basado en *Carlota*]

La decente (J.L. Sáenz de Heredia, 1970)

Maribel y la extraña familia (J. M. Forqué, 1960)

Melocotón en almíbar (Antonio del Amo, 1960)

Ninette y un señor de Murcia (Fernando Fernán-Gómez, 1965)

Las panteras se comen a los ricos (Ramón Fernández, 1969)

Sólo para hombres (Fernando Fernán-Gómez, 1960)

MONCADA, SANTIAGO

El amor empieza a medianoche (Pedro Lazaga, 1973)

La chica de la piscina (Ramón Fernández, 1987) [basada en *La muchacha sin retorno*]

Violines y trompetas (Rafael Moreno-Marchent, 1984)

MORAL, IGNACIO DEL

Bwana (Imanol Uribe, 1996)

NEVILLE, EDGAR

El baile (Edgar Neville, 1959)

Correo de Indias (Edgar Neville, 1942)

El diablo en vacaciones (Edgar Neville, 1962) [basada en *Veinte añitos*]

Una mujer bajo la lluvia (Edgar Neville, 1992)

La vida en un hilo (Edgar Neville, 1945)

RODRÍGUEZ MÉNDEZ, JOSÉ M^a

Un hombre llamado Flor de Otoño (Pedro Olea, 1977) [basada en *Flor de Otoño*]

SAAVEDRA, ÁNGEL DE (DUQUE DE RIVAS)

Don Álvaro o la fuerza del sino (Narcís Cuyas, 1908)

Fatalidad (Segundo de Chomón, 1910) [basada en *Don Álvaro o la fuerza del sino*]

SALOM, JAIME

Carta a una mujer (Miguel Iglesias, 1961)

La casa de las chivas (León Klimovsky, 1971)

Los culpables (J.M. Forn, 1962)

Tu marido nos engaña (Miguel Iglesias, 1958)

La noche de los cien pájaros (Rafael Romera-Marchent, 1975)

La playa vacía (Roberto Gavaldón, 1976)

SANCHÍS SINISTRERRA, JOSÉ

¡Ay, Carmela! (Carlos Saura, 1990)

SASTRE, ALFONSO

A las cinco de la tarde (Juan Antonio Bardem, 1960) [basada en *La cornada*]

La taberna fantástica (Julián Marcos, 1991)

TAMAYO Y BAUS, MANUEL

Locura de amor (Albert Marro, Ricard de Baños, 1913)

Locura de amor (Juan de Orduña, 1946)

Juana la Loca (Vicente Aranda, 2000) [basada en *Locura de amor*]

Un drama nuevo (Juan de Orduña, 2946)

VALLE-INCLÁN, RAMÓN MARÍA

Divinas palabras (J. L. García Sánchez)

Flor de santidad (Adolfo Marsillach, 1972)

Luces de Bohemia (Miguel Ángel Díaz)

VEGA, VENTURA DE LA

El hombre de mundo (Manuel Tamayo, 1940)

VÉLEZ DE GUEVARA, LUIS

El diablo cojuelo (Ramón Fernández, 1989)

VILLAESPESA, FRANCISCO

La leona de castilla (Juan de Orduña, 1951)

ZORRILLA, JOSÉ

Don Juan Tenorio (Albert Marro, 1908)

Don Juan Tenorio (Ricard de Baños, 1922)

Don Juan (J. L. Sáenz de Heredia, 1950).

Don Juan Tenorio (Alejandro Perla, 1952)

ZOZAYA, ANTONIO

Cielo negro (Manuel Mur Oti, 1951) [basada en *Miopita*]

BIOGRAFÍAS DE ESCRITORES

Espronceda (Fernando Alonso, 1945)

El huésped de las tinieblas (Antonio del Amo, 1947) [biografía de Bécquer]

Lorca, muerte de un poeta (J.A. Bardem, 1987)

Muerte en Granada (Marcos Zurinaga, 1997) [basada en la biografía de Ian Gibson sobre Lorca]

Salto a la gloria (León Klimovsky, 1959) [biografía de Ramón y Cajal basada en *Mi infancia y juventud* del premio Nobel]

Necesidad de la reflexión sobre la diversidad cultural en la formación de profesores de español para los negocios

MARIA LLUÏSA SABATER
Ecole Supérieure du Commerce Extérieur de Paris
Universitat de Barcelona
mll.sabater@noos.fr

Maria Lluïsa Sabater es profesora y autora de materiales pedagógicos en el Máster de Profesores de E/LE de la Universitat de Barcelona y en la Ecole Supérieure du Commerce Extérieur de París. Fue profesora en el Instituto Cervantes de París y es coautora de dos métodos de español para los negocios. Ha intervenido en varias Jornadas de Didáctica del Español del Instituto Cervantes y fue Coordinadora y del Curso a distancia "Didáctica del español como lengua extranjera para uso profesional" de la Universidad de la Rioja y el Instituto Cervantes.

En este artículo se pone de relieve la importancia que debería tener en la formación de profesores de español para uso profesional la reflexión sobre uno de los diferentes factores que pueden explicar ciertas formas de actuación en el ámbito laboral. Sólo si el profesor posee los instrumentos de análisis que le lleven a entender cómo una serie de comportamientos que aparecen en el terreno profesional son el reflejo de la cultura de una sociedad, estará en condiciones de conducir a sus estudiantes hacia la adquisición de un buen nivel de competencia intercultural.

INTRODUCCIÓN

Esto (...) es lo que caracteriza a un "competente usuario de un idioma": no la capacidad de hablar y escribir según las reglas de la academia y la etiqueta de sólo un grupo social, sino la adaptabilidad a la hora de seleccionar las formas correctas y apropiadas exigidas por un cierto contexto social de uso. Esta forma de competencia es precisamente la del "hablante intercultural" que opera en las fronteras que dividen a varios idiomas o variedades de idiomas, maniobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos transculturales (Le Page y Tabouret-Keller, 1985). (En Kramsch, C., 2001)

Si las referencias interculturales constituyen sin duda alguna un elemento necesario en las clases de ELE, también lo son, como mínimo en igualdad de condiciones, en los cursos de español para uso profesional. En este dominio, el profesor debería ser capaz de dotar a los alumnos con unos instrumentos de reflexión y de actuación que les permitieran desenvolverse adecuadamente en un entorno laboral perteneciente a la cultura, o a las diferentes culturas, del ámbito hispanohablante.

Sin embargo, la tarea no es fácil para el/la docente ya que, durante su formación, pocas ocasiones ha tenido de reflexionar sobre el ámbito de la comunicación intercultural en el marco profesional.

En este artículo me propongo poner de relieve la importancia que debería tener en un curso para la formación de profesores de español para uso profesional la reflexión sobre uno de los

diferentes factores que pueden explicar ciertas formas de actuación en el ámbito laboral: la influencia de los valores culturales de una sociedad determinada.

Citaré otro aspecto que complementarí­a el anterior en el dise­no de un curso de formaci­n de profesorado de estas característ­icas, la variaci­n cultural en el discurso oral, pero no me ocuparé de él en detalle.

Insistiré en la idea de que sólo si el profesor posee los instrumentos de análisis que le lleven a entender cómo una tipología de códigos de comportamiento que aparecen en el terreno profesional son el reflejo de la cultura de una sociedad determinada, estará en condiciones de conducir a sus estudiantes hacia la adquisici­n de un buen nivel de competencia intercultural.

1. LAS REFERENCIAS SOCIOCULTURALES EN LA CLASE DE EUP

1.1. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA INTERCULTURAL

No es mi intenci­n desarrollar este aspecto en detalle dada su magnitud pero creo interesante, sin embargo, recordar cómo a lo largo del siglo XX varias disciplinas se interesaron por la investigaci­n de los objetivos pragmáticos del uso lingüístico. La filosofía, la lingüística, la sociología y la antropología estudiaron los principios que regulan la comunicaci­n humana, con la idea central que el dominio suficiente de una lengua no se consigue únicamente con el conocimiento de la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico. La habilidad en el uso de una lengua tiene que tener en cuenta además los factores extralingüísticos que lo determinan, es decir, el emisor, el receptor, la intenci­n comunicativa, el contexto, la situaci­n y el conocimiento del mundo, entre otros.

Las aportaciones de este conjunto de disciplinas llevaron a la cristalizaci­n del concepto de **competencia comunicativa**.

A partir de lo años 80, una serie de autores, Canale y Swain (1980) ya establecen cuatro componentes de la competencia comunicativa y entre ellos aparece el de **competencia sociolingüística** que se va perfilando y desarrollando en diferentes estudios, entre ellos el de Van Ek (1984) que da uno de los modelos más detallados del concepto con seis componentes distintos.

Con todos estos elementos y con la transformaci­n que se está produciendo en la sociedad actual, si tenemos en cuenta los amplios fenómenos de migraci­n, las situaciones en las que se producen encuentros interculturales se han multiplicado y han acarreado la aparici­n de una variada problemática que ha hecho evolucionar el concepto de competencia sociocultural al de **competencia intercultural**.

En este sentido, resulta interesante destacar que los primeros estudios y trabajos sobre este tema proceden del mundo de la empresa.

Según Oliveras (2000), parece que las distintas aproximaciones a la noción de **competencia intercultural**, están de acuerdo en que tiene las siguientes características, siguiendo el modelo de Soderberg (1995):

- **Es efectiva:** tiene como objetivo que la persona sea capaz de comunicarse con su interlocutor que tiene otro bagaje cultural, de tal forma que el mensaje se reciba e interprete según sus instrucciones.
- **Es apropiada:** se quiere conseguir que una persona, en un encuentro intercultural, pueda actuar de forma correcta y adecuada, de acuerdo con las normas implícitas y explícitas de una situación social determinadas en contexto social concreto.
- **Tiene un componente afectivo:** integra empatía, curiosidad y tolerancia ante situaciones ambiguas.
- **Tiene un componente cognitivo:** incluye una comprensión general de las diferencias culturales y un conocimiento específico de algunas culturas, la reflexión sobre la diferencia, los estereotipos y los prejuicios.
- **Tiene un componente comunicativo:** comprende la habilidad de entender y expresar signos verbales y no verbales así como interpretar papeles sociales específicos de forma culturalmente aceptable.

Tal como señala Oliveras (2000), si se acepta el concepto de competencia intercultural bajo este punto de vista, es evidente que habrá que introducir cambios en las actitudes, métodos de trabajo y formación de los profesores de lengua.

Es el tercer aspecto que me propongo abordar ya que considero que los dos primeros, el cambio en la actitud y sensibilidad en los temas de comunicación intercultural y la aplicación de una metodología adecuada, son una consecuencia de una formación del profesorado de EUP que incluya este tema de una manera seria y responsable.

1.2. DIFERENTES APROXIMACIONES A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LOS NEGOCIOS

Ante la proliferación de referencias socioculturales en los manuales de español lengua extranjera, cabría preguntarse si nos hallamos ante un fenómeno que podríamos denominar “de moda” o bien si el tema de la comunicación intercultural tiene un peso suficiente para

que merezca un tratamiento sistemático en la clase de lengua, concretamente en las clases de español para uso profesional.

Voy a hacer incursiones en campos diferentes, pero complementarios, para intentar comprender el peso de la diversidad cultural, concretamente en el mundo de los negocios.

1.2.1. EL FRACASO DEL "ONE BEST WAY OF MANAGING"

Una de las primeras preguntas que viene a la mente al tratar el tema de la comunicación intercultural es la siguiente:

¿Por qué en la era de la globalización, y justamente en el mundo de los negocios, hay que hablar de diversidad cultural?

Trompenaars y Hampden-Turner (1997) a los que me referiré en varias ocasiones, especialistas en el estudio de la influencia de la cultura de una sociedad determinada en la actuación profesional, afirman que el modelo occidental de gestión empresarial que se ha querido aplicar a todo el mundo durante años, basado en la creencia de la efectividad del "one best way of managing", no es tan operativo como se ha venido creyendo. Explican que no puede funcionar en todas partes como se ha pretendido, porque es universalista y no tiene en cuenta, justamente, que la diversidad cultural se manifiesta también en el campo de los negocios.

Señalan la aparición de un nuevo término porque corresponde a un nuevo concepto. Se trata de la palabra "glocalización"¹ (adaptación del original inglés de los dos autores citados, "glocalisation"), un concepto que se posiciona entre globalización y localización y que, en realidad, refleja el dilema al que se enfrentan actualmente los empresarios en el ámbito internacional.

En efecto, al producirse una innegable globalización en los negocios internacionales, aumenta, la necesidad de aplicar un modelo estándar de sistemas internos en las empresas. Pero, por otra parte, los empresarios se ven ante la obligación de adaptar su organización a las características de un mercado específico con su legislación y régimen fiscal propios y con un sistema sociopolítico y sociocultural determinados.

En la actualidad, pues, parece que el éxito de una compañía depende del equilibrio entre la coherencia y la adaptación, entre lo global y lo local. Estamos alejándonos de una visión generalizadora del mundo empresarial.

1 Adaptación de la autora.

1.2.2. LA FORMACIÓN DE UN PROFESIONAL

Se puede intentar encontrar la respuesta a la pregunta formulada en el párrafo anterior, orientándonos hacia otro campo: el de la formación de los profesionales. Es decir, ¿se forma a un futuro profesional de los negocios en la creencia de que no hay que tener en cuenta las diferencias culturales?

Voy a citar un texto que me parece que es revelador de la necesidad del conocimiento de ciertos aspectos de sociedad y cultura del país en el que un profesional va a desempeñar su actividad.

El siguiente texto, forma parte de la presentación de la asignatura de Marketing Internacional de la Ecole Supérieure du Commerce Extérieur de París. Traduzco un extracto:

“LA APROXIMACIÓN DE LOS MERCADOS”

“El Marketing se inscribe en el contexto de cada país y el marketing Internacional hace una síntesis de diferentes contextos con el fin de desembocar en una estrategia global.

Por ello hay que conocer el contexto cultural del país en el que se va a operar. Saber producir y vender son condiciones necesarias pero no suficientes para abordar los mercados de exportación.

Para tener éxito hay que:

- **conocer el interlocutor, sus actitudes, sus comportamientos.**
- **disponer de una capacidad de escucha total.**
- **ser capaz de comunicar en los mismos términos que el interlocutor.**

Para ello hay que tener en cuenta las características etnológicas y las realidades culturales del interlocutor: su manera de pensar, su carácter, su psicología, su identidad, su percepción.”

Parece evidente que, si desde el punto de vista profesional, se consideran necesarios el conocimiento de una serie de elementos culturales del país con el que se va a tratar en el campo profesional, y la habilidad de comunicar de una forma adecuada, la diversidad cultural en los negocios queda admitida ya en la formación de los futuros emprendedores.

Los dos ejemplos anteriores son una clara demostración que las referencias socioculturales en las clases de lengua para uso profesional, no son ni un fenómeno de moda ni un tema complementario y que, de alguna manera, hay que incluirlas en un diseño de un curso de español para uso profesional.

Sin embargo, hay otro argumento, basado en la realidad del mundo de los negocios, a favor de esta afirmación, que voy a desarrollar en el punto siguiente.

1.2.3. LOS MALENTENDIDOS DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

En 1995, los periodistas Bouman y Hogema, en un reportaje de investigación llamado "El mercado de los malentendidos culturales", demostraron la existencia en los Países Bajos de 200 asesorías para empresas especializadas en el tema sociocultural.

La razón del elevado número de este tipo de oficinas en un país que cuenta con 14 millones de habitantes, se debe a las enormes pérdidas de dinero que sufren las empresas neerlandesas a causa de los conflictos en la comunicación intercultural.

Cuando se producen encuentros de negocios entre miembros pertenecientes a distintas culturas se pueden dar con facilidad una serie de malentendidos que no son de tipo puramente lingüístico sino que tienen como base la ignorancia de los distintos conceptos culturales de los hablantes sobre un mismo ámbito que provocan unos comportamientos y una reacciones determinados de los interlocutores.

Beyrich y Borowsky, (2000) apuntan que es mucho más alto el porcentaje de malentendidos entre personas de culturas próximas en el espacio, como en el área europea, que entre interlocutores de culturas lejanas. En efecto, cuanto más lejana es la cultura del otro, más preparados estamos a que tengan comportamientos muy diferentes del nuestro. En cambio, en culturas que se perciben como más afines, a menudo creemos que hemos comprendido perfectamente lo que sucede en una situación, pero, en realidad estamos en un error.

1.2.4. UNA SITUACIÓN CONFLICTIVA

Voy a ilustrar con una situación intercultural conflictiva real hasta dónde pueden conducir los errores de comunicación intercultural que presuponen actitudes y ajustes culturales hacia el otro y que, caso de no producirse, pueden acarrear malentendidos de diferente envergadura.

Andreu van Hooft y Hubert Korzilius de la Universidad de Nimega, en el artículo "La negociación intercultural: Un punto de encuentro. La relación entre uso de la lengua y los valores culturales" (2001), narran el siguiente caso.

"El 14 de mayo del año 1992, (...) ofrecí una ponencia a los miembros de la Cámara de Comercio de Nimega (Países Bajos) .

(...) Al finalizar dicha ponencia y en el turno de preguntas, uno de los empresarios asistentes narró una experiencia sobre un encuentro con fines comerciales que tuvo en Madrid con un empresario de esa ciudad y planteó un par de preguntas relacionadas con su percepción sobre cómo había transcurrido, en su opinión, ese encuentro intercultural.

El empresario neerlandés era el jefe del departamento de ventas y exportación de una mediana empresa de Nimega y había concertado con anterioridad una cita con su homólogo español para mostrar sus productos y, si se daba el caso, cerrar un trato de compra-venta.

Llegado el día, el hombre de negocios neerlandés se presentó a la cita a la hora acordada mientras que su interlocutor español llegó con unos 20 minutos de retraso aproximadamente.

Este hecho supuso para él, según afirmó entonces, un choque psicológico. La confianza en sí mismo y sus productos fueron puestos a prueba. Según nos explicó, mientras pasaban los minutos de espera y a medida que el hombre de negocios español se retrasaba, aumentaba su inseguridad y sospecha de que el interlocutor español no tenía mucho interés por su producto y, aún menos, por su presencia. Para el hombre de negocios neerlandés cada minuto que pasaba era un minuto de más. Unos minutos que le alejaban de la posibilidad de conseguir que el viaje emprendido y la negociación por iniciar se cerraran con éxito. La certeza de un fracaso crecía en proporción inversa. La negociación aún no había tenido lugar y estaba casi convencido de que todo iba a ser en vano. (...)

La sorpresa del negociante neerlandés, una vez empezado el diálogo y durante el transcurso de la negociación misma, fue observar que su interlocutor no sólo mostraba interés por su producto sino que, como parecía confirmarlo el rumbo que tomaban las negociaciones, la probabilidad de que ésta

se cerrara con éxito era cada vez mayor. El empresario neerlandés se quedó atónito al ir comprobando que sus expectativas iniciales fundamentadas en su interpretación y valoración del comportamiento de su interlocutor español, la falta de puntualidad en este caso, no habían sido las más adecuadas. Al hilo de este caso, el empresario neerlandés formuló las siguientes preguntas: ¿Los españoles llegan siempre tarde a sus citas comerciales? ¿Por qué no son puntuales como los holandeses? ¿Cómo es posible que esa falta de cortesía -interpretada por él como una muestra de falta de respeto- no se reflejara en el decurso de la negociación misma?”.

1.2.5. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN

¿Cómo se puede intentar responder a las preguntas que, legítimamente, se formulaba el empresario holandés?

La explicación del malentendido presentado sólo puede encontrarse profundizando en los valores culturales del interlocutor que, sin saberlo, provocó un choque psicológico al holandés.

El tema de los valores profundos de las culturas ha sido abundantemente estudiado desde perspectivas principalmente socio-demográficas, etnográficas y antropológicas.

En este caso, Edward T. Hall ya en 1966, en su obra “The hidden dimension”, sistematizó la percepción del tiempo que tienen las culturas en dos grandes grupos. En primer lugar existen las llamadas **culturas monocrónicas**, a las que pertenecerían Europa del Norte y Japón que están basadas en una visión lineal del tiempo.

Esta interpretación del tiempo tiene como consecuencias inmediatas en el ámbito laboral la planificación del trabajo a largo plazo, la importancia de la puntualidad, el cumplimiento de los plazos preestablecidos y una manera de trabajar que trata los asuntos uno tras otro, de una forma ordenada, y que considera cualquier interrupción o elemento imprevisto como factores sumamente perturbadores.

Por otra parte, las **culturas policrónicas**, tienen una visión circular del tiempo y pertenecerían a este grupo los países del Mediterráneo, América Latina y el Oriente Próximo.

En el trabajo ello significa que las cosas se planifican a corto plazo, que se pueden tratar varios asuntos al mismo tiempo, que se practica la improvisación ya que se considera que los elementos imprevisibles son inevitables y hay que ajustarse a ellos y que las interrupciones, solapamientos de turnos de palabra o comentarios no causan molestia.

Un caso muy semejante o perfectamente similar al español, es el presentado por Kerbrat-Orecchioni (1996) desde una perspectiva de estudio completamente distinta, la de la variación cultural en el discurso oral, que también es un buen instrumento para el análisis de la comunicación intercultural y que podría ser un excelente enfoque para reflexionar

también sobre este tema en un curso de formación para profesores de español para uso profesional.

“Los franceses tienen fama de cortar la palabra y de hablar todos a la vez: lo que ocurre es que si las interrupciones no son demasiado frecuentes (se puede hablar de un umbral de tolerancia), permiten acelerar el tempo de la conversación, le dan un carácter vivo y animado y producen un efecto cálido, de espontaneidad, de participación activa, generalmente apreciado en nuestra sociedad. (...) Al contrario, nuestros vecinos alemanes tienen una visión de las cosas muy diferente y perciben estas interrupciones constantes como agresivas e insoportablemente anárquicas. (Kerbrat-Orecchioni, 1996).”²

Esta percepción del tiempo, genera también una imprecisión temporal, que afecta a la puntualidad y se puede detectar en expresiones que desesperan a extranjeros como “a media tarde” o “a media mañana”.

El tiempo deja de ser una línea con un principio exacto y un final determinado para convertirse en una línea circular que no tiene un principio ni un fin estrictamente determinados.

Además, los españoles tienen como elemento prioritario la relación personal con sus interlocutores, por lo que el hecho de completar el ciclo natural de una conversación o de cualquier otra interacción es más importante que la puntualidad. Tal como apunta Gannon:

“Los españoles tienen una orientación policrónica del tiempo y llevan a cabo varias actividades simultáneamente y, al mismo tiempo están altamente involucrados en las interacciones”. (Gannon, 1994)

Por lo tanto, en el caso del empresario holandés, los 20 minutos de retraso no fueron nunca considerados como una falta de cortesía ni de interés por parte del español. Se disculpó a su llegada y pasó a algo que para él era mucho más importante: establecer una relación personal y de confianza con su interlocutor sin la cual no podía llevar a cabo la negociación. Y, probablemente, ésta sobrepasó los límites previstos por la agenda, pero este detalle no era importante para el español ya que la prioridad la tienen las relaciones personales.

2. FORMACIÓN DEL PROFESOR DE ESPAÑOL PARA USO PROFESIONAL

Parece obvio, después del análisis del caso precedente que en los cursos de formación de profesorado de español para uso profesional, debería tener su lugar, y destacado, el tratamiento de los aspectos socioculturales en el aula a partir de la reflexión sobre cómo comportamientos determinados están modulados por los valores culturales de los interlocutores.

² Traducción de la autora.

2.1. CREENCIAS Y RECURSOS DE UN PROFESOR DE EUP

Prácticamente todos los profesores están de acuerdo en afirmar que, en el tratamiento de las referencias socioculturales, no hay que caer en la generalización cómoda que es esencialmente reductora y que lleva directamente al tan temido tópico.

Pero el problema es ¿cómo integrar en las clases de español para uso profesional elementos socioculturales de una manera adecuada?

En el mejor de los casos, el mejor auxiliar es el manual que se utiliza, suponiendo que sea un método diseñado a partir del final de los años noventa, en el caso del español, y que, además, contenga este tipo de elementos tratados de una manera adecuada. En efecto, en el ámbito de la didáctica del español para uso profesional, la inclusión de referencias socioculturales se empezó a realizar hace relativamente poco tiempo, y aún así, no todos los manuales las incluyen de una manera sistemática.

Otro recurso para el profesor que decide profundizar en el tema por su cuenta, se encuentra en los libros del tipo "Cómo hacer negocios en X países". En ellos encontrará listas de lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer para tener éxito en un país determinado. Ciertamente este tipo de publicaciones le aportarán informaciones, más o menos útiles y de un modo más o menos acertado según el enfoque que le dé el autor, pero no le darán una explicación del por qué de una serie de comportamientos que pueden parecer extraños a un extranjero que aprende español.

No es tarea fácil para un profesor de español para uso profesional tratar las referencias socioculturales ya que, además, tienen que estar adaptadas a un entorno de trabajo que no conoce muy bien en la mayoría de los casos. Y le resultará todavía más difícil si no ha tenido oportunidad de formarse y de reflexionar sobre estos temas desde una perspectiva amplia y humanista.

2.2. UN ASPECTO DE LOS POSIBLES CONTENIDOS DE UNA FORMACIÓN SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LOS NEGOCIOS

Por todas las razones previamente mencionadas, creo que en toda formación de de didáctica del español para uso profesional, tiene que haber un lugar determinado para la reflexión sobre la diversidad cultural y la influencia de la cultura en la actuación profesional.

No se trataría de impartir cursos de antropología a los profesores, pero sí de moldearles para que adopten una actitud flexible y abierta y, al mismo tiempo, proporcionarles unos conocimientos que les permitan apuntar explicaciones como la anterior para que los estudiantes puedan comprender comportamientos distintos. En el ejemplo previo, la

comprensión de la noción de tiempo según las culturas policrónicas, no sólo permite hacer comprender la falta de puntualidad de los españoles, sino que además, es un instrumento para el profesor para hacer reflexionar a sus estudiantes sobre distintos temas socioculturales aplicados al mundo profesional que pueden sorprender a un miembro de otra cultura. Me refiero a la planificación del trabajo a corto plazo, al tratamiento simultáneo de varios asuntos, a la tan famosa improvisación hispánica, a las interrupciones y solapamientos de turnos de palabra o a los comentarios que se realizan durante una reunión de trabajo.

Evidentemente, no todas las referencias socioculturales que son interesantes para un extranjero que quiera desenvolverse profesionalmente en el ámbito hispanohablante, tienen una explicación en los valores culturales de una sociedad.

Por ejemplo, cuando se habla de los horarios de trabajo, las pausas (el desayuno a las 11 de la mañana), la jornada intensiva o los catorce salarios anuales comunes en muchos sectores profesionales en España, no hace falta recurrir a este tipo de justificaciones. Pertencerían a la categoría de aspectos socioculturales que se podría denominar como **usos y costumbres**. Es decir, elementos que pertenecen a la rutina o bien son impuestas por hábitos de vida o incluso por el clima inherente en un lugar determinado.

Pero sí que una formación basada en los trabajos e investigaciones de campo con enfoques principalmente sociodemográficos, etnográficos y antropológicos sobre los valores culturales de determinadas sociedades, puede ofrecer una explicación de por qué se da una actitud, o actuación o percepción divergentes ante un mismo hecho entre dos o más individuos pertenecientes a distintas nacionalidades.

2.3. ESTUDIOS RELEVANTES EN EL CAMPO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

La influencia de la cultura en las relaciones de empresa y en las negociaciones internacionales es indudable. Este es el campo de investigación de autores como el mencionado Hall, Hofstede (1991), Trompenaars et Hampden (1997), Gannon (1994) y Schneider et al. (1997).

En primer lugar, resultan fundamentales los tres conceptos de E.T. Hall: el contexto, el espacio y el tiempo.

Por otra parte Geert Hofstede y Fons Trompenaars y Charles Hampden-Turner, han logrado establecer una serie de dimensiones culturales que permiten analizar las diferencias que puede haber entre culturas. Este análisis es un buen instrumento para actuar mejor frente a situaciones culturalmente difíciles que puedan presentarse en el mundo de la empresa.

Geert Hofstede (1984) identifica cuatro dimensiones culturales principales en los sistemas de valores de los trabajadores de una empresa multinacional implantada en 40 países distintos. El objetivo de su encuesta era comprobar cómo los valores existentes en una sociedad determinada influían en la vida empresarial y cómo aún trabajando en una misma empresa, con normas generales para todas las filiales, éstas se entendían y se ponían en práctica de forma diferente en cada área cultural. Hofstede llegó a la conclusión de que existían cuatro dimensiones culturales que se pueden aplicar a todas las culturas:

1. La distancia jerárquica: indica cómo diferentes culturas ven el poder y la jerarquía.
2. El individualismo: indica qué papel tiene en las relaciones humanas el individuo o el grupo.
3. La masculinidad-feminidad: la masculinidad se da en sociedades en las que los papeles sociales de ambos sexos son claramente distintos, la feminidad en sociedades en las que los papeles sociales de ambos sexos se solapan.
4. El control de la incertidumbre que puede definirse como la medida en que los miembros de una cultura se sienten amenazados frente a situaciones desconocidas e inciertas. Ese sentimiento se expresa entre otras cosas, mediante el estrés y la necesidad de previsión, es decir, la utilización imprescindible de normas.

Más recientemente Fons Trompenaars y Charles Hampden-Turner (1997), en su libro "Riding the waves of culture" sostienen que cada cultura nacional se diferencia de las otras por las soluciones específicas que escoge para resolver los problemas que surgen en relación con otras personas, con el tiempo y con el entorno.

Al igual que Hofstede también creen que las culturas del mundo pueden compararse y describirse a través de una serie de dimensiones, siete concretamente: cinco relacionadas con las relaciones personales y las otras dos con el tiempo y el espacio. Al igual que en el caso de Hofstede para llegar a sus conclusiones estos autores se basan en el estudio de un extenso material cuantitativo de cuestionarios contestados por empresarios de 47 países.

Las siete dimensiones que permiten analizar las culturas son las siguientes:

1. universalismo / particularismo, según si se valoran más las normas generales establecidas que los compromisos y situaciones particulares.
2. individualismo / colectivismo: según una persona se vea primero como individuo o como parte de un grupo.

3. neutralidad / afectividad: indica si se acepta mostrar emociones en el ambiente de trabajo o si se separan las emociones del trabajo.
4. específico / difuso: indica el grado en que la persona se involucra en la relación.
5. status atribuido / status adquirido: según la forma en que se consigue el reconocimiento personal y el prestigio social.
6. Culturas orientadas al pasado / culturas orientadas al presente o futuro: según la importancia que se dé al pasado.
7. orientación interna / orientación externa: según se considere a la persona como centro del universo (interna) o no.

Vamos a ver cómo una de estas dimensiones aparece en la actitud adoptada en el transcurso de una tarea profesional, la negociación,

2.4. UN ESTUDIO SOBRE EL ESTILO DE NEGOCIAR EN ESPAÑA

El estudio más completo que se ha hecho sobre negociación en España es el del proyecto INES.³

Para la realización de este proyecto, se hicieron entrevistas a treinta y cuatro empresarios españoles y extranjeros que negociaban con españoles y su objetivo consistía en intentar determinar si existen unas características que definan un estilo de negociación a lo español y, si es así, qué rasgos pueden explicarse a través de los valores culturales españoles.

Parece que según los entrevistados **la personalización** es una de las características que definen a un español a la hora de negociar. Para un negociador español es difícil aislarse, abstraerse personalmente de lo que está hablando, comentando, discutiendo o negociando. El español se implica mucho en todo lo que hace, y por tanto también en el proceso negociador.

Según Trompenaars, los países donde la personalización es una característica dominante, son países con sociedades con un tipo de **cultura difusa**, es decir, sus componentes se involucran personalmente en todo lo que hacen, sin poder diferenciar entre qué se ha hecho y quién lo ha hecho. En estas sociedades la tan conocida expresión "no te lo tomes personalmente" no

³ INES: International Negotiations in Spanish. Proyecto realizado por las Universidades de ESADE Barcelona, (Universitat Ramon Llull) Copenhagen Business School (University of Copenhagen) y la Wirtschaftsuniversität Wien (Viena), que fue presentado a la Comunidad Europea en mayo del 2000.

tiene ningún sentido y es fundamental el trato personal y la importancia que se da a las relaciones personales a la hora de negociar.

Este parece ser el caso español y si el profesor de español para uso profesional lo sabe y lo comprende, puede hacer entender a sus alumnos que todos los comentarios pueden ser tomados como crítica o elogio personal, lo que puede dar lugar a que si se llega a producir un sentimiento de agravio, la negociación se vea gravemente dificultada o llegue al fracaso.

Por otra parte, en el caso del emprendedor holandés, apuntaba que los españoles dan prioridad absoluta a la relaciones personales y me refería a Gannon (1994) que destaca su alta capacidad de involucrarse en las interacciones.

En esta misma línea, el proyecto INES destaca que uno de los aspectos en que todos los entrevistados estuvieron de acuerdo, fue el de la importancia de la confianza y la amistad en el marco de las negociaciones en España. Para un español es vital crear un clima de confianza y de amistad con la persona con la cual va a negociar para que la negociación sea un éxito.

Otra vez nos hallamos ante el hecho de que la implicación personal total en una transacción comercial puede explicarse por el hecho de que una de las dimensiones de la cultura española es que es difusa y no específica, según la terminología de Trompenaars y Hampden-Turner.

Si el profesor conoce esta posible explicación, se le habrá colocado en una dimensión cultural y de reflexión que está totalmente alejada de los manuales que dan listas de las cosas que hay que hacer o no hay que hacer para negociar con éxito en España.

CONCLUSIÓN

Acabaré citando otra vez el artículo de Andreu van Hooft y Hubert Korzilius:⁴

“Para mí, la sorpresa de aquel día fue que precisamente alguien cuya competencia lingüística del idioma español era suficiente para emprender negocios por tierras españolas manifestara tal desconocimiento sobre las convenciones y la forma de entender el tiempo por parte de algunos ciudadanos españoles, y poder así constatar que su pobre nivel en cuanto a la competencia intercultural le supusiera tal obstáculo y problema incluso antes de empezar la negociación comercial con su interlocutor español”.

La competencia intercultural, que era lo que precisamente le faltaba al empresario neerlandés, es un elemento cada vez más imprescindible en el diseño de un curso de español para uso profesional.

4 “La negociación intercultural: Un punto de encuentro. La relación entre uso de la lengua y los valores culturales” (2001).

Para ser alcanzada satisfactoriamente en una clase de español para uso profesional, el profesor debería poseer una formación que le permitiera decidir:

- Qué tipo de referencias socioculturales pertenecen puramente a los usos y costumbres o al protocolo de una sociedad.
- Qué categorías de comportamientos pueden explicarse a través de la influencia de los valores de la cultura de dicha sociedad.

En el segundo caso, se impone un conocimiento de los estudios sociodemográficos, etnográficos y antropológicos, sin dejar de lado el trabajo sobre la variación cultural del discurso oral. Esta última perspectiva, sólo apuntada en este artículo y que merece un análisis detallado en un estudio centrado en este tipo de enfoque, puede complementar la reflexión sobre la diversidad cultural en los programas de formación de profesorado.

Sólo si el profesor ha reflexionado antes sobre la comunicación intercultural y la influencia que los valores culturales de cada sociedad ejercen en la actuación de los profesionales, podrá hacer reflexionar a sus estudiantes de un modo inteligente y que les lleve a ser tolerantes y eficaces en los negocios al mismo tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

BEYRICH, D., BOROWSKI, C. (2000): *Malentendidos culturales en la comunicación cotidiana*. Actas de las VI Jornadas Internacionales TANDEM. Edinumen. Madrid.

CANALE, M., SWAIN, M. (1980): *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, Applied Linguistics, Vol. 1,1: 1-47.

GANNON, M. (1994): *Understanding global cultures*. London. Sage.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996): *La conversation*. Paris. Seuil. Mémo.

KRAMSCH, C. *El privilegio del hablante intercultural*. In BYRAM, M, FLEMING, M. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press. Madrid.

HALL, E. (1966): *The Hidden Dimension*. Doubleday & Co., Garden City, New York.

HOFSTEDE, G. (1999): *Culturas y Organizaciones. El Software Mental*. Alianza Editorial.

OLIVERAS, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Edinumen. Madrid.

SCHNEIDER, S.C. y Barsoux J.L. (1997): *Managing across cultures*. London. Sage.

SODERBERG, A. M. (1995): *Teaching (Inter)Cultural Awareness*. En A. Aarup Jensen et al. (eds) *Intercultural Competence*. Vol II: 285-304.

TROMPENAARS, F., HAMPDEN-TURNER, C. (1997): *Riding the waves of culture*. Nicholas Brealey publishing. London.

VAN. EK, J. (1984): *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. Oxford. Pergamon Press.

VAN HOOFT, A., KORZILIUS, H. (2001): *La negociación intercultural: Un punto de encuentro. La relación entre uso de la lengua y los valores culturales*. URL: <http://www.ub.es/filhis/culturele/vanhooft.html>

VILLEMOES, A, et al. (2003): *Negociar a lo español*. Systime. Copenhague.

La entrevista, una actividad comunicativa

EMILIA SÁEZ
Universidad de Sydney (Australia)

Emilia Sáez es española y actualmente es profesora de lengua, de español como lengua extranjera, en la Universidad de Sydney. Ha trabajado como profesora de español de las Agrupaciones de Lengua y Cultura en Holanda y en Australia. Ha realizado e impartido varios cursos sobre la enseñanza del español como lengua extranjera. Tiene un Diploma de Postgraduado y un Máster sobre "Modern Language Teaching" por la Universidad de Sydney, en Australia.

RESUMEN: En este trabajo se presenta el uso de las entrevistas en las clases de enseñanza del español como actividad comunicativa. Estas entrevistas son realizadas por los estudiantes de español, en español, a personas de su entorno que hablen la lengua. El objetivo es el uso y la práctica de la lengua en una situación bastante auténtica. Puede llevarse a cabo a cualquier nivel de la lengua, con la consiguiente preparación en la clase con ayuda del profesor y otros compañeros. A través de las entrevistas se explora el uso de la lengua tanto a nivel oral como escrito, así como los aspectos culturales que tan estrechamente aparecen vinculados al uso de la misma. La propuesta de esta actividad es a modo de ejemplo para incentivar el uso real de la lengua como parte de su aprendizaje.

En las clases de enseñanza del español en general y, sobre todo, en las aulas de Lengua y Cultura, nos encontramos con grupos de alumnos de diferentes niveles y el profesor, con frecuencia, tiene que vérselas trabajando con diferentes niveles al mismo tiempo, por eso es importante aprovechar aquellas actividades que nos permitan trabajar a la vez con esa diversidad de niveles. Una de esas actividades que aquí propongo es la de las entrevistas.

Aunque esta actividad se puede llevar a cabo en cualquier situación de aprendizaje del español, voy a hacer referencias más específicas a los alumnos en edad escolar, donde la diferencia de edad es un imperativo mayor en la adaptación de las actividades.

La idea de la entrevistas surgió en mi aula cuando uno de los "héroes" deportistas del momento visitó nuestra localidad y los alumnos de las clases de español decidieron hacerle una entrevista para luego publicarla en nuestra revista escolar. (Debo aclarar que la revista, en nuestro caso, se refería a unos pósters en la clase donde se colgaban los trabajos de los alumnos ilustrados con dibujos o fotos alusivos al tema; es decir, nada pretencioso, pero que cumplía nuestros objetivos).

Siendo realistas, las posibilidades de que aparezca un personaje famoso de habla hispana en nuestro entorno escolar son mínimas; pero no se necesitan "héroes" para que esta actividad sea interesante, atractiva y, sobre todo, útil para la práctica del español.

Otro objetivo importante de las entrevistas es establecer y desarrollar la estrecha relación que existe entre la lengua y la cultura.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para realizar una entrevista se necesitan, al menos, dos interlocutores, el entrevistador y el entrevistado. En nuestro caso, el entrevistador va a ser el estudiante de español y el entrevistado una persona que hable español (aunque no necesariamente de origen hispano) porque éste es el idioma, el medio, en el que se va a llevar a cabo la entrevista.

¿A quién se puede entrevistar? Pues a familiares, amigos, profesionales, a los que trabajan en negocios hispanos, personas destacadas de la comunidad hispana, como directivos de Centros o Clubs, empleados de los consulados, etc. Se puede aprovechar la llegada al país de alguien nuevo, bien por motivos de trabajo o como turista.

¿Qué tipo de preguntas se van a formular? En una primera fase se pueden hacer entrevistas de conocimiento de las personas y su relación con el español. Más adelante podemos aprovechar los temas de la clase, las conmemoraciones de los distintos países, noticias de actualidad o fiestas especiales, para ampliar el tema con la ayuda de nuestros invitados en las entrevistas.

La entrevista puede ser individual, realizada por un solo alumno o colectiva en la que participan 2 o 3 alumnos. Otra variedad en su modalidad es que se puede realizar en el aula, invitando al entrevistado a la clase, o fuera de ella, en el día y hora convenientes. La primera modalidad puede ser más adecuada para los alumnos más pequeños y la segunda para los mayores.

Fases:

- Preparación de la entrevista
- Realización de la entrevista
- Presentación oral en la clase
- Publicación o presentación escrita

PREPARACIÓN DE LA ENTREVISTA

En esta fase, los alumnos preparan las preguntas que les van a formular a los entrevistados. Posiblemente sean necesarias unas fases previas a ésta que preparen a los alumnos para la formulación correcta de las preguntas. Aquí se realizaría el aprendizaje del vocabulario, estructuras gramaticales, entonación y pronunciación.

El Nivel Inicial recogerá los datos relativos a los "hechos reales", los datos personales como: nombre, origen, residencia, cuánto tiempo lleva en el país, edad (si es apropiado), profesión, familia, actividades que realiza, gustos, aficiones, etc.

El Nivel Intermedio recogerá los datos referentes al pasado y al futuro de esa persona, como: dónde y por qué aprendió español; cómo o cuándo empezó su actividad profesional; si emigró al país, cuándo y por qué; qué uso le va a dar al español en el futuro; qué planes tiene en relación con alguna de sus actividades, etc.

El Nivel Superior los llevará a un nivel deductivo, de sacar conclusiones, implicaciones, consecuencias, hipótesis. Por ejemplo: consecuencias de haber emigrado a otro país; si no hubiera emigrado, qué habría hecho; qué beneficios le ha aportado el saber español; comparar algún aspecto de la vida entre los países de origen y de acogida; qué cambiaría y de qué forma, si pudiera, etc.

REALIZACIÓN DE LA ENTREVISTA

Como se mencionó al principio, la entrevista puede tener dos modalidades:

a) Una en la que se invita al entrevistado a la clase (pueden ser diferentes personas en cada grupo) y los estudiantes le formulan preguntas de forma individual o colectiva, siguiendo lo preparado con antelación en cada nivel.

b) Otra modalidad es que los estudiantes, de forma individual o colectiva, hacen una entrevista a una persona fuera del aula. En este caso se buscará una persona próxima al entorno como familia, amigos o de fácil acceso.

Durante la realización de la entrevista los alumnos tienen que tomar notas y escribir las respuestas. Esta parte, a veces, es complicada por la dificultad de reproducir fielmente todas las respuestas. Las respuestas breves son fáciles de escribirlas al instante. Las respuestas amplias se pueden grabar en un casete y posteriormente transcribirlas en papel o se puede hacer un resumen, más o menos fidedigno de cada respuesta. Esta parte constituye un auténtico reto para los alumnos porque no pueden controlar la extensión ni la dificultad de las respuestas. Se les puede sugerir a los entrevistados que procuren adaptarse al nivel del alumno o que los alumnos repitan o contrasten con el entrevistado la información recogida.

EXPOSICIÓN ORAL EN LA CLASE

Si la entrevista se ha realizado en la clase y todos los alumnos han escuchado las respuestas, se puede invitar a algunos de los alumnos a presentar un resumen de la información ofrecida por el entrevistado junto con su apreciación personal de la misma. Otros alumnos pueden expresar también su opinión sobre qué parte les ha interesado más y por qué. En los niveles

más altos pueden expresar lo que habrían hecho ellos en una situación parecida, presentar otras alternativas, etc.

En las entrevistas individuales o las realizadas fuera del aula, los alumnos harán su propia presentación, bien refiriéndose a cada respuesta ofrecida o bien contándolo a modo de historia continuada. Al final de la presentación puede haber un turno de preguntas con la participación de toda la clase.

En fases posteriores en donde las entrevistas sirvan para aportar información en torno a un tema, más o menos el mismo para todos los alumnos del grupo, se pueden presentar los resultados en forma de debate, con el análisis y discusión de las distintas opiniones o puntos de vista que sobre dicho tema se han recogido a través de las entrevistas.

Según los niveles, al final de la presentación, los alumnos harán su valoración personal de la entrevista: su opinión de la persona, dificultad de realización de la entrevista, sobre la información recogida, cambios que hizo respecto a las preguntas preparadas y por qué, qué han aprendido de esta entrevista, etc.

PUBLICACIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA

Si el centro escolar tiene una revista o boletín informativo es siempre importante publicar los trabajos de los alumnos. Si no fuera posible, una buena publicación de los trabajos es presentarlos en la clase de forma escrita en forma de pósters, decorados con fotos o ilustraciones de los mismos alumnos o de los entrevistados. De esta forma se daría a conocer al resto de la clase y a los padres el producto de su trabajo y sería un reconocimiento del esfuerzo realizado por ellos que incentivaría su motivación. También se puede enviar una copia del mismo al entrevistado acompañado de una nota de agradecimiento por su colaboración.

La presentación de los trabajos puede responder a distintos formatos:

- Reproducción literal de la entrevista en forma de diálogo, pregunta – respuesta.
- Relato en forma de historia con los datos aportados en la entrevista.
- Resumen de la entrevista.
- Opinión personal sobre la información proporcionada en la entrevista, pros y contras, beneficios y perjuicios, grado de acuerdo y desacuerdo.

- Desarrollo de un tema que se derive de la entrevista, por ejemplo: la emigración, el conocimiento de otra lengua, la juventud en los distintos grupos culturales.

- Pequeño trabajo de investigación sobre un tema relacionado con la entrevista, por ejemplo: sobre el país de origen del entrevistado; si tiene un restaurante: tipo de comida, recetas, etc. (Esta parte nos puede llevar a la parte de la cultura y hacerlo como trabajo conjunto).

Las posibilidades a este respecto son bien amplias y pueden cubrir todas las formas de expresión escrita, tanto en prosa como en verso.

LENGUA Y CULTURA

Los conceptos de lengua y cultura están estrechamente ligados, tanto en la realidad como en el aula y aunque no lo pretendamos, elementos de ambos aspectos aparecerán continuamente a lo largo de la entrevista.

En el nivel inicial aparecerá el país de origen, la profesión, etc. Si es un país distinto del de residencia buscaremos su localización geográfica, canciones y música del lugar. Se puede ampliar al estudio de las características geográficas, históricas (nivel intermedio) y a las características económicas, sociales y culturales (nivel superior); si bien todos estos aspectos están interrelacionados.

La profesión: describir en qué consiste; horario de trabajo; origen de la profesión y práctica en la actualidad; contrastar la misma profesión en otros países; ilustraciones de algunas profesiones que ya apenas se practican en algunos países, como tareas del campo, herreros, etc.

La vida cotidiana: horario de trabajo, escolar, comercial, de comidas; relaciones familiares; actividades recreativas en la familia y con amigos, contrastándolas entre los países; consecuencias que estas diferencias tienen en el modo de vida en cada país.

La emigración: causas; diferencias de nivel económico entre países; diferencias históricas y sociales; vínculos entre el país de origen y el de acogida; nivel de integración y de participación social en el país.

Idioma: diferencias idiomáticas o dialectales entre países; nivel de dificultad; influencia en el proceso de integración en el país; status social de la lengua de origen en el país de acogida.

Estos son tan sólo algunos de los temas, a modo de ejemplo, que se pueden desarrollar integrados como parte de la entrevista o en una fase posterior, con otros recursos didácticos o como nuevas tareas.

CONCLUSIÓN

En este trabajo se han presentado unas líneas generales de la explotación de la entrevista como recurso didáctico para el uso y práctica de la lengua y su vinculación con la cultura.

El objetivo es incitar a buscar situaciones comunicativas en las clases de enseñanza del español que sean viables, atractivas, interesantes, en las que los alumnos experimenten la necesidad y la importancia del uso de la lengua.

Como se puede ver, de cada punto expuesto, tanto en la parte de lengua como en la de cultura, se abren otro montón de posibilidades y ramificaciones de ampliación de los temas que nos llevaría a nuevas tareas o actividades a desarrollar y que mantendrían la motivación y el entusiasmo de los alumnos para explorar esas áreas.

En una experiencia con mis alumnos del nivel superior nos llevó a realizar entrevistas en forma de *role-play*, en la clase, con personajes famosos a los cuales no teníamos acceso, como cantantes, actores, deportistas o escritores, o bien habían muerto como Eva Perón, Che Guevara, etc. Los estudiantes realizaron la suficiente investigación sobre estos personajes como para "hacerles" una entrevista en la clase, incluso ambientado en la época y con disfraces al uso.

Cada una de estas actividades puede dar ideas para otras nuevas, como consecuencia de las anteriores, que surjan como una necesidad y que los mismos alumnos pueden proponer e involucrarse en ellas.

Espero que estas ideas sirvan de aliciente para establecer una dinámica activa del uso de la lengua, tanto en el aula como fuera de ella. Que los alumnos vean que las actividades de aprendizaje que realizan en la clase tienen un objetivo y una aplicación en la práctica y que esas actividades no son hechos aislados sino parte de un entorno más amplio, de relaciones sociales a las que ellos pertenecen por el hecho de conocer esa lengua.

Para una nueva generación de diccionarios del alumno

PETER JAN SLAGTER
Universidad de Utrecht

Este texto es la versión castellana del capítulo 7 de mi tesis Slagter, P.J. (2000), que redacté en inglés y que defendí en inglés y en holandés, en diciembre del año 2000, en la Universidad de Utrecht, Países Bajos.

Este texto explora alguna de las aportaciones que ofrece la tecnología educativa a la tarea de crear utensilios flexibles y amoldables a la etapa en la que se encuentre el alumno en cierto periodo de su aprendizaje. Concretamente nos proponemos sintetizar aquí los resultados de una serie de experimentos realizados a fin de crear un recurso autónomo para aprender el vocabulario de la lengua meta, en este caso el castellano, para estudiantes universitarios holandeses.

Estudios del campo de la psicología, y sobre todo los que enfocan al aprendizaje de vocabulario, afirman que las maneras en las que los sujetos procesan la información puede ser más importante que la mera intención o voluntad de aprender, mientras que estudios procedentes del campo de la enseñanza de primeras lenguas o de lenguas extranjeras insisten cada vez más en las posibilidades que parecen ofrecer las nuevas tecnologías. En el campo de las lenguas extranjeras gran parte del léxico puede "almacenarse" sin que haya intención de memorizar los vocablos en cuestión. Pero precisamente debido a considerables decepciones respecto a los beneficios del aprendizaje implícito hay quien se pregunta qué hacer con grandes cantidades de palabras que no se incorporan sin esfuerzos conscientes por parte del alumno.

Las limitaciones intrínsecas a los horarios de clases y la brevedad de muchos cursos nos obligan a explorar vías para fomentar que los alumnos aceleren el proceso de asimilación de vocablos, sobre todos los que son un tanto menos frecuentes, y el de construcción de redes semánticas propias de la lengua meta. La pregunta que pensamos desarrollar en esta contribución es básicamente ésta: los diccionarios electrónicos disponibles en línea pueden ayudar a los alumnos a resolver problemas de interpretación y traducción urgentes en determinados momentos, a la hora de leer o redactar textos, pero ¿hasta qué punto y de qué manera podríamos adecuarlos al nivel, se supone que en crecimiento constante, de los conocimientos léxicos de los alumnos?

Cuando los alumnos leen o escriben y consultan un diccionario, éste puede resolver dudas inmediatas, pero no es evidente que la actividad de buscar una traducción concreta, aplicarla a la tarea de ese momento, contribuya a almacenar a largo plazo ese vocablo nuevo, o reencontrado, al diccionario interno del alumno. Creemos que sólo se pueden hacer pocas

cosas, o quizás nada más que una sola cosa a la vez: o escribes, o lees, pero no puedes dedicar parte de tu atención consciente también a ampliar tu léxico al mismo tiempo de realizar las tareas que tienes entre manos. Incluso con la información lexicográfica al alcance de la mano, bien claramente impresa en la página correspondiente del diccionario, hemos visto que las prisas o la falta de destreza llevan a presentar traducciones, por no decir más, sorprendentes. Cualquier profesor de traducción reconocerá ejemplos como éstos: '*What a start you just gave me!*, traducido por *¡Qué comienzo me diste!*, y en vez de '*de vlag strijken*' ('*arriar la bandera*') nos encontramos con '*planchar la bandera*' que aparece destacadamente como colocación usual en el lema correspondiente a '*vlag*'. Las autoras de este despiste luego aclararon que habían buscado precisamente *vlag* -> *bandera*, pero que no se habían parado en que *strijken* podía ser parte de una colocación usual en holandés. *Strijken* es *planchar*, no les cabía duda. El problema, evidentemente, es más complejo que la simple pereza. También influye el hecho de que los hablantes nativos de una lengua tampoco tengamos conocimientos ilimitados de nuestra propia lengua.

Muchos profesores recomiendan el uso de diccionarios, y con razón. Un sector importante de los alumnos, sin embargo, defiende la posición opuesta: si a pesar de usar diccionarios cometemos cantidad de errores, ¿no será más sensato no hacerles caso? Lo que se tienen que plantear estos profesores viene a ser las siguientes preguntas: ¿de qué manera podemos conseguir que nuestros alumnos sigan dispuestos en realizar consultas al diccionario que tienen a mano? ¿Cómo podemos convencerlos de que los errores se deben o bien al hecho de que se han encontrado con información incompleta, deficiente, en resumen, ineficaz, o bien sus propias acciones de búsqueda y captura, deficientemente realizadas a falta de mejores utensilios, o por descuido suyo, y esto -claro está- sin dar más pasto a las sospechas que ya tienen? ¿Cómo mostrar que el esfuerzo que invierten ellos en consultas al diccionario sigue siendo utilísimo y de gran rendimiento? ¿Cómo mostrar que las actividades que proponemos para combinar consultas con esfuerzos para almacenar esas nuevas palabras –sirviéndonos de una tecnología y métodos nuevos, novedosos y extraños– son inversiones sensatas de alto rendimiento y que los resultados de sus esfuerzos se verán a corto y a largo plazo. ¿Cómo demostrarles que esas nuevas palabras han pasado a formar parte de su memoria permanente?

Nuestro estudio tiene tres objetivos: (1) demostrar que la configuración de las tareas afecta la conducta del alumno; (2) analizar posibles efectos variables de los tipos de información lexicográfica disponibles en un entorno digital; y (3) presentar resultados, mostrar no sólo que los sujetos del experimento que proponemos almacenarán las palabras trabajadas en el mismo experimento, sino que también el experimento en su conjunto da pie a que los sujetos transfieran su modo de trabajar con las palabras meta, a otras que no se tratan para nada en el curso del experimento, es decir, probar que es la misma conducta cognitiva de los alumnos, enriquecida con estrategias nuevas, la que permitirá que sean capaces de asimilar

elementos léxicos que encuentren en nuevos textos. Que haya *transfer* más allá de lo meramente memorizado y que ese *transfer* esté en la base de su aprendizaje continuado.

La relevancia del proyecto radica en que puede aportar una base teórica y práctica para ofrecer ayuda en línea para tareas de comprensión y producción de textos, al mismo tiempo que se estimule la retención de los vocablos desconocidos. El objetivo final, es, pues, analizar la retención como función de ayudas lexicográficas diferenciadas.

CONTEXTO

Este estudio arranca en 1995, durante una clase en la que se daban multitud de ejemplos del tipo de '*planchar la bandera*'. Antes de esas fechas adoptábamos una actitud comprensiva (si no viene en ningún diccionario, ¿cómo íbamos a echarles nada en cara a nuestros alumnos?), pero a partir de la publicación de diccionarios bilingües adecuados (Slagter 1992, dicho sin modestia), ante la persistencia de este tipo de errores, no se nos ofrecía otra salida que reconocer que servirse atinadamente de un diccionario es más complicado de lo que parece. Por lo tanto, a finales del año académico de 1996-1997 diseñamos un curso en el que a los estudiantes se les presentaba en pantalla un fragmento "auténtico" con una palabra subrayada que había que traducir de acuerdo con el contexto. La clave contenía todas las traducciones medianamente posibles tal y como venían en Slagter (1992). Al final de cada subtarea del curso (fragmento + palabra subrayada + instrucción de dar una traducción adecuada al contexto del ese fragmento), los estudiantes tenían que traducir el fragmento completo al holandés. El profesor (un servidor, por más que en este contexto pueda resultar ambiguo el término) analizaba las respuestas y las subsiguientes traducciones. En las clases "normales" se comentaban luego las variantes aceptables de las versiones holandesas. Una de las cosas cada vez más evidentes era que la instrucción "traduce de tal manera que un lector holandés no se dé cuenta de que se trata de un texto traducido" frecuentemente llevaba a situaciones en las que la única traducción razonable por fuerza tiene que recurrir a términos no incluidos en los lemas del diccionario, no por deficiencias de éste -me apresuro a aclarar- sino porque los contextos imponen sus criterios y el grado de libertad que hay que tomarse. Los lexicógrafos ofrecen materiales crudos.

En esos años -y qué rápidamente pasas de una época a otra -no disponíamos de software que permitiese abrir más de una ventana a la vez. Trabajar en un texto de lectura presentado mediante ordenador y abrir otra pantalla con información lexicográfica era imposible, razón por la cual hemos usado un formato CALL (Computer Assisted Language Learning, o bien ELAO). Decidimos recurrir a una simulación CALL de un diccionario bilingüe e incorporar toda la información que éste normalmente hubiera ofrecido. Esta simulación tenía por objetivo proporcionar información sobre los consejos que pudiéramos dar a nuestros alumnos a partir del momento en que importantes y nuevos recursos informatizados

estuvieran a su alcance y que ojalá tuviesen en cuenta su nivel de desarrollo y no los aturdiesen con información lexicográfica que a todas luces tardaría bastante en hacerse relevante para sus tareas de lectura y redacción. Todo el experimento se realizó como si los materiales experimentales fuesen parte del programa normal de clase. No hubo necesidad de reclutar a voluntarios. El experimento lo hicimos con todos los alumnos del curso.

En este estudio, pretendíamos obtener dos tipos de datos:

- Sobre procesos de datos, las respuestas de estudiantes a tareas, y
- Mediciones sobre el producto, diferencias entre test preliminares, intermedios y finales.

Los datos (a) son necesarios para saber en qué medida las tareas influyen en la ejecución de las mismas, y (b) pretende contestar a preguntas en torno al diseño de materiales. Sin esta combinación de datos no sabríamos qué les estábamos infligiendo a nuestros alumnos..

PROBLEMAS BÁSICOS EN ELAO, Y A LA HORA DE CREAR TAREAS

Nos referiremos a cuatro tipos base que todos contienen los siguientes campos con sus correspondientes acciones y efectos, pero difieren en cuanto a los contenidos de sus pantallas de ayuda. En el siguiente ejemplo, cada uno de los campos representa una pantalla nueva. El texto que se ve en cada caso viene bajo 'ejemplo' y lo que experimentan los alumnos se detalla en la última columna. Éste es el formato de '*mal, intenta otra vez*', la variante NF, *No Feedback*. '#1' significa que sólo se reconoce como respuesta correcta una copia exacta de '*bestraft*', o '*gestraft*'. Si la clave incluyera '*straf*' (*castigo*, en holandés), el programa aceptaría sin más miramientos cualquiera de las siguientes secuencias, incorrectas pero de holandés comprensible: '*gestrafd*', '*strafen*', '*strafde*' y otros ejemplos de ortografía deficiente, aceptadas mientras apareciera la cadena de letra de '*s-t-r-a-f*'.

CAMPOS	PANTALLA	ACCIONES Y EFECTOS
Pregunta	.pregunta ¿Cómo se traduce la siguiente palabra? sancionado	El estudiante ve la pregunta y escribe la respuesta en la casilla. Luego le da al Enter
Clave	.respuesta1 bestraft, gestraft, #1	La respuesta se compara con la clave
Feedback	.feedback Tu respuesta no es correcta. Intenta otra vez.	El <i>feedback</i> negativo aparece a raíz de la respuesta incorrecta.
Respuesta correcta	.exit sancionado = bestraft Continúa con la pregunta siguiente.	La evidencia positiva aparece después de la respuesta inmediata o retrasada del alumno. Para las palabras acertadas esto es un refuerzo positivo, para las desconocidas, especialmente para las palabras que el alumno no ha acertado incluso tras diversas tentativas, esto es <i>feedback</i> negativo.

Tabla 1. Diseño básico de interacciones en ELAO (pregunta, clave, *feedback*, y respuesta correcta)

El campo '.feedback' cambia con el contenido y lugar en el desarrollo del estudiante en la interacción entre el estudiante y la pregunta. En este ejemplo, el *feedback* negativo se da en la forma de un mensaje de error sin definir. Creemos que es razonable suponer que este tipo de *feedback* tan uniforme, general y poco adaptado a la pregunta en cuestión, no ayudará mucho al alumno. Sin embargo (Schachter 1991), adopta una posición mucho más positiva. Sobre este tipo de mensaje dice:

'The reader who has never been a subject in a problem solving experiment might focus on the times you have had to learn how to do something on the computer with no one around you to instruct you. You receive both positive and negative feedback in those situations, and, for the most part, you are able to make use of that negative feedback to learn both what is and is not allowed as you try to achieve your goal. The information 'no, it's not that way' is tremendously valuable in such a task, because it cuts one's hypothesis space, successively narrowing the set of possible hypothesis to be tested'. (Schachter 1991: 93).

El funcionamiento de una interacción de este tipo lo revelan los '*logfile*s' de los alumnos, que contienen cada letra o signo que haya picado. Estos ficheros recogen todas las respuestas dadas en sucesivas vueltas y los presentan en columnas que contienen las respuestas dadas

en todo el tiempo que el alumno dedique a la pregunta en cuestión, al mismo tiempo que da la puntuación tal y como se desarrolla al paso del alumno por la interacción, desde la primera hasta la última tentativa. Así, estas tablas nos permiten analizar el efecto de los diferentes tipos de *feedback*. En el ejemplo simplificado que presentamos a continuación, la puntuación es de 00 a 10. Un 10 en la primera columna significa que el alumno contestó correctamente, sirviéndose de conocimientos existentes que le permitieron dar una de las posibles traducciones previstas y correctas. Un 10 en la segunda columna demuestra que probablemente el alumno hiciera lo que describió Schachter (1991: 93): se dio cuenta de que el conjunto de hipótesis había quedado reducido y volvería a analizar la pregunta, y puede que buscara de verdad en su léxico interno, después de lo cual puede que corrija su anterior optimismo, falta de atención, supere su ingenuidad y otros distractores, y que dé la respuesta correcta. Ésta aparece en segundo lugar en la serie de respuestas dadas. Un 10 en la columna número 3 significa que el alumno dio la respuesta correcta después de ver la clave, que es la evidencia positiva contenida el campo .exit, y después de analizar el *feedback* negativo dado al cabo de la primera y segunda tentativa. Esto es lo que pasa después de completar todas las preguntas de la serie y al volver a las preguntas incorrectamente hasta ese momento.

ESTUDIANTE	1	2	3	4	
1		10	10	10	bestraft
2		00	10	10	gesanctioneerd bestraft
3		00	00	10	'no sé' * 'sigo sin entender' * bestraft

* En la columna 4 se recoge todo lo que escriban los alumnos en las sucesivas vueltas; las barras indican al paso de una vuelta a otra; los alumnos no pueden pasar adelante a la pantalla siguiente sin por lo menos picar algo.

Este formato, entre paréntesis, resuelve uno de los más arduos problemas en experimentos de aprendizaje de vocabulario, el de determinar el conocimiento disponible antes del experimento y evitar que se contaminen los datos por palabras disponibles en la interlengua del alumno sin que los investigadores hayan podido localizar ese conocimiento. En este formato, el tratamiento empieza después de la primera vuelta, y para medir el efecto del tratamiento, podemos comparar los conocimientos recogidos en la primera columna con los efectos del tratamiento que se hacen visibles en la segunda columna (las respuestas dadas después de aparecer el mensaje de '*mal, intenta otra vez*', mientras que la retención inmediata –sin salir de la sesión– se evidencia en la tercera columna ('*al principio no sabías, no conseguiste aprovechar la segunda oportunidad, pero ahora parece que aprendiste el significado que me acabas de dar, y lo diste a base del feedback que te he dado*').

Los siguientes párrafos describen sucintamente las variedades de evidencia positiva del

formato CALL/ELAO por el que hemos optado.

TRATAMIENTOS, PROCESOS, PANTALLA DE AYUDA Y OPERACIONES COGNITIVAS

En cuanto a las diferencias entre las pantallas de ayuda, es importante destacar que el campo .exit, el último de la sucesión de pantallas, de todos los tipos de *feedback*, contiene toda la información esencial. Las interacciones del tipo '*mal, intenta otra vez*' no implican que al estudiante le dejemos perplejo sin tener idea de lo que no ha sabido contestar. De la misma manera, los otros tipos siempre acaban ofreciendo toda la información relevante. En el fondo, las diferencias que podamos identificar al pasar los estudiantes por las tareas son mínimas. En las del tipo '*mal, intenta otra vez*', tardará un poquito más en llegar a la respuesta correcta; en las del tipo 2, acto seguido de dar una respuesta errónea. al estudiante se le invita a interpretar una definición e identificar un equivalente en lengua materna; en las del tipo 3 los estudiantes tienen que encontrar la o las traducciones que vayan con palabras de varios significados; mientras que en las del tipo 4, las de las citas o fragmentos del texto original de donde viene la palabra en cuestión, la pantalla de ayuda invita a descifrar ese fragmento de contexto. Cualquiera de las interacciones y cualquiera de las pantallas de ayuda terminan dando la solución correcta. Lo que nos toca hacer es demostrar que la actuación revela varianza significativa a lo largo de curso.

Los estudiantes no pueden simplemente darle al botón Enter para pasar de una pantalla a otra para ver las respuestas correctas, a pesar de lo cual éstas se encuentran a dos pasos nada más. Podríamos pensar que en las preguntas con *feedback* del tipo '*mal, intenta otra vez*', el tiempo que se necesita para pasar de una pantalla a otra aumenta las expectativas y la receptividad de los alumnos ante esas respuestas correctas. Por otro lado, demasiados mensajes de este tipo pueden muy bien entumecer la mente de los sujetos y llevarlos a no prestar ninguna atención a las claves. Lo mismo podemos decir a propósito de las demás opciones; cuanto mayor la diferencia entre los conocimientos de acceso inmediatos o las destrezas de identificación y la dificultad de la pregunta en cuestión, tanto mayor será la curiosidad del alumno por saber la respuesta. La distancia entre lo sabido y lo que está por saber, lógicamente, puede también llegar a frustrar al alumno.

Cada uno de estos formatos de *feedback* tiene sus propias peculiaridades cognitivas. El alumno que sepa utilizar una frase tomada de la fraseología lexicográfica, o una serie de frases relacionadas, es capaz de abstraer la estructura de una locución concreta, como lo hace a base del contexto de la tarea de comprensión lectora o de producción escrita que le toca trabajar, mientras que sabrá hacer eso mismo en el caso de las frases ejemplo de la fraseología de un diccionario. Esto quiere decir que analizará material polisémico y sus estructuras a partir de los ejemplos que encontrará en la fraseología y lo confrontará con la tarea que tiene entre manos. Estos pasos parecen nimios pero requieren dotes de

interpretación no por casi implícitos menos considerables antes de poder establecer el equivalente idóneo para el contexto de la primera o segunda lengua.

Las frases reunidas en la fraseología están ahí para ofrecer información relevante. Un verbo, por ejemplo, se presenta en una frase de tal manera que se vean los sujetos y complementos gramaticales usuales, de tal manera que no solo se refuercen conocimientos de la primera lengua en torno a los elementos de la oración, sino que también se marquen contrastes cuando así se requiera. Todo esto pasa sin que alumno ni profesor se den cuenta cabal y explícita de los procesos en juego. No está de más destacar aquí que estamos hablando de complejas actividades cognitivas. Por tradición suponemos que leer textos auténticos e inferir el significado de palabras desconocidas o de acepciones nuevas de palabras ya más o menos conocidas –y más si se trata de palabras indispensables para comprender el texto en cuestión- sea una actividad beneficiosa para almacenar esos vocablos y esas nuevas acepciones en el léxico permanente del alumno. Al mismo tiempo, es decepcionante tener que reconocer hasta qué punto leer un texto es una actividad y memorizar nuevas palabras otra distinta. La atención humana no se duplica porque así nos parezca normal y deseable a los profesores. Nuestra hipótesis es que las citas de textos auténticos no amañados serán menos explícitas y menos propicias que las frases tomadas de un diccionario con buenas fraseologías, simplemente porque éstos están redactados con otros criterios que los que rigen para textos escritos para aquellos lectores que se enfrentan a textos en su primera lengua. En estos últimos lo anormal sería incluir explícitamente la información que necesita nuestro alumnado.

El usuario de un diccionario bilingüe se supone que active conocimientos de su primera lengua a fin de completar información implícita (una vez identificada una palabra como verbo, sustantivo o adjetivo automáticamente activa esquemas de la primera lengua que no se incluyen en diccionarios bilingües), pero éstos son conocimientos no fácilmente accesibles para los usuarios de diccionarios monolingües. Por consiguiente, creemos que las definiciones redactadas en lengua meta presentan problemas adicionales al usuario extranjero, ya que describen las palabras en vez de ofrecer una o más traducciones directamente aplicables. Diríamos que parecen responder a preguntas no formuladas.

Los perfiles semánticos con o sin paráfrasis de los elementos recogidos en el perfil semántico, frases ejemplo monolingües y definiciones redactadas en lengua meta son los aliados naturales del usuario que opera en su propia lengua, pero pueden no ser más que falsos amigos para nuestros alumnos.

Como primer paso, tendremos que demostrar que los estudiantes reaccionan de forma diferente ante diferentes tipos de información. También habrá que demostrar que los estudiantes querrán aprender con el sistema que utilizamos, que conseguiremos que se

propongan aprender con estos materiales, que podremos hacerles jugar con ellos, que respondan al trapo y que intenten vencer el sistema, como si fuera un videojuego.

DEFINICIONES

El modelo que describíamos arriba, el formato de '*mal, intenta otra vez*' sólo sirve si se interpreta como estímulo para perseverar: '*chico, te toca hacer algo, da media vuelta y hurga tus conocimientos: puede que te haga falta analizar palabras, comprobar cognados, o guardarte de falsos amigos*'. Para que este tipo de actividad tenga éxito, los conocimientos relevantes tienen que estar disponibles en la memoria del alumno. Si, como en este caso, el alumno no conoce la palabra, no hay forma de que analice *sancionado*. Saber que *sanción* es algo así como '*castigo*' y que aplicar la "regla" de que *sanción* + el marcador de participio -ado puede llevar a '*castigado*'. Si no conoce *sanción*, hará falta darle más evidencia positiva. ¿Qué información puede servir de ayuda, evidencia o *feedback*? El siguiente formato se sirve de una o varias definiciones en lengua meta (Tabla 2). Por supuesto que es discutible la decisión de restringir la información dada. Puede que sea mejor darle toda la información que el estudiante encontrará en la versión impresa o la versión electrónica completa de la palabra buscada. Cuando diseñamos la versión original de esta investigación (1997) no hemos optado por esta solución, como tampoco incluimos todas las frases ejemplo de la fraseología teóricamente disponibles (Tabla 3).

CAMPO	PREGUNTA	ACCIONES Y EFECTOS
Pregunta	.pregunta ¿Cómo se traduce la siguiente palabra? sancionado	El estudiante ve la pregunta en la pantalla, pica la respuesta en la casilla correspondiente y le da al Enter.
Clave	.respuesta1 bestraft, gestraft, #1	La respuesta se compara con la clave.
Feedback	.feedback Mira a ver si te sirve esta definición: castigar o poner una pena	El <i>feedback</i> negativo es implícito en la pantalla que ofrece la primera de tres definiciones disponibles en Vox-Alcalá.
Respuesta correcta	.exit sancionado = bestraft. Continúa con la pregunta siguiente.	La evidencia positiva aparece después de una respuesta inmediatamente correcta o correcta al cabo de varias vueltas: para las palabras inmediatamente reconocidas esto es un refuerzo positivo, para aquellas palabras desconocidas, y en especial las que no se hayan contestado correctamente ni inferidas en dos o más vueltas, esto es <i>feedback</i> negativo.

Tabla 2. Diseño básico de interacciones CALL/ELAO para definiciones.

La Tabla 2 contiene la información elemental sobre el *feedback* basado en definiciones. En este ejemplo, no hemos incluido las definiciones número 2 y 3, ya que no valen para el texto original y no se conforman a la clave requerida para incluir "citas" como tipo de *feedback*. Estas otras definiciones (2) *autorizar o aprobar un acto, uso o costumbre*; (3) *dar fuerza o carácter de ley*. Incluir estas opciones obligaría a aceptar '*gesanctioneerd*', '*bekrachtigd*', '*goedgekeurd*', '*erkend*' (además de las ya aceptadas '*gestraft*', '*bestraft*'), '*haber aplicado una sanción*', '*haber impuesto un castigo a*' en el campo .exit.

Las definiciones en lengua meta se suelen incluir sólo en diccionarios monolingües porque obviamente faltan otros medios para desambiguar los significados. Nosotros hemos incluido esta opción como una posibilidad no fantasiosa de ofrecer información porque no descartamos que en un futuro no demasiado lejano se puedan incluir en versiones electrónicas amoldables al nivel de los alumnos. Almacenar información lexicográfica electrónicamente en diccionarios en CD-ROM es un problema insignificante comparado con

el coste en papel de sus homólogos tradicionales. A medida que suba el nivel de nuestros alumnos puede que se beneficien de este tipo de información que es el que se observa en la vida normal es interacciones entre hablantes nativos con hablantes no nativos.

FRASES		
CAMPOS	PREGUNTA	ACCIONES Y EFECTO
Pregunta	.pregunta ¿Cómo se traduce la siguiente palabra? sancionado	El estudiante va la pregunta y pica la respuesta en la casilla correspondiente de la misma pantalla. Termina con Enter.
Clave	.respuesta1 bestraft, gestraft, #1	El programa compara la respuesta con las respuestas aceptadas de la clave.
Feedback	.feedback Mira a ver si te sirve este ejemplo: <i>'las autoridades municipales sancionaron al dueño del establecimiento con seis meses de suspensión de la licencia'</i>	La información, tipo <i>feedback</i> negativo, es implícita cuando la pantalla de ayuda aparece con la primera frase de la fraseología de Vox-Alcalá. Por motivos idénticos a los explicados al pie de la Tabla 2, los ejemplos 2 y 3 del perfil semántico se suprimen en este diseño.
Respuesta correcta	.exit sancionado = bestraft. Continúa con la pregunta siguiente.	La evidencia positiva aparece después de una respuesta correcta inmediata o retrasada; para las palabras conocidas esto es refuerzo positivo, para palabras no conocidas, en particular en el caso de no acertar un par de veces, esto es <i>feedback</i> negativo.

Tabla 3. Diseño básico de interacciones CALL/ELAO para frases.

Hemos optado, sin embargo, por jugar con el grupo total de frases (Tabla 3) contenidas en los lemas del diccionario monolingüe por dos motivos: (a) en diccionarios monolingües y bilingües, acudiendo a las fraseologías, los alumnos se enfrentan a una serie de frases ejemplo, y frecuentemente su totalidad tampoco puede traducirse mediante un solo equivalente en lengua materna. Nada más natural en lo referente a palabras polisémicas; (b) en futuros pero posibles desarrollos tecnológicos puede que sea recomendable distinguir entre información masiva y otra más selecta, por ejemplo utilizando un paradigma heurístico que empiece pidiendo a los alumnos que la parte del perfil semántico que mejor vaya con el contexto de la lengua meta y permitiéndole luego que acceda a la fraseología que corresponda al significado elegido, por lo cual la serie de frases ejemplo se limitará a una

fracción de las contenidas en el lema.

Estas frases ejemplo hacen el papel de evidencia positiva (Tabla 3). Naturalmente, el alumno no acude a ellas sino después de dar una respuesta errónea, y cuando aparecen estas frases ese mismo alumno también se da cuenta de que representan *feedback* negativo ante su primera respuesta. La diferencia más grande entre los diccionarios impresos monolingües y bilingües es que éstos incluyen información en L1. Para nuestros propósitos es interesante que la información monolingüe permita comparar la calidad del *feedback* positivo. Decidimos no incluir la fraseología de los Van Dale, ni tampoco las traducciones holandesas, por obvios motivos.

QUOTES		
CAMPOS	PREGUNTA	ACCIONES Y EFECTOS
Pregunta	.pregunta ¿Cómo se traduce la siguiente palabra? sancionado	El estudiante ve la pregunta que aparece en la pantalla y escribe la respuesta en la casilla correspondiente y le da al Enter.
Clave	.respuesta1 bestraft, gestraft, #1	Se confronta la respuesta con las soluciones que tiene la clave.
Feedback	.feedback Mira a ver si te sirve la siguiente cita: 'El flamante nuevo director de TVE, Fernando López-Amor, inspector fiscal de profesión, fue sancionado por abuso de autoridad en su etapa de jefe de la Unidad de Inspección de la Administración de Hacienda de Madrid'.	El <i>feedback</i> negativo es implícito. Después de la respuesta incorrecta, en la pantalla de ayuda aparece una cita procedente del texto original.
Respuesta correcta	.exit sancionado = bestraft. Continúa con la pregunta siguiente.	Aparece la evidencia positiva después de una respuesta correcta inmediata o retrasada. Para las palabras conocidas o acertadas este detalle significa evidencia positiva, para aquellas palabras que el alumno no consiga identificar una o más veces o cuya identificación no consigue hasta que pase algún tiempo esto equivale a <i>feedback</i> negativo; ante palabras conocidas este campo significa refuerzo positivo.

Tabla 4. Diseño básico de interacciones en CALL para citas.

En clases de lenguas solemos trabajar con citas y con textos auténticos (ver Tabla 4), como lo son –en este caso– textos periodísticos. Se supone que éstas representen tareas de comprensión lectora normales, pero hay que destacar dos aspectos importantes: a) se suelen deducir los significados de palabras desconocidas a base de fragmentos muy cortos, sin recurrir a la cita completa ni mucho menos al texto íntegro cuando éstos se ofrecen; b) a nuestros estudiantes solemos recomendarles que lean muchos textos, que “hagan kilómetros”, para enriquecer su léxico (ver Tabla 4). Pero cabe preguntarse si emplear tanto tiempo leyendo textos auténticos puede ser todo lo eficaz que se pretenda. Al fin y al cabo, estos textos no se redactaron con alumnos no nativos en mente ni mucho menos para que éstos aprendieran nuevas palabras de la lengua meta. Tampoco ofrecen ayuda para desambiguar significados que el lector nativo o avanzado deduce del contexto.

INSTRUMENTOS PARA ELAO

Para que nuestro diseño pudiese funcionar tal y como queríamos, las palabras seleccionadas tenían que ser de baja frecuencia. Si hubiéramos utilizado palabras frecuentes, a los alumnos les hubieran resultado fáciles y no hubiéramos tenido la oportunidad de medir la eficacia de los distintos tipos de ayuda lexicográfica que pensábamos incluir. Además, resultó necesario reducir las preguntas a una sola palabra o un solo grupo de palabras. Más contexto nos hubiera podido obligar a revisar los textos originales y hubiera dado lugar a claves muy complejas. De esta misma manera, a la hora de acceder a la segunda oportunidad para contestar a la pregunta original, las tres variantes de ayuda lexicográfica ofrecidas podían demostrar sus diferentes grados de eficacia como instrumento de inferencia, mientras que la reacción del tipo ‘*mal, intenta otra vez*’, cuando menos tenía la virtud de redirigir la atención del alumno a partes de la pregunta, raíz de la palabra, terminación, letras iniciales o combinaciones de letras presentes en alguna parte de la palabra meta.

En CALL, las claves incluían la información relevante en holandés, tomada del diccionario Van Dale Español-Holandés. “Relevante” apunta a una o más opciones que pudieran aplicarse a los contextos originales de los que reunimos en las series de interacciones CALL, preguntas, para cada sesión en el laboratorio. En las pantallas de ayuda, sin embargo, nunca incluimos contenidos del Van Dale Español-Holandés. Van Dale no incluye definiciones en lengua meta. Si hubiéramos incluido la fraseología de Van Dale con las correspondientes traducciones al holandés, al alumno no le hubiéramos podido exigir ningún tipo de esfuerzo mental que valiera la pena por deducir el significado en cuestión. Por este motivo, nos servimos de las definiciones y la fraseología del diccionario Vox-Alcalá monolingüe para estudiantes extranjeros (Alvar Ezquerro, 1995). En cuanto a las preguntas basadas en citas, no hemos tenido que hacer más que copiarlas de los textos originales. Con esta reducida serie de variantes creíamos poder comprobar si los significados se deducían, se almacenaban y estarían disponibles para futuros usos.

Pensábamos que las definiciones en lengua meta serían útiles por dos motivos. A la hora de preguntar a otra persona el significado de tal o cual vocablo, no es raro recibir una definición por respuesta. El diccionario monolingüe para alumnos extranjeros (Alvar Ezquerra, 1995) constituía una gran ayuda porque –caso de revelarse como ayuda positiva en este experimento que al mismo tiempo era un test de uso –implícito- de la ayuda que ofrece este diccionario de alumnos– podríamos aconsejar su uso a nuestros alumnos. Como ya dijimos, en aquellos casos en los que Vox-Alcalá ofrecía más de una definición o frases ejemplo, sólo hemos incluido aquellas que fueran bien con la versión de citas y el significado que habíamos encontrado en los textos originales.

La última categoría consiste de citas de textos auténticos, es decir, citas de textos de lectura que en todo caso muy bien podrían usarse en esa misma clase. De entre los más de 500 artículos, cada uno de ellos buen material para tratar en clase o para tareas de lectura independiente, hemos elegido los que contuvieran series de palabras poco frecuentes. Nos hemos servido de un programa de concordancia para preparar una lista de frecuencias, para luego quedarnos con los textos de mayor número de palabras dentro del mismo rango de frecuencia. Lo mismo hicimos para elegir las preguntas de las tres versiones del test. Nos hemos permitido trabajar con palabras relativamente poco frecuentes porque pensábamos que sería en esta área donde nuestra actividad didáctica podría ser beneficiosa para estos estudiantes intermedio/avanzados.

Si se tratara de textos normales de lectura, del tipo que se comprueba mediante preguntas de comprensión y no por preguntas de tipo sintáctico o morfológico, los alumnos probablemente ni se hubieran parado a pensar sobre su significado. Leer para comprender no hubiera sido problema. Pero al mismo tiempo, tampoco se pararían para desplegar actividades especiales destinadas a ampliar su léxico para futuras ocasiones o para uso productivo. Leer fiándose de estrategias deductivas es una digna actividad. Pero al mismo tiempo de dar sabios consejos del tipo '*lee, hijo, porque así aprendes más palabras*', los profesores creemos que ese rendimiento se produce sin esfuerzo consciente. Nosotros creemos -ya lo hemos dicho repetidas veces- que nadie puede hacer dos cosas a la vez, y si lo intenta, una de ellas sale perjudicada. En la fase de la carrera en que se encuentran estos estudiantes, no podemos permitirnos dejar al azar la construcción de un léxico más amplio y más sofisticado. De ahí la idea de intentar demostrar que -en ciertas condiciones- una tarea no excluye tan tajantemente la otra.

Los recuentos de frecuencia se basan en un simple (pero añadiríamos: sano) análisis docente. En el campo de los estudios hispánicos no abundan los recuentos de frecuencias. Además, tienen criterios de organización diferentes a los que se requieren hoy en día y los de actualidad más permanente, como por ejemplo Juilland y Chang-Rodríguez (1964), empiezan

a llamar la atención por el sesgo que los caracteriza. Creo que la mayoría de los profesores de lengua hoy en día selecciona textos por el interés que ofrecen y no por ajustarse a criterios de frecuencia. Tengo que destacar -para no dar lugar a voces de alarma- que mientras preparaba las interacciones CALL/ELAO (más de 12 capítulos, 32 nuevas preguntas en cada uno de ellos) no eran más de 4 o 5 los vocablos no incluidos en Van Dale ni en Vox-Alcalá o incluidos sin la información necesaria.

Limitando más aún la selección de textos, me quedé con los textos con mayor incidencia de palabras dentro de los márgenes de frecuencia adoptados, al mismo tiempo que volví a apurar la selección de temas de esos textos. Los así seleccionados, a mi juicio, tenían temas apropiados para estudiar en clase y palabras de utilidad y frecuencia razonables. Estos dos criterios eran necesarios porque no quería excluir un uso posterior en clase de los textos completos en una fase posterior a la de CALL/ELAO: manteniendo abierta esa opción a los estudiantes les podría dar la satisfacción de reconocer y volver a usar en ejercicios de *cued recall* (reactivación con estímulo o clave) por lo menos una parte de los vocablos que habían estado trabajando poco tiempo antes.

DICCIONARIOS MONOLINGÜES Y BILINGÜES COMPARADOS

Los diccionarios monolingües y los bilingües ofrecen diferentes tipos de información, se dirigen a distintos grupos de usuarios y recurren a diferentes métodos de procesar la información ofrecida:

DICCIONARIOS MONOLINGÜES	DICCIONARIOS BILINGÜES
Los significados se explican mediante: Perfiles semánticos, con o sin resúmenes, paráfrasis. Definiciones en la lengua meta. Fraseología, clasificados por colocaciones o estructuras de oraciones. Recurren a los conocimientos de la primera lengua del usuario.	Los significados se explican mediante: Perfiles semánticos, más resúmenes y traducción de los elementos más importantes. (no tiene equivalente) Fraseología, clasificados por colocaciones o estructuras de oraciones, más traducción. Se aclara el significado recurriendo a ejemplos de uso, apoyado en los conocimientos de la primera lengua del usuario.

Tabla 5. Funciones más importantes de diccionarios monolingües contrastados con diccionarios bilingües.

Esta distinción es arbitraria, sin embargo, a partir del momento en el que trabajar con varios tipos de información simultáneamente debe considerarse como buena práctica pedagógica. En entornos multimediales hay espacio virtual suficiente como para usar diccionarios monolingües y bilingües, al igual que diccionarios de sinónimos y tesoros de la lengua. Sin embargo, antes de incluir todos esos recursos es preciso saber mucho más sobre la calidad de la ayuda que de buena fe creemos ofrecerles a los alumnos de diferentes niveles de destreza.

En el presente diseño incluimos diferentes tipos de información tomados de diccionarios monolingües y bilingües, y lo hacemos así porque –como sugerimos antes– creemos que en entornos tecnológicos modernos resultará fácil combinar los dos tipos de información tradicionalmente separados por barreras pedagógicas y nacionales. Además, estos dos tipos de información permiten construir un conjunto coherente de recursos que hará más justicia a recientes criterios formulados con respecto al aprendizaje y la enseñanza de vocabulario. Llegado a esta fase de nuestra descripción puede que aún suene lejano, pero no podemos dejar de destacar que creemos que esta combinación de criterios y materiales puede llevar a nuevas conceptualizaciones sobre lo que se entiende por “diccionarios del alumno”.

INSTRUMENTOS PARA TESTS INICIALES, INTERMEDIOS Y FINALES

Además de los materiales CALL/ELAO, hemos preparado un test que pudiera servir como test inicial, intermedio y final. Este test comprendía 55 preguntas que se tocarían en el programa experimental y 57 preguntas con vocablos que no aparecerían en las interacciones. Incluir estas palabras nos permitiría analizar los eventuales efectos de *transfer* de estrategias. Los alumnos tenían que contestar a las 102 preguntas en un máximo de 60 minutos en las tres ocasiones de administrarse el test.

Las preguntas provenían del conjunto total de textos bajados de *El País* siguiendo el mismo procedimiento que hemos explicado arriba cuando nos referíamos a la selección de vocablos y citas para incluirlas en CALL/ELAO. El test consistía en fragmentos cortos con una palabras o un grupo de palabras subrayados que había que traducir al holandés reflejando el contexto y la variante más indicada. La clave de corrección respetaba respuestas posibles teniendo en cuenta los breves contextos ofrecidos, y lógicamente a los estudiantes se les había indicado que cuando se tratase de palabras de múltiples significados, tuviesen en cuenta el contexto, y no responder por cualquier variante lexicográficamente posible del vocablo en cuestión. No hemos pedido traducciones completas de los fragmentos, cosa que llevaría demasiado tiempo y no concordaba con nuestra intención de medir la capacidad de inferencia, más que la de dar traducciones adecuadas.

La serie de las 55 preguntas incluidas en las interacciones CALL esperábamos que resultara más y más conocida a lo largo del periodo de 4 meses que duraron los experimentos,

mientras que la otra serie, las 57 preguntas de control, sólo se verían en tres o cuatro ocasiones a lo largo del experimento. El intervalo entre una administración y la siguiente, sin embargo, considerábamos que era tan largo que apenas deberíamos temer por efectos de retención a causa de familiaridad con los tests. Contestar a 112 preguntas, si bien es verdad que al final del experimento la mitad procedía de citas que habían estado trabajando en el laboratorio, es como contestar a 112 preguntas individuales, tarea para la cual sólo podían basarse en el contexto inmediato de la cita. De hecho, sólo 55 preguntas podían reconocerse a base de los ejercicios CALL/ELAO, es decir, sólo las que se hubieran provisto de ayuda en clave de cita de contexto, y eso, además, sólo al final del experimento, cuando ya formaban parte de una serie de vocablos estudiados mucho más numerosa.

La cantidad de preguntas y la aparente falta de conexión entre el conjunto total de preguntas hacen que creamos que necesitamos temer un efecto de memoria de test de alguna importancia. Nos ha parecido éste un riesgo aceptable y el método adoptado nos ha parecido también preferible a construir tres juegos de preguntas diferentes sin tener ocasión de determinar sus características psicométricas. Las tres variantes del test –la variante 2 tenía las preguntas ordenadas de final a comienzo, numeradas de 107 para abajo– fueron administradas con seis u ocho semanas de intervalo. Para terminar, tenemos que dejar constancia del hecho de que tampoco les dimos la clave ni *feedback* de contenido a sus resultados a los estudiantes en cuestión que todos tuvieron la paciencia y confianza suficiente como para fiarse de nosotros.

Nuestras expectativas en torno al segundo juego de datos (puntuación en tests iniciales, intermedios y finales) son las siguientes: observaremos una diferencia significativa en retención, medida en términos de crecimiento, puntuaciones más altas que van del test inicial, por el intermedio hasta el final; y en la referente a tipos de tratamiento y efectos del *feedback* en evidencia positiva en las pantallas de *feedback*, el orden de aportación creciente pronosticamos que irá de '*mal, intenta otra vez*', a definiciones, por la fraseología hasta citas de los textos originales. Hemos comprobado una diferencia significativa en cuanto a la capacidad de inferir significados entre los tres tests (inicial, intermedio y final) entre las palabras incluidas en las interacciones y aquéllas que no fueron incluidas en el diseño experimental. Lógicamente, las palabras seleccionadas para formar parte del test fueron seleccionados de entre los mismos textos, la misma zona de frecuencia dentro del corpus de ítems seleccionados, y hemos hecho todo lo posible por evitar que destacáramos cualquiera de estas palabras durante la totalidad de curso. No obstante, puede que algún estudiante haya reparado fuera del contexto de esta investigación alguna o varias de estas palabras. Al mismo tiempo, consideramos que es muy poco probable que ese estudiante haya trabajado conscientemente esas palabras. Reconocer preguntas del test incluidas en el formato CALL/ELAO parece posible (pero en ninguna sesión CALL los participantes llegaban a la cota del 100% de aciertos), pero recordar palabras no incluidas en CALL/ELAO, por ejemplo

acordarse de haberlas visto en CALL durante lecturas de otro tipo era, repetimos, muy poco probable, ya que los temas elegidos no procedían del campo de la filología hispánica. La única oportunidad para establecer paralelos y reactivar conocimientos la darían las clases de lingüística y literatura, donde precisamente estos tipos de textos de información general no estaban en el menú.

Nosotros creemos que los aumentos de puntuación en lo referente a palabras no experimentales pueden explicarse como señal de cambios en la destreza de "adivinar a base del contexto". Así, las puntuaciones más altas indicarían que los estudiantes daban cada vez mejor no sólo en los significados de palabras estudiadas sino que también en las que jamás habían visto, siempre en el espacio de los 60 minutos que tenían para responder a las diferentes versiones de los tests. Las altas correlaciones entre los aciertos procedentes de las varias maneras de tratar las palabras del experimento y las palabras no tratadas ni provistas de ninguno de los tipos de ayuda indican, a nuestro juicio, un incremento en capacidad deductiva, efecto del experimento en su conjunto.

PRIMER ESTUDIO (1997)

Como primer paso, necesitamos demostrar que las tareas CALL/ELAO afectan la manera de procesar las palabras ofrecidas. En el diseño de 1997 hemos utilizado una especie de rotación en los *feedback* al interior de cada capítulo. La pregunta número 1 era del tipo '*mal, intenta otra vez*', la pregunta 2 ofrecía una definición, la 3 brindaba fraseología y la 4 recogía una cita del contexto original.

La Tabla 6 recoge la distribución de los tipos de *feedback* en las pantallas de ayuda. Intentaremos demostrar que las reacciones de los estudiantes varían con el tipo de *feedback*. Este estudio, como ya hemos dicho, se efectuó en una clase normal, pese a que dispusiéramos de ordenadores individuales, detalle que impidió que efectuáramos una investigación experimental. En su lugar, el hecho de servirnos de una clase normal y corriente, y utilizar los materiales experimentales como parte integral de las clase, obligó a montar un diseño cuasi-experimental con medidas repetidas. Cada sesión CALL contenía 40 preguntas con diferentes tipos de ayuda cada una.

PREGUNTA NÚMERO ...	NINGUNA RETROALIMENTACIÓN (MAL, INTENTA OTRA VEZ)	DEFINICIONES EN LENGUA META	FRASEOLOGÍA	CONTEXTOS AUTÉNTICOS: CITAS
1	X			
2		X		
3			X	
4	X			X
5		X		
..				
40				X

Tabla 6. Diseño del primer estudio.

DATOS CALL

En los análisis de datos CALL, un cero indica que no hubo ninguna respuesta correcta, un 1 significa una respuesta inmediatamente correcta, un 2 apunta a que el estudiante aprovechó una pantalla de ayuda y que ha logrado dar una de las respuestas correctas, mientras que un 3 indica que ha decidido volver a trabajar las palabras que no conocía desde el principio y que dio la respuesta correcta después de ver la clave en la pantalla final (.exit).

El programa activa esta opción después de que los estudiantes completen todas las preguntas y antes de salir definitivamente del programa. Un 3 –más- indica perseverancia, mientras que un cero indica abandono sin volver a la carga (como se ve por la ausencia de treses en el *logfile*, pero un cero también puede apuntar a que el estudiante abandonara sin llegar a la respuesta correcta, incluso después de ver la clave. Muchos treses o puntos más altos indican que se trata de estudiantes tozudos, mientras que los ceros se interpretan por contraste con los treses.

Ahora bien, en esta primera fase del proyecto nos interesan los cambios graduales de las puntuaciones. Si todas las preguntas son igual de difíciles, y si todas las pantallas de ayuda son igual de útiles, en las puntuaciones por pregunta y el promedio de las puntuaciones a lo largo de las sesiones, no habrá variación en cuanto a puntuación por pregunta ni en los promedios. Pero es punto menos que razonable esperar que todas las preguntas o juegos de preguntas sean igual de difíciles. Las diferencias significativas en cuanto a grado de dificultad reflejan las oscilaciones propias de textos naturales.

Los sujetos eran estudiantes de Filología Hispánica que estaban en el segundo semestre de su segundo año de la carrera. El nivel general de estos estudiantes lo describiríamos –de

forma completamente no oficial e informal- como Advanced¹. Creíamos que su aprendizaje del español se beneficiaría de este tipo de instrucción con ayudas lexicográficas en clases de trabajo individual en laboratorio sin que un profesor dirigiera directamente el proceso de adivinar significados del contexto.

Hemos trabajado con todos los estudiantes. No hemos considerado la posibilidad de constituir dos grupos, por dos motivos. En primer lugar, podríamos recoger gran cantidad de datos a lo largo de cuatro meses que duró el curso, pero los sujetos no abundaban. En segundo lugar, como decíamos antes, el tratamiento formaba parte de un curso normal, por lo cual creíamos que todos los estudiantes deberían poder aprovecharse del experimento / enseñanza. En algunos de los años sucesivos en que hemos realizado el experimento, por motivos de vacaciones que caían en fechas diferentes y las consiguientes variaciones de calendarios, hubo más tiempo para espaciar los tests que en otros, pero los efectos han sido parecidos.

La experiencia colectiva de los alumnos comprendía en todos los casos familiaridad con el uso de ordenadores. Estaban habituados a recibir parte de la instrucción léxica, sintáctica y pragmática mediante laboratorios informáticos. Trabajar con ordenadores era una actividad familiar que no llamaba la atención para nada. Para la mayoría, este programa experimental era simplemente otro programa más. El que más problemas de conciencia tenía era yo, precisamente porque presentar palabras aisladas y sólo después de tener la evidencia de que no sabrían dar ningún equivalente holandés pasar a darles contextos y ayudas, a mí me parecían una manera extremadamente empobrecida e incluso anti-didáctica de obrar. A ellos, nada de esto les parecía extraño. Lo que más me ha sorprendido es ver que se esforzaban cada vez más fanáticamente, apuntando primero todas las palabras de cada capítulo y luego repitiendo toda la serie del capítulo, una y otra vez, hasta sacar la máxima nota posible en el contador automático antes de salir de la sesión.

Las respuestas de cada estudiante (N=18) se almacenan en una de cuatro de categorías: sabe la palabras (puntuación=1), responde después de aviso de error y después de ver la pantalla de ayuda (una de las cuatro definidas para el experimento (puntuación=2), reproduce la respuesta de memoria después de ver la pantalla final (.exit) o de la clave (puntuación=3), o bien abandona en un momento cualquiera o bien abandona después de repetidas tentativas. Un cero indica las preguntas que el alumno no contestó en ningún momento pero también representa las respuestas incorrectas. Es posible que los estudiantes no consiguieran acertar al cabo de varias tentativas, pueden haber abandonado nada más ver la pregunta. El análisis de los conocimientos disponibles indica que no todas las series y subseries de preguntas

1 Según los descriptores de escala ACTFL. Ver los párrafos relevantes del texto borrador de los descriptores de producción escrita: <http://www.let.uu.nl/spaans/acc090/guidewrite.htm>, o bien consultar <http://www.actfl.org> y ver las 'guidelines for oral proficiency'.

representaban el mismo grado de dificultad en todas las sesiones.

Las categorías más interesantes son :

- El número de palabras conocidas: si el número de palabras inmediatamente identificadas es demasiado alto, el experimento tendrá demasiadas palabras fáciles y fracasará.
- La proporción de respuestas correctas dadas después de una respuesta inicial incorrecta. Desde luego, la diferencia entre las condiciones de *feedback* / ayuda no desempeña un papel muy importante en la discusión sobre la cantidad de palabras desconocidas; varía el texto original (conocimientos previos, tema, estilo, etc.), pero será evidente que esta variabilidad no nos interesa aquí, ya que nuestra investigación se centra en la proporción de respuestas correctas después de ver la pantalla de ayuda.

La Figura 1 muestra que en cada semana / sesión hay diferencias en número de palabras ya conocidas entre condiciones. Esto se ve por el número de respuestas inmediatamente correctas. En la primera sesión, el porcentaje de palabras conocidas en la condición NF (No Feedback, '*mal, intenta otra vez*') es de un 38%, mientras que en las otras tres condiciones vemos un 30%. En la sesión número 5, las palabras conocidas en la condición NF promediaba un 12%, mientras que en las demás condiciones varía del 18 al 22%. Aunque el porcentaje de palabras conocidas varía entre condiciones y sesiones (como lo indica un análisis de varianza para mediciones repetidas $F=3.09$; $df=30, 480$; $p < .001$), podemos concluir que ninguna de estas sesiones se invalida por desaciertos en la elección de las palabras que había que aprender, o, dicho de otro modo: en ninguna de las sesiones el porcentaje de palabras ya conocidas de antemano es demasiado alto como para no poder estudiar los efectos de las pantallas de ayuda. Teniendo presente el resultado de este primer paso, podemos pasar al siguientes análisis en el que nos centramos en el porcentaje de respuestas correctas, dadas con ayuda de la pantalla de *feedback* / ayuda.

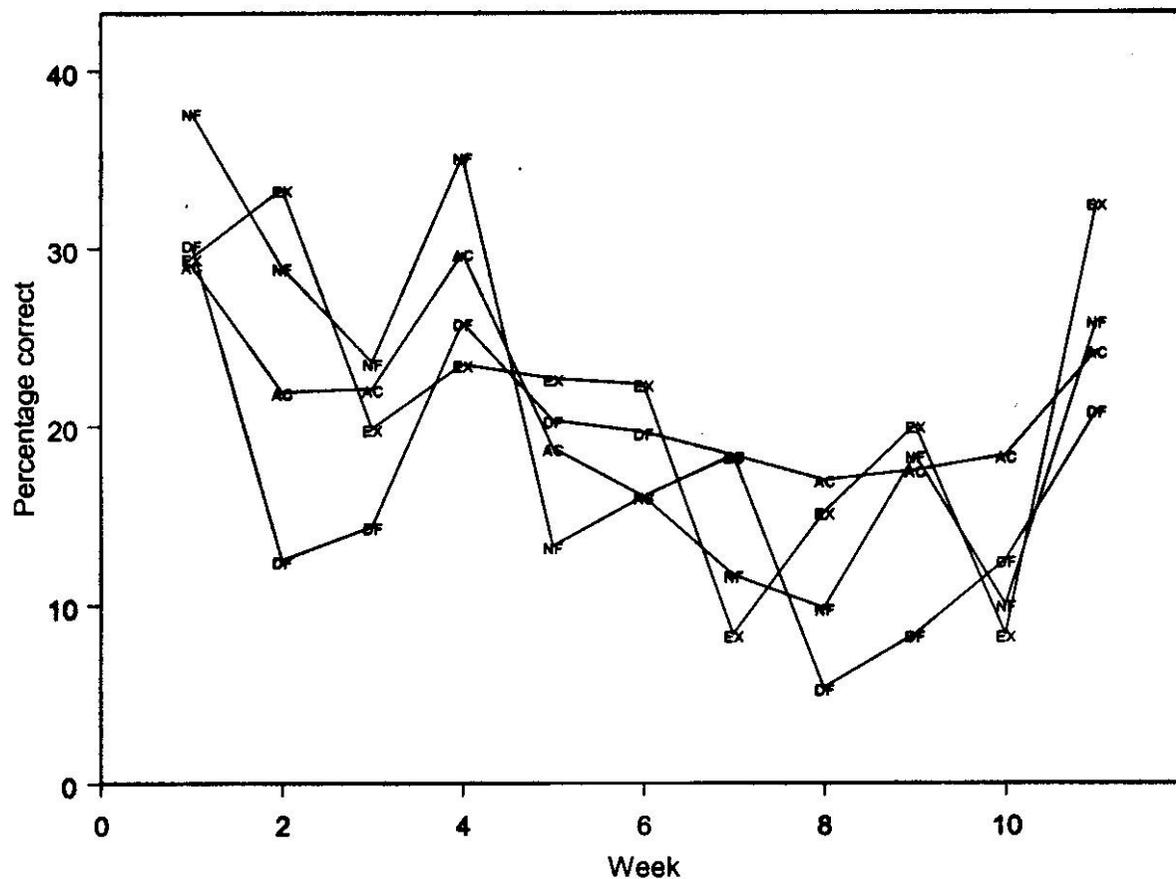


Figura 1. Porcentaje medio de palabras ya conocidas por sesión y por tipo de (NF: No Feedback; DF: DEFinitiones; EX: EJemplos; AC: Contexto Auténtico: citas).

Palabras identificadas después de ver la pantalla con el *feedback*.

En realidad, llevamos a cabo dos análisis: uno sobre el porcentaje observado de respuestas correctas después del *feedback* / ayuda, y otro en el que tenemos en cuenta las diferencias de porcentaje de palabras conocidas (como se ve en la Figura 1).

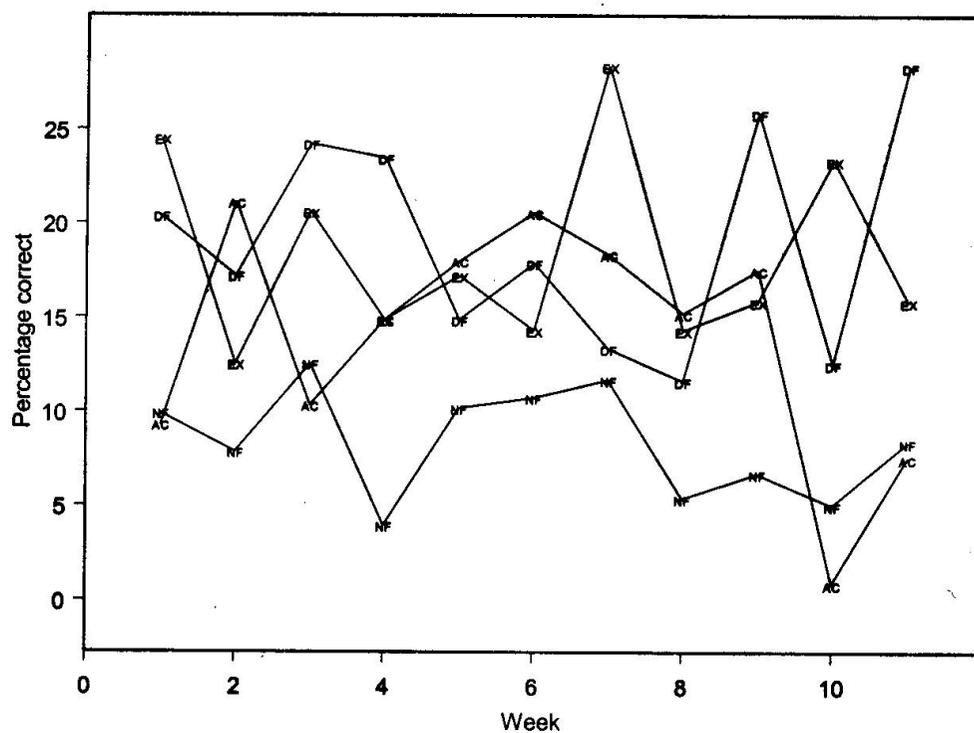


Figura 2. Porcentaje medio de palabras conocidas después del *feedback* por sesión y por condición (NF: No Feedback; DF: DEFinitions; EX: EJemplos, sample sentences; AC: Contexto Auténtico, citas).

En vista de la sorprendente semejanza de los resultados nos adherimos a la primera interpretación que es la más sencilla. La única diferencia radica en el hecho de que el segundo en el que el porcentaje de palabras conocidas se ha usado como covariado: son un poco más marcadas las diferencias entre grupos. En la Tabla 2 se observa el porcentaje medio de respuestas correctas después de ayuda / *feedback*, por tipo de *feedback*, por sesión.

La Figura 2 muestra que en cada una de las sesiones hay diferencias entre las cuatro condiciones de *feedback*. Por ejemplo, en la primera sesión el 25% de las respuestas fue correcto después de un ejemplo o una frase-ejemplo, mientras después de una definición de la palabra en cuestión, un 20% de los estudiantes llegó a dar la respuesta correcta, lo cual contrasta con el 10% de las dos condiciones de 'no *feedback*' y '*contexto auténtico*'.

Las diferencias entre condiciones varía sobre el total de sesiones ($F=5.69$; $df=30, 480$; $p < .001$). También resulta que las diferencias muestran un poco de estabilidad sobre el total de sesiones ($F=3.80$; $df=10, 160$; $p < .001$). Para ser más preciso, en las condiciones '*Ejemplo / frases de fraseología*' y '*Definiciones*', los estudiantes alcanzan el significado correcto más veces que cuando se da la ayuda en términos de contexto auténtico, mientras que la condición de 'no *feedback*' –como era de esperar–, cierra la fila.

Todo junto, podemos concluir que los diferentes tipos de *feedback* dan pie a reacciones diferentes por parte de alumnos extranjeros. Estas diferencias son el reflejo de diferentes tipos de actividad cognitiva. Esto quiere decir que los distintos tipos de *feedback* activan diferentes actividades cognitivas en nuestros alumnos.

RESULTADOS EN TÉRMINOS DE GANANCIAS EN CONOCIMIENTOS DE VOCABULARIO

Los resultados evidencian que las series de preguntas contenían una proporción suficiente de palabras desconocidas en cualquiera de las condiciones para permitir que mostráramos que se da un efecto de *feedback*. También hemos podido mostrar que las diferentes formas de *feedback* llevan a diferentes actividades cognitivas. Pero, el diseño experimental en el que los tipos de *feedback* rotaban por cada subserie de cuatro preguntas puede que hayamos subestimado las diferencias entre condiciones. Es muy posible que los alumnos aplicaran sus reacciones ante uno de los tipos de *feedback* a la pregunta siguiente que preveía otro tipo de *feedback*.

Por lo tanto, no parece posible establecer un orden de eficacia entre los cuatro tipos de *feedback*. En retrospectiva, ahora pensamos que los estudiantes aplicaban cualquier tipo de estrategia, indistintamente del tipo de tratamiento o no tratamiento. Son de utilidad pedagógica innegable los procesos de *transfer*, pero en este experimento no dejan de ser

molestos. Tendremos que contrarrestar este tipo de problema si queremos sacar conclusiones sobre la relación entre los conocimientos actuales de los estudiantes y la pantalla de ayuda más provechosa para cada alumno por separado.

Por este motivo, decidimos espaciar los tipos de *feedback* y redactar las preguntas de tal manera que las primeras tres sesiones tuvieran un tipo de *feedback*, la segunda serie de tres tendría otro tipo, y aún otro tipo entraría en acción después de estos dos.

Los tests inicial, intermedio y final dan fe de cambios en la proporción de palabras recordadas gracias al tipo de *feedback* ofrecido. El siguiente párrafo contiene los resultados de estos tres tests.

[El pretest, el intermedio y el final de 1997](#)

Como hemos explicado arriba, además de los ficheros CALL que hemos analizado, a los estudiantes (N=18) les dimos un test de 112 preguntas, en tres ocasiones, antes del experimento, un test a mitad de trayecto y otro al final del período. El test B era el reflejo del test A en el sentido que las preguntas de 1-112 se habían ordenado al revés de 112-1. Entre una medición y otra hubo periodos de mes y medio o de dos meses. Las puntuaciones sobre las tres mediciones (pre-, intermedio y post-) varían: son razonables en el primer momento, más bajas en el segundo momento, mientras que la tercera medición, al final del experimento, dio resultados más altos que los de la primera medición. Creemos que estas diferencias en parte se deben al hecho de que las preguntas que formaban parte del tratamiento venían primero, y luego las que no formaban parte del experimento, con lo cual las palabras parcialmente estudiadas constituían la primera mitad del test, y las no estudiadas la segunda parte. Es posible que los estudiantes no hayan tenido tiempo suficiente para leer todas las preguntas. También es posible que las palabras no-de-tratamiento constituyeran, sin que fuera nuestra intención, un juego de preguntas más difíciles que las otras. Así, puede que los estudiantes no hayan tenido tiempo para contestar correctamente a las preguntas que habían estudiado. El test 3 vuelve a enderezar este posible entuerto repartiendo recompensas y premios por el trabajo realizado en CALL. Los resultados demuestran coherentemente que en términos globales ha habido aprendizaje. Los sujetos contestan correctamente a más palabras tratadas que a las no tratadas. Las puntuaciones globales y las características de las respuestas dan fe de que las preguntas no eran ni demasiado fáciles ni en exceso difíciles.

[Segundo estudio \(1998\)](#)

Como explicamos en el párrafo anterior, quedamos satisfechos con las ganancias globales en conocimientos léxicos del 1997, tanto las individuales como las del grupo, ganancias que se basan en la retención de palabras estudiadas y en una creciente capacidad deductiva de los alumnos.

Al mismo tiempo, se imponía afrontar los puntos flojos del diseño de 1997. Queríamos encontrar evidencia más convincente para el uso de los diferentes tipos de *feedback* para medir progresos globales relacionados con los niveles existentes de conocimientos léxicos de los alumnos.

Lógicamente, lo que hacía falta era medir el nivel de conocimientos y analizar progresos en los test de control, para poder elegir el mejor tipo de *feedback* para cada nivel de destreza o cada nivel de conocimientos léxicos.

Había varios motivos para repetir la operación. Habíamos podido demostrar que la forma de la tarea influye en la ejecución de la misma, pero no habíamos podido demostrar efectos de cada uno de los tipos de *feedback*. En segundo lugar, el número de estudiantes en los cursos de los que nos servíamos era reducido.

En el segundo estudio, la pregunta central es la que gira en torno a los diferentes grados de eficacia de los varios tipos de *feedback* durante el aprendizaje léxico. Sin embargo, queríamos evitar los puntos débiles del primer estudio (ver arriba). Por eso hemos cambiado ligeramente el diseño del estudio (Tabla 7). En lugar de ofrecer todos los tipos de *feedback* en casa sesión, nos limitamos a un solo tipo. De hecho, optamos por trabajar con un mismo tipo de *feedback* en series de tres sesiones consecutivas. Al cabo de cada serie de sesiones medíamos los conocimientos léxicos de los estudiantes (N=11-13) con preguntas de entres las palabras tratadas en las tres sesiones precedentes del experimento CALL/ELAO, al igual que con preguntas basadas en palabras que habíamos excluido del experimento.

Tal y como se ve en la Tabla 7, hemos medido los conocimientos de 23 palabras que habíamos presentado sin *feedback* ('*mal, intenta otra vez*') tanto al comienzo como al final de la primera serie de sesiones. Al mismo tiempo combinábamos estas 23 preguntas con 56 otras en esos dos momentos de medición. En cuanto a la condición de *feedback* mediante definiciones, hemos medido la familiaridad con 19 palabras, y en tres ocasiones: al comienzo del estudio, al final de la primera serie de sesiones, y al final de la segunda serie de sesiones. Las 13 preguntas características de la condición de "ejemplo" han sido medidas en cuatro ocasiones, al igual que las palabras "nuevas".

Con este diseño, la condición de definiciones y la de ejemplos sirven como condición de control para la de '*mal, intenta otra vez*'. En vista de que estas condiciones no se enseñan en la primera serie de sesiones, no podemos esperar ganancias sustanciosas para esas preguntas, y no podemos esperar nada que ganancias de menor importancia para '*mal, intenta otra vez*'. En cuanto a la condición de definiciones, las ganancias pueden compararse con los resultados de las mismas preguntas de la primera parte del curso, pero también con las ganancias de la

condición de ejemplos. Para esta última condición sólo podemos comparar con las mediciones anteriores.

	PREGUNTAS			PREGUNTAS			PREGUNTAS			PREGUNTAS	
	E	N	Sesiones	E	N	Sesiones	E	N	Sesiones	E	N
No feedback	23	56	1-3	23	56						
Definiciones	19			19		4-7	19	56			
Ejemplos	13			13			13		8-11	13	56

Tabla 7. Diseño (E: palabras estudiadas en CALL/ELAO; N: palabras Nuevas que NO formaban parte del tratamiento en CALL/ELAO).

Resumen de los resultados de 1998

De la Figura 3 se desprende que los estudiantes no muestran ganancias en la condición de 'mal, intenta otra vez'. La diferencia entre el test inicial y el final (primero y segundo, respectivamente) no es significativa ($t = .76$; $df = 11$; $p = .47$). Tampoco vemos diferencia alguna entre las tres condiciones en el momento de la primera medición.

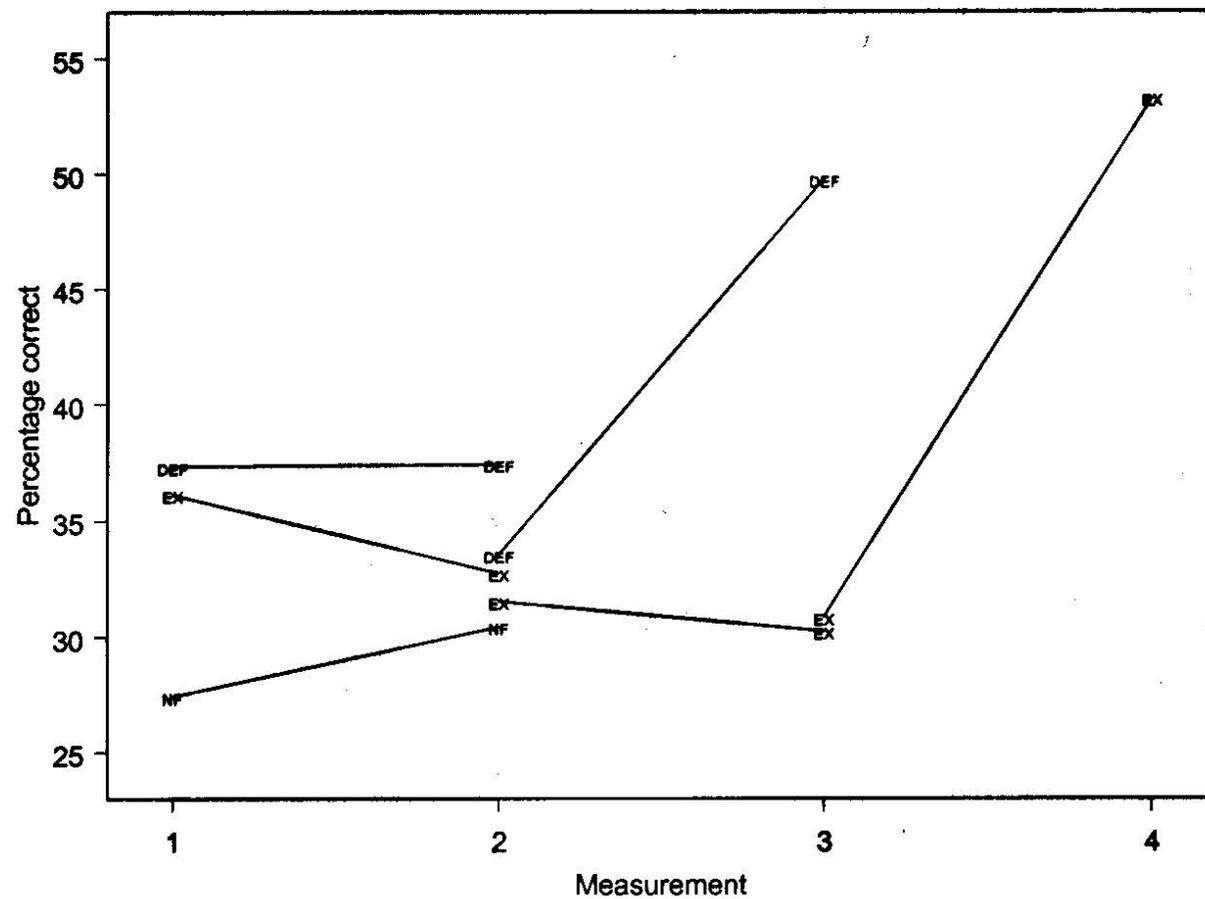


Figura 3. Resumen de los resultados de 1998.

El *feedback* ofrecido en términos de definiciones aumenta los conocimientos. Los conocimientos léxicos de los estudiantes mediante el uso de definiciones aumentan entre el segundo y tercer momento de medición ($t=3.11$; $df=10$; $p=.01$), mientras que no hay diferencia entre estas preguntas en la primera y la segunda medición ($t=.01$; $df=11$; $p=1.00$), como tampoco la hay entre la segunda y la tercera medición para la condición de ejemplos ($t=-.65$; $df=11$; $p=.53$).

Igualmente, las preguntas del tipo de frases ejemplo tampoco arrojaron diferencias en conocimientos léxicos entre el segundo y tercer momento de medición ($t=-.33$; $df=10$; $p=.75$), pero en el último período se observan ganancias significativas ($t= .51$; $df=11$; $p=0.005$).

Podemos concluir, por tanto, que los dos tipos de *feedback*, mediante definiciones y mediante frases ejemplo, son más rentables que el *feedback* del tipo '*mal, intenta otra vez*'.

Transfer

La segunda pregunta que nos gustaría contestar concierne el *transfer* de estrategias usadas para llegar al significado de palabras nuevas que no formaban parte del tratamiento. Los resultados se recogen en la Tabla 8.

MEDICIONES				
N	1	2	3	4
13	22.0 (11.9)	36.1 (11.4) ^a		
11		36.8 (12.5)	50.6 (9.4) ^b	
11			53.2 (10.2)	60.9 (14.2) ^c

Tabla 8. Promedios (porcentajes) y desviaciones estándar (entre paréntesis) para palabras nuevas en diferentes ocasiones (N = número de estudiantes), a: $t= .87$; $df=11$; $p=.002$; b: $t=3.73$; $df=10$; $p=.004$; c: $t=2.26$; $df=10$; $p=.047$.

En la primera medición, la puntuación media de los 13 estudiantes que se presentaron al test que incluía nuevas palabras ascendía a un 22%, igual que en el segundo momento. Después de recibir NF ('*mal, intenta otra vez*') su puntuación media subió a un 36.1%. Después del segundo tipo de tratamiento (definiciones), su puntuación media aumentó en 14 puntos, y

después del tratamiento a base de frases ejemplos volvemos a ver otro aumento, esta vez de un 17%. Las ganancias en conocimientos léxicos son significativas para las comparaciones.

Conclusiones en torno a los test inicial e intermedio y el post-test de 1998

Concluimos que las puntuaciones en las preguntas que no habían entrado en el material de tratamiento experimental crecen en todos los momentos de medición. Esto significa que ha habido *transfer* en todas las etapas del experimento. Las ganancias más altas se han dado después de trabajar con las pantallas de ayuda que contenían definiciones. Pero incluso cuando los estudiantes y nosotros nos acercábamos al final del curso, y a la vista de las ansiadas vacaciones de verano, las puntuaciones entre el punto 3 y 4 seguían aumentando después de trabajar con las frases ejemplo. Pese a disponer de grandes cantidades de datos, no cabe duda de que el número de sujetos seguía siendo bajo. Por eso decidimos repetir el experimento durante el siguiente año académico, con una nueva y fresca generación de estudiantes.

Tercer estudio (1999)

El tercer estudio se sirvió del mismo diseño que el segundo. Los resultados son semejantes a los del año 1998. Entre la primera y la segunda medición no se evidencia aumento en conocimientos léxicos en ninguna de las tres ($p > .47$). Entre la segunda y la tercera medición sólo hay ganancias. Aumenta la condición de definiciones ($t=2.83$; $df=6$; $p=.03$), mientras que entre la tercera y la segunda ocasión se produce una clara ganancia para la condición de ($t=2.70$; $df=6$; $p=.035$).

La segunda pregunta que hemos formulado en el estudio de 1999 se centraba en la relación entre conocimientos de vocabulario y la eficacia de la ayuda ofrecida en las tres. Es posible que el aumento en conocimientos léxicos no dependa sólo de la condición sino también del nivel léxico de los estudiantes. Los resultados de este análisis se hallan en la Figura 4.

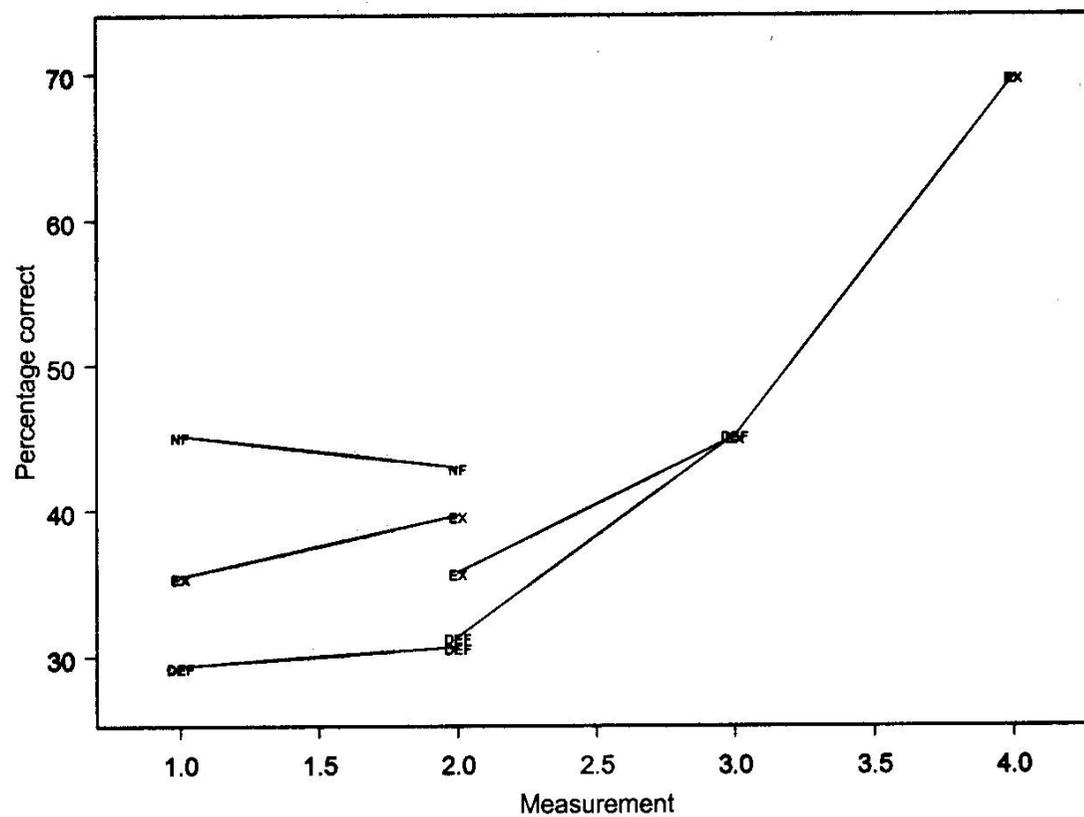


Figura 4. Representación gráfica de las puntuaciones medias por condición y por medición (en porcentajes; NF: No Feedback; DF: DeFiniciones; EX: Ejemplos).

La relación entre el feedback y conocimientos

La Figura 5 muestra que la relación entre conocimiento léxicos (el eje x) y el porcentaje de palabras correctas (el eje y) es más fuerte en la condición de definiciones y de ejemplos que en la condición de '*mal, intenta otra vez*'. Esto quiere decir que la mayor parte de los estudiantes con más conocimientos léxicos que sus compañeros se benefician más de las definiciones y los ejemplos. Para los estudiantes con conocimientos léxicos por debajo de un 15%, la condición de '*mal, intenta otra vez*', en cambio, es la que da las puntuaciones más altas. Para aquellos estudiantes que se encuentran entre el 15% (aproximadamente) y el 27% en conocimientos léxicos, las definiciones en lengua meta parecen ser las más adecuadas y el mejor tipo de ayuda, mientras que para los que demuestran un porcentaje más elevado de palabras conocidas, ejemplos en lengua meta parecen proporcionar el *feedback* más eficaz.

Obsérvese que los resultados (los porcentajes) dependen bastante del instrumento. Lo que de verdad necesitábamos era un test estandarizado de conocimientos léxicos. A lo largo de los años que ha durado el experimento nos hemos servido de este test de fabricación casera, pero de todos modos ha quedado claro que la condición NF (No Feedback, '*mal, intenta otra vez*') es la que menos ganancias en puntuación arroja. EX (frases ejemplo) empieza muy bajo. Su eficacia para alumnos con bajos conocimientos iniciales es muy baja al comienzo, pero aumenta rápidamente a lo largo del curso. Las DEF (definiciones en lengua meta) contribuyen más que la condición NF, pero menos que la fraseología, y siguen subiendo en una línea bastante marcada y ascendente hacia la puntuación del test intermedio. En el test final, las DEF contribuyen considerablemente, pero siempre menos que EX, las frases ejemplo.

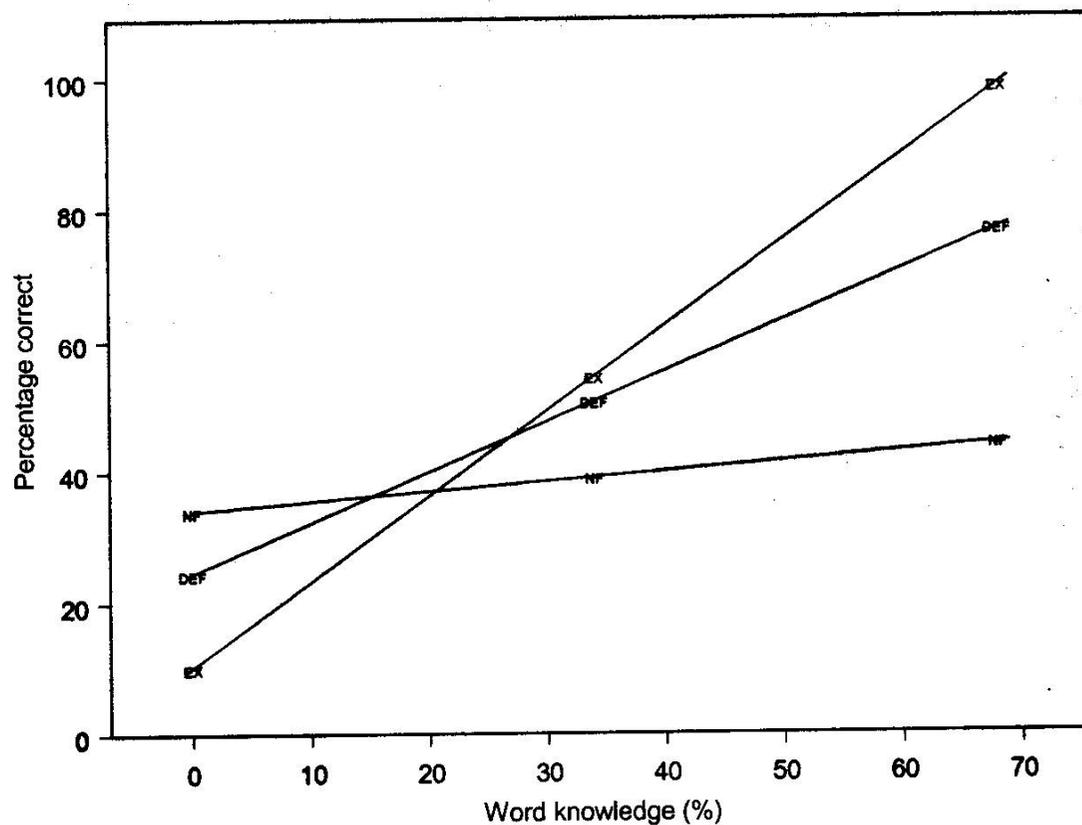


Figura 5. Relaciones extrapoladas entre conocimientos de palabras y porcentajes de respuestas correctas, por condición (NF=No Feedback (mal, intenta otra vez'), DEF = DEFinición en lengua meta), EX = EJemplo (fraseología)

Concluimos que para estos alumnos intermedio / avanzados la condición NF no estimula el acceso a conocimientos disponibles pero no usados. Esto es positivo porque si fuera al revés este programa se caracterizaría más como test que como programa de aprendizaje de nuevas estrategias cognitivas. Para el conjunto de los alumnos, los ejemplos y las definiciones parecen funcionar igual de bien, o igual de mal durante las primeras sesiones, mientras que los ejemplos que usan fraseología dejan atrás los resultados de las definiciones a partir de la segunda mitad de las sesiones.

Puede explicarse esto subrayando el hecho de que frases tomadas de la parte de fraseología –a condición de estar a la altura de razonables exigencias lexicográficas– ofrecen información implícita en torno a todos los puntos que detalla Richards (1985: 183). Estos datos también revelan que las definiciones pueden funcionar mejor en niveles más bajos. Una definición apunta un solo significado mientras que la fraseología requiere mecanismos de procesamiento más elaborados que parecen aprendibles y que pueden reforzarse a lo largo del curso. También puede que sean más complejos y difíciles de aprovechar. Esto pudiera explicar el hecho de que sólo después de que pase cierto tiempo los alumnos intermedios/avanzados parecen beneficiarse de este tipo de ayuda.

Discusión

Los resultados de este estudio –especialmente los datos recogidos en 1997– indican que el tipo de *feedback* ('mal, intenta otra vez', definiciones redactadas en la lengua meta, fraseología y citas de textos auténticos) influye en la conducta del alumno. El tipo de *feedback* también incide en la retención a largo plazo. En los datos recogidos en 1998 y 1999, hemos variado el tipo de *feedback* de acuerdo con la puntuación de los estudiantes en los tests inicial, intermedio y final, y hemos podido comprobar un efecto en la retención. El dato más importante, sin embargo, es que la noción de qué constituye *feedback* eficaz depende de los conocimientos disponibles en cada momento. Este resultado lo interpretamos como señal de que los materiales diseñados para ELAO, o para ICT, debería partir del nivel "contemporáneo" del alumno individual, en vez de tratar a todos los alumnos como si tuviesen un solo nivel homogéneo.

En este estudio me he servido de trabajos anteriores en el campo de maneras de dar *feedback* y en el de aprendizaje de vocabulario. He recurrido a la información disponible en un extenso diccionario bilingüe editado en forma "tradicional", y cuidadosamente copiada al formato ELAO. Creo que en un futuro no demasiado lejano, si esta cuestión interesa a editoriales lexicográficas de diversos países que entre ellas producen productos diversos, destinados, sin embargo, al mismo tipo de público, podríamos pensar en un diccionario del alumno en línea, flexible en el sentido de que se ajuste al nivel de destreza y conocimientos y

que pueda acompañarle en su viaje hacia la maestría poniendo cada vez más información a su disposición.

No puedo dejar de terminar con unas notas realistas. En primer lugar, soy consciente del hecho de que las editoriales suelen querer vender libros, no abonos a internet. En segundo lugar, no todo funciona de la misma manera en todo momento. Los estudiantes cambian, el mundo cambia y los profesores también. Pero ahora que hemos llegado a este punto, quizás el momento apropiado para montar no sólo este diccionario futurista sino también crear métodos para analizar, describir y medir los efectos de tantos entornos virtuales que hay ya en el mundo, y de cuya eficacia en realidad aún sabemos muy poco.

EPÍLOGO

Desde la lectura de mi tesis han pasado ahora un par de años y ha habido momentos en que la idea de crear un diccionario del alumno amoldable al nivel que éste pueda tener en diferentes momentos de su trayectoria me ha parecido cosa de locos. Que yo sepa, no existen diccionarios que combinen información típica de los monolingües con otra no menos valiosa de los bilingües. Unir esfuerzos y crearlos sería un paso gigantesco por parte de las editoriales especializadas. Ciertamente existen cada vez más versiones de diccionarios en CD-ROM, de infinita facilidad de uso para quien no se separa nunca de su ordenador, para quien no lo apague nada más que para irse a la cama a dormir de vez en cuando. Para los auténticos adictos y los que quieren tener algo bienoliente entre manos están las versiones tradicionales de papel. Ciertamente es también que existen cada vez más sistemas de medición de nivel de destrezas lingüísticas. El Instituto Cervantes tiene un test de auto-evaluación, existen varios en los Estados Unidos y sin duda alguna ya varios más que no he podido conocer aún, y habrá muchos más en el futuro. Ciertamente que hubo sistemas electrónicos, utilizables en laboratorios informáticos que permitían registrar todas las consultas que hiciera un alumno a un diccionario electrónico instalado en el servidor de ese mismo laboratorio: para saber lo que hacía, con qué tesón se metía en la información disponible y cuál pudiera ser el resultado de la calidad y profundidad de sus consultas sobre el trabajo (lectura, redacción, traducción) que estuviera realizando en ese momento. Tuvimos un programa electrónico en nuestros laboratorios informáticos de la Universidad de Utrecht que han funcionado hasta tiempos recientes. Sandor Spruit (1995) echó las bases para un sistema de ese tipo y Elena Landone (2000) describe un experimento que bien pudiera realizarse, aún hoy.

Lo que falta a todas luces es combinar estos tres componentes. Ése es mi sueño, y ahora al volver sobre mis pasos, releendo y adaptando las páginas del capítulo 7 de mi tesis, creo que es un sueño con futuro, no que todos tengamos este sueño per saecula saeculorum, sino del tipo que alguien, en algún momento, volverá a hacerlo suyo para convertirlo en un valioso

instrumento de enseñanza, y de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Alvar Ezquerro, M. (1995). *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*. Vox / Alcalá de Henares, Barcelona: Bibliograf.

Juilland, A.G., & Chang-Rodríguez, E. (1964). *Frequency dictionary of Spanish words*. The Hague: Mouton.

Landone, E. (2000). Diccionarios electrónicos: nuevos objetos culturales con implicaciones en la metodología de la investigación y en la didáctica de E/LE. *Didattica della lingua spagnola. Recherche. 3. CUEM. Enseñanza del léxico. Talleres didácticos de 1998/1999*. Edición al cuidado de M. Scaramuzza Vidoni, pp. 15-41.

Richards, J.C. (1985). *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schachter, J. (1991). Corrective feedback in historical perspective. *Second Language Research, 7*, 89-102.

Slagter, P.J. (1992). *Van Dale Handwoordenboeken Spaans-Nederlands en Nederlands-Spaans*. Utrecht: Van Dale Lexicografie.

Slagter, P.J. (2000). *Learning by instructing. Studies in Instructed Foreign Language Teaching*. Tesis doctoral, Universidad de Utrecht, Países Bajos.

Spruit, A.G.L. (1995). *An electronic bilingual dictionary for educational use*. Universiteit Twente, Master's thesis in ICT.

La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE. De la boina al turbante

DOLORES SOLER-ESPIAUBA
Formadora de profesores de ELE
Consejo de Ministros de la UE (Formación Profesional)
dol.soler@skynet.be

En los últimos cuarenta años se ha producido en la sociedad española un giro copernicano que la ha conducido desde el monolitismo cultural y encierro en sus fronteras que vivió durante la dictadura, hasta la apertura ocasionada por un claro proceso de democratización, el ingreso en la Unión Europea (1986), un evidente y progresivo desarrollo económico, un incremento considerable de flujos turísticos y, finalmente, la llegada masiva de contingentes de inmigrantes de otros países y culturas, que están produciendo un forzado intercambio, una lógica curiosidad, un rechazo frecuente y, a fin de cuentas, un enriquecimiento humano y cultural.

El escritor Juan Goytisolo declaraba en una conferencia leída en Bruselas en febrero de 2002 que lo que más le sorprendía al cruzar la frontera pirenaica, allá por los años setenta, en dirección a España, era "el aspecto uniforme y monocolor de nuestra sociedad". España era un monolito étnico, religioso, lingüístico, político y cultural, y vivía orgullosa en el ensimismamiento del régimen. Goytisolo residía entonces en una Francia ya entonces inmersa en una tradición intercultural, al igual que otros países de Europa y, al igual que otros muchos compatriotas exiliados o emigrantes, podía juzgar las diferencias existentes.

No obstante, la sociedad española había experimentado ya el mestizaje cultural en ocasiones de las que había salido dignamente enriquecida, como fueron la España de las tres culturas, antes de la expulsión de los judíos españoles por los Reyes Católicos y de la posterior expulsión de los moriscos de las Alpujarras, y el nacimiento y consolidación de la comunidad lingüística hispanoamericana, que ha conservado hasta nuestros días una notable cohesión.

Después del largo período de incomunicación anteriormente evocado, nuestro país está viviendo en estos últimos tiempos un proceso de ósmosis intercultural, generado por:

- a. La emigración masiva de trabajadores españoles a Europa en las décadas 60/70
- b. La actual inmigración masiva de trabajadores magrebíes, subsaharianos, eslavos y latinoamericanos, entre otros grupos, que llegan a España esencialmente en busca de trabajo

c. El contacto cada vez mayor con el exterior, a través de la lengua inglesa y de las nuevas tecnologías, el mundo de los negocios, los contactos entre universidades, y la ventana abierta al mundo de Internet.

Todos los que somos o hemos sido docentes de español como lengua extranjera fuera de nuestro país sabemos cuán arraigados están los tópicos sobre nuestros comportamientos culturales, y nuestro funcionamiento e idiosincrasia, así como la imagen de una sociedad estática e inamovible que dista mucho de reflejar los cambios anteriormente citados.

Como no siempre el estudiante de lengua y cultura española tiene la oportunidad de visitar nuestro país y de comprobar por sí mismo dicha evolución, proponemos aquí una serie de ideas que ayudarán tal vez al profesor de E/LE que enseña en el extranjero a hacer presente nuestra realidad intercultural, basándose en la interculturalidad de muchas de nuestras aulas, e insistiendo al mismo tiempo en las diferencias culturales que es imposible negar, aunque analizándolas a través de la experiencia intercultural del propio alumno o grupo de alumnos.

Cada uno de los tres fenómenos evocados más arriba podrá ser analizado en el aula a través de determinados textos, películas, canciones, acentos y entonaciones, así como búsquedas en Internet. Con mucha frecuencia, el profesor deberá trabajar con grupos multiculturales de vivencias a veces semejantes, a veces opuestas a las nuestras, y los alumnos podrán extrapolar dichos fenómenos a sus propias culturas, buscando tanto lo que nos asemeja como lo que nos hace diferentes. La interculturalidad podrá así funcionar simultáneamente en dos campos: el de los contenidos y el de la implicación e identificación de los participantes.

El objetivo de este trabajo será pues intentar hacer avanzar al estudiante en el conocimiento de nuestra cultura, estableciendo una simbiosis entre esta y las culturas presentes en el grupo aprendiente y, simultáneamente, insistiendo en los cambios experimentados en las últimas décadas por la sociedad española, debidos en parte a los movimientos migratorios y al turismo, e insistiendo asimismo en ciertos aspectos de nuestra vida y nuestra cultura que han permanecido inamovibles, a pesar de estas influencias, como pueden ser los horarios, la relación con el tiempo, la relación entre lo público y lo privado, la apariencia y la gestualidad.

El alumno perteneciente a una minoría siempre se sentirá valorizado al poder hallar en su universo ciertos valores compartidos, idénticos o diferentes, que provocarán un contraste cultural ciertamente, pero que acabarán enriqueciendo tanto a sus compañeros como al profesor.

El filósofo argentino Néstor García Cauclini (2003), afirma: "La situación ha cambiado con las nuevas tecnologías y la multiculturalidad se ha acentuado. Ello crea nuevas exigencias de comprensión de los otros que antes eran menos imperiosas. Habrá que educar para vivir en sociedades multiculturales. Cada minoría cultural, étnica, religiosa, interacciona y exige vivir en la confrontación permanente con lo distinto. Habrá que aprender a tolerarlo, a entenderlo y aceptarlo como horizonte posible".

Y según Kramsch, A. (1988), dentro de la misma línea, la idea de un hablante nativo, un idioma y una cultura nacional es una falacia y sería más lógico ver a los hablantes como personas que van adquiriendo a lo largo de su vida toda una gama de normas que van utilizando cuidadosamente según los diversos contextos sociales en que viven y con los cuales llegan a comprender el mundo que los rodea.

En España residen actualmente unos dos millones de extranjeros, de los cuales, la mitad tiene el permiso de residencia. Se está alcanzando la cifra del 6% de la población total, lo que sigue siendo inferior a la mayoría de los países receptores de Europa, pero que tiene la particularidad de estar aumentando a un ritmo considerablemente rápido.

El hombre no es un árbol inmovilizado en tierra por sus raíces; el hombre posee dos pies que le permiten desplazarse. Dicho de otra manera: ninguna sociedad es estática ni monocultural y una educación intercultural supone enseñar al aprendiente a mirar al otro con una óptica diferente para comprender cómo siente y cómo vive y para respetar su diferencia.

El análisis de esta diferencia y de sus consecuencias a nivel cultural, enfocadas desde diferentes puntos de vista y con un objetivo didáctico, van a ocupar la parte esencial de este trabajo, situándose en los siguientes ámbitos:

1. El mundo audiovisual: Cine y TV
2. La canción
3. Lo sensorial y lo visual: gestualidad, la relación con el tiempo, y la apariencia física

1. LA INTERCULTURALIDAD EN EL MUNDO AUDIOVISUAL

La tecnología ha cambiado en estos últimos 20 años la vida de los docentes de lengua extranjera, que debían tradicionalmente recurrir a prodigios de imaginación para describir a sus alumnos la manera de comportarse de los españoles en infinidad de situaciones: saludos, despedidas, encuentros, actitudes públicas y privadas que son puramente visuales, es decir, cinematográficas. Pero el hecho de disponer hoy de tecnologías avanzadas no significa que siempre se utilicen de una manera idónea, ya que para transmitir correctamente la información, el docente debe poseer una formación adecuada. Deberá poseer una idea global

de la historia del cine español, pero también concreta de los hitos más importantes de la misma y de las luces y las sombras por las que ha atravesado este, así como su actual situación en el contexto mundial. Deberá desmitificar los falsos mitos, tan abundantes más allá de nuestras fronteras, y descubrir los nombres y títulos de valía que forman parte de nuestro acervo cultural.

El cine español, que fue durante décadas el "pariente pobre" del cine europeo, produjo, a pesar de todo, títulos inolvidables que supieron reflejar de una manera notable los problemas de su época, una época en que no era fácil denunciarlos. Nos referimos aquí a películas como *El Verdugo* (1963), de L.G. Berlanga, *Calle Mayor* (1959), de J.A. Bardem, y *Viridiana* (1961), de L. Buñuel, por no alargar la lista. Incluso en esta primera época ya puede afrontarse directamente el tema de la emigración, el turismo masificado y el cambio. En *El Verdugo*, por ejemplo, la gran obsesión de los dos jóvenes protagonistas es marcharse a Francia y a Alemania, para conseguir una especialización y poder ahorrar dinero, pero al mismo tiempo, huir de un ambiente estrecho y mezquino, que niega toda posibilidad de realización y obliga a una vida mediocre. En este mismo film, una escena de antología en las Cuevas del Drach en Mallorca pone de relieve las diferencias en la permisividad gestual entre sexos, tratándose de nativos o de extranjeros.

Si avanzamos una década, llegamos a un período cinematográfico igualmente de denuncia por parte de C. Saura en el que, frecuentemente a través de la mirada de un/a extranjero/a, se analizan los defectos de la sociedad española. Doy como ejemplo *Mamá cumple 100 años* (1979), e igualmente la película que hizo ganar en 1982 a J. L. Garcí el primer Óscar español, *Volver a empezar*, cuyo protagonista, un científico español exiliado de la Guerra Civil, regresa a España con su carga de nostalgia, pero también con la mirada crítica del que ha vivido bajo otros cielos.

Muchas de las películas de ambos períodos nos parecen indispensables para hablar en clase tanto de cine español como de épocas en que se fraguó el magma de lo que somos hoy los españoles y que, por parecer olvidado, no está menos presente.

A partir de la década de los ochenta, el país ha evolucionado lo suficiente como para que la presencia de inmigrantes empiece a formar un mosaico étnico-cultural que va a interesar a los directores de cine más comprometidos, con sus componentes de injusticia social, racismo, pérdida de identidad, dificultad de integración, etc., y aparecen películas dignas de mención en un trabajo como este, como: *Río Abajo* (1984), de José Luis Borau; *Cartas de Alou* (1990), de Montxo Armendáriz; *Mississippi Massala* (1992), de Mira Nair; *Bwana* (1995), de Imanol Uribe; *Un lugar en el mundo* (1996), de A. Aristarain; *Cosas que dejé en La Habana* (1997), de M. Gutiérrez Aragón; *Saíd* (1998), de Llorenç Soler; *Barrio* (1998), de Fernando León;

Hola ¿estás sola? (1995), de Itziar Bollaín; *Flores de otro mundo* (1999), de Itziar Bollaín; *Balseros* (2002), de Carlos Bosch y V. Domenech, y tantas otras.

Cada una de estas películas puede dar lugar en el aula de ELE a un serio debate sobre las circunstancias actuales de la inmigración en España. Sugerimos, por ejemplo, la utilización de *Flores de este mundo*, de Itziar Bollaín, cuya autora suele presentar los problemas sociales o humanos más duros con gran sensibilidad, ternura, y hasta humor. El análisis de la personalidad de las dos mujeres inmigrantes, una dominicana y otra cubana, totalmente diferentes, tanto en sus motivaciones como en su *background* o en su comportamiento, puede ser un excelente ejercicio intercultural llevado a cabo por el grupo, centrándose el debate en puntos como:

- Qué motivaciones han tenido para dejar sus respectivos países
- Qué esperan del país de acogida
- Qué diferencias culturales esenciales observamos entre ellas
- Qué diferencias en el español que hablan
- Qué diferencias entre el español de los personajes castellanos que aparecen y el de las dos muchachas.
- En qué circunstancias se produce el “choque de culturas”
- Qué diferencias existen entre el entorno geográfico de la película y el que han abandonado las dos protagonistas latinoamericanas.

Puede extrapolarse el debate a situaciones similares vividas o presenciadas por los participantes en el grupo. El profesor puede imaginar igualmente ejercicios inspirados por todos estos aspectos.

2. EVOLUCIÓN CULTURAL A TRAVÉS DE LA CANCIÓN

La canción ha sido desde siempre la correa transmisora del sentir y del vivir de los pueblos y puede aportar tanta información como un libro de sociología o de historia. En el aula de ELE tiene la ventaja de aportar un gran caudal de vocabulario, dentro de un contexto rítmico que ayudará a memorizarlo, con el atractivo que aporta el hecho de estar de moda en muchos casos. El material deberá ser cuidadosamente clasificado y utilizado por el profesor, dadas su amplitud y riqueza.

Puede abordarse el tema intentando descubrir si los alumnos presentes pertenecen a “culturas que cantan” o a “culturas que no cantan”. Sin querer caer en fáciles estereotipos, parece generalmente admitido que españoles y alemanes son proclives a cantar en grupo, los italianos, solos, y los franceses, ni solos ni acompañados (tampoco estaría de más discutir sobre el valor tópico de estas aseveraciones). En qué situaciones se canta en cada cultura,

qué recuerdos evoca en el pasado de cada alumno el hecho de haber cantado a menudo o de haber oído cantar en su entorno, o lo contrario, serán cuestiones provocadoras de un intercambio cultural en el seno del grupo aprendiente.

El hecho de cantar o no cantar parece condicionado, no sólo por la procedencia, sino por la época; reprocha Agustín García Calvo (1990) a los jóvenes españoles el uso excesivo de los "cacharros electrónicos", afirmando:

No cantan como cantaban sus tías y las criadas de sus tías y los mecánicos del garaje de su abuelo o los gañanes de las tierras de su tatarabuelo.

Y añorando los autobuses de las excursiones de los años cincuenta, añade M. Vázquez Montalbán (2000) a este respecto:

...Las canciones que tanto habían amado, que tanto habían enseñado a amar y sufrir a los adultos supervivientes de la guerra civil, me di cuenta que les habían sido más útiles que los poemas cultos que nunca habían leído y que las canciones les ayudaron a sobrevivir por el procedimiento fundamental de hacerles compañía.

El debate está servido: ¿cantan en los diferentes países representados en la clase los jóvenes, o simplemente se interesan por la canción que les presentan la electrónica y el *Hit parade*? ¿Cómo se comportaba la generación de sus padres y abuelos, cuáles pueden ser los motivos de dicho comportamiento y evolución?

En cuanto a los contenidos de la canción de autor que tanto dicen de la evolución de nuestro país, aconsejamos dos períodos en los que se reflejan muy claramente los movimientos migratorios:

a. La canción como oposición al sistema. La Emigración a Europa:

Nova Cançó catalana, Libertad sin ira (Grupo Jarcha) y la canción de protesta (Joan Manuel Serrat, Paco Ibáñez, Amancio Prada, Víctor Manuel y Ana Belén). La influencia evidente de autores extranjeros anticonformistas como Joan Baez, Georges Brassens, Jacques Brel o Bob Dylan pueden ayudar a establecer líneas paralelas en contextos culturales diferentes. Nacen igualmente en estos años sesenta y setenta emotivas canciones cuyo protagonista es el emigrante español que parte a Francia, Bélgica, Suiza o Alemania "p'a ganarse l'habichuela", como el entrañable Salustiano cantado por Carlos Cano, o los vecinos del *Pueblo Blanco* (Joan Manuel Serrat) o los protagonistas de tantos temas de J. A. Labordeta. Escribe Luis García Montero (2000):

Nuestros hijos están acostumbrados a ver en las mañanas de domingo los tenderetes que los emigrantes ponen en el paseo del Salón o en la carrera de la Virgen para tentar el bolsillo difícil de las

familias granadinas. Casi nadie recuerda aquí los trenes en blanco y negro, la estación arañada todavía por el gris sórdido de la posguerra, la soledad de los andaluces que cargaban enormes maletas en dirección al norte, a Alemania o a Francia, a Barcelona o a Bilbao. Carlos Cano vio todo esto, asistió al espectáculo de la miseria y le puso voz al drama de Andalucía, atendiendo al desamparo del trabajador desarraigado.

En una clase multicultural es muy probable que estén representados alumnos que proceden de países de tradición migratoria y otros, de tradición receptora de inmigrantes. En torno a un par de canciones bien seleccionadas puede establecerse aquí un debate sobre las actitudes culturales observadas en ambos casos y su influencia en la canción de cada país representado. Aportar discos o casetes con muestras de las mismas sería un complemento interesante de este trabajo.

b. La canción como denuncia de una nueva situación. La Inmigración

Es difícil, en un grupo que se interesa por la cultura hispánica, no conocer a Manu Chao, a Joaquín Sabina, Pedro Guerra o a Joan Manuel Serrat, que han sabido, entre otros muchos, denunciar la precaria e injusta situación de tantos "sin papeles", hombres y mujeres que han llegado a nuestras costas arriesgando su vida o a nuestros aeropuertos con el miedo en las entrañas.

- Proponemos al final de este trabajo una relación de canciones a través de las cuales el alumno podrá observar unas ciudades y unos campos a lo ancho y a lo largo de la península que tienen poco que ver con los que hicieron huir a los emigrantes de los sesenta y setenta, protagonistas de las canciones del período anterior.
- Observamos igualmente que un mestizaje incipiente empieza a manifestarse en la población española. Esta ha aumentado en dos millones y medio en los últimos años, debido al aflujo de extranjeros y al nacimiento de sus hijos. ¿Qué ha cambiado en el "paisaje" español, tanto geográfico como humano?. La puesta en común de las respuestas podría dar lugar a un trabajo interesante, así como una tarea de "ciencia ficción", intentando imaginar cómo serán dentro de unas décadas los italianos, suecos, españoles, alemanes, etc.
- Otra tarea posible dentro del campo de la canción, relacionada con la emigración, consistiría en elegir por parte del grupo una de las canciones de la relación que acompaña este trabajo. Analizar en grupos la letra. Confeccionar cada grupo una lista de preguntas sobre los temas culturales evocados en ella. Poner de relieve las preguntas comunes a todos los grupos.
- Interrogar después a los alumnos sobre la existencia de canciones de este tipo en sus respectivas culturas. En caso afirmativo, pedir su presentación al grupo. Se escucha la

canción. Se pide al alumno interesado que explique el texto y, según el nivel, aporte una traducción del mismo. Sacar conclusiones comunes sobre similitudes y diferencias entre las situaciones. Igualmente, y a nivel de vocabulario coloquial, se pueden entresacar del texto de estas canciones términos despectivos que designan a extranjeros, como: *sudaca, negrata, moro, maketo, charneco, franchute, espagueti, gringo, gallego, gachupín, guiri...* Se pedirá a los estudiantes que busquen en su idioma términos semejantes que designan a extranjeros, establecer su valor despectivo, preguntar si alguna vez se han sentido englobados en alguna de estas categorías y cómo han vivido la experiencia.

3. EVOLUCIÓN CULTURAL A TRAVÉS DE ASPECTOS VISUALES Y SENSORIALES. LA GESTUALIDAD, LA RELACIÓN CON EL TIEMPO Y LA APARIENCIA FÍSICA

Las palabras pueden ser lo que emplea el hombre cuando le falla todo lo demás.
(Flora Davis, *La comunicación no verbal*, Alianza, 1976)

La enseñanza de una lengua extranjera no se hace exclusivamente a través de los contenidos lingüísticos tradicionales (morfosintaxis, fonética y léxico), sino a través de todo un sistema de descodificación del comportamiento gestual y mensajes no verbales que los humanos transmitimos constantemente. El profesor deberá reflexionar pues muy atentamente sobre situaciones tan habituales como saludos, despedidas, gestos de negación y afirmación, de rechazo, de entusiasmo o de disculpa que, en ciertos casos coinciden y en otros muchos no, con comportamientos en situaciones idénticas en otras culturas. Igualmente atento deberá permanecer el docente a los peligrosos gestos denominados "falsos amigos" y que, por el hecho de vehicular un contenido semántico totalmente diferente en diversas culturas, pueden provocar situaciones embarazosas o absurdas. Nos encontramos en el terreno de la Kinésica.

Los especialistas han clasificado a los grupos humanos en culturas "de contacto" y culturas de "no contacto". Los españoles, junto con otros europeos del sur: árabes, hispanos y subsaharianos, pertenecemos al primer grupo, mientras que el segundo está compuesto por japoneses y extremorientales, hindúes, británicos, europeos del norte, paquistaníes, canadienses y estadounidenses.

De igual manera, las distancias que observan los individuos entre sí al saludarse, al conversar en un lugar público, en el banco de un parque, en la consulta de un médico, en la cola de espera de una ventanilla, etc., constituyen un campo absolutamente intercultural. Los estudiantes estadounidenses consideran que los españoles nos acercamos excesivamente a nuestro interlocutor cuando hablamos y frecuentemente los españoles tenemos la misma impresión al hablar con interlocutores árabes, que guardan una distancia menor, "ya que

percibir el aliento del otro es un signo de cortesía” (E.T. Hall, 1966). Nos encontramos aquí en el terreno de la Proxémica.

La relación que mantienen los españoles con el tiempo es asimismo un tema apasionante, en el que se pueden encontrar disonancias muy profundas con otros países. La mayoría de los extranjeros que nos visitan coinciden en encontrar nuestros horarios excesivamente tardíos y nuestras horas de comer o terminar el trabajo inadecuadas para una vida sana. Por otra parte, la noción de puntualidad, de retraso o de respeto de los plazos horarios, presenta también notables diferencias entre la nuestra y otras culturas, incluso mediterráneas. Nos encontramos en el terreno de la Cronémica.

Por comportamiento “no verbal” pueden entenderse también situaciones significativas tan variadas como la manera de vestirse, de cortarse o teñirse el pelo, de conducir, de hablar en un tono más o menos sonoro, de pedir la palabra en una asamblea, de estar en un ascensor y muchas otras.

El cine es un excelente medio de observación de comportamientos no verbales, así como determinados programas televisivos. Los textos literarios proporcionan igualmente un caudal de información que el docente podrá utilizar en su aula de ELE. Presentamos a continuación algunos fragmentos de la novela de A. Muñoz Molina *Carlota Fainberg* (1999):

- Se movía por el aeropuerto y se acomodaba en los asientos de plástico como si fuera el dueño absoluto del espacio (p. 32)
- Y así me paso la vida, Claudio –me dijo, poniéndome embarazosamente, aunque por un solo instante, la mano en la rodilla, en un ademán de confianza o camaradería (p. 38)
- Con una vigorosa gesticulación, a la que ya no estoy acostumbrado, Abengoa extendió los dos brazos hacia arriba, como para abarcar algo inmenso, explicándome la enormidad del hotel Town Hall de Buenos Aires... (p. 46-47)
- ... Marcelo Abengoa estaba sentado como en una mesa de la acera en un café español, como lo habría estado mi padre hace tantos años, perfectamente calzado y vestido, sin la menor concesión a la comodidad desganada de la ropa deportiva, sin fingir una edad más joven que la suya ni un origen más cosmopolita, con su jersey de lana verdadera y sus pantalones de algodón, con sus zapatos negros y sus calcetines de hilo... (p. 56)

El docente deberá conocer las características culturales del país o países cuyo idioma enseña y, al mismo tiempo, intentará penetrar en las de los alumnos que integran el grupo, adivinándolas en muchos casos a través de la extrañeza e incluso rechazo que provocan determinadas situaciones, comportamientos, actitudes y gestos.

Con un mínimo de sentido de la observación y algo de imaginación, el profesor de ELE podrá crear en el ámbito de su clase un campo de estudio etnolingüístico que podrá apasionar a sus estudiantes, poniendo en común el bagaje que aportan estos y organizando una serie de tareas que diferirán evidentemente si la clase se imparte en un país hispanohablante o no, pero cuya diferencia puede ser compensada por documentos audiovisuales y literarios.

Algunos ejemplos de estas serían:

- a. Solicitar de los alumnos para una sesión ulterior la observación de comportamientos proxémicos y kinésicos en una cola de correos, una sala de cine, un encuentro entre amigos, la barra de un bar, el banco de un parque, un vagón de metro o de tren.
- b. Proponer a la clase un texto con ejemplos ilustrativos de lenguaje corporal y confeccionar un test con preguntas adecuadas a la comprensión e interpretación de los mismos.
- c. Visionar una escena de película, sin voz en una primera fase, para que los alumnos intenten comprender, a partir de la gestualidad, de qué situación se trata y cuáles son las relaciones entre los personajes.
- d. Proporcionar al grupo una serie de expresiones referentes a gestos e interrogar a los alumnos sobre la mímica correspondiente y su hipotético significado. Ej.: "La sala estaba así de gente", "Qué cara más dura tiene", "Si piensas que me chupo el dedo...", "le falta un tornillo", etc.
- e. Solicitar de cada grupo cultural muestras de gestualidad que le son propias y su "traducción".

4. CONCLUSIÓN

En este breve trabajo se han sugerido simplemente ciertas ideas de aplicación didáctica, muy flexibles, que pretendemos adaptables por el docente a cualquier grupo cultural, de cualquier nivel, con objeto de abrir a los estudiantes de español una serie de "ventanas" a través de las cuales pueda observar ciertos aspectos que nos parecen esenciales en la evolución de la vida y comportamiento de los españoles en las últimas décadas. Este sería el primer objetivo, siendo el segundo el de conseguir un clima de ósmosis o interculturalidad en el aula, estableciéndose comparaciones entre situaciones que, por ser ante todo humanas, son fácilmente descodificables por parte del alumno, que puede sentirse así identificado como protagonista o como observador en muchas de ellas.

Se ha establecido en este trabajo un modelo basado en elementos conocidos y "seguros" del cine, la canción y la literatura, pero será labor de cada docente el adaptar a su experiencia personal, a sus orígenes geográficos y sociales, y a sus preferencias cinematográficas y musicales, el material que desee utilizar en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Areta, L.M. (1999) "El cine español en 1988", en *Mosaico*, núm. 2, Consejería de Educación en Bruselas, pp. 10-15.
- Bordoy Verchili (1999) "El cine español en la Internet", en *Mosaico*, núm. 2, Consejería de Educación en Bruselas, p. 15.
- Comisión Europea (2000) "Une Europe de la tolérance et du dialogue entre les cultures", núm. 16, Bruselas.
- Cuesta Estévez, G. (2002) "19 canciones y 500 verbos, aprendiendo español con Sabina", en *Actas del XIII Congreso de ASELE*. Universidad de Murcia (septiembre 2002).
- Davis, F. (1976) *La comunicación no verbal*. Alianza, Madrid.
- García Calvo, A. (1990) "Quien canta, su mal espanta", en *El País* (30.05.1990), p. 32.
- García Cauclini, N. (2002) *La escuela como espacio de integración*. Santillana, Madrid.
- García Montero, L. (2000) "Fuerte y herida" (homenaje a C. Cano), en *El País* (20.12.2000), p. 45.
- Gómez Vilches, J. (1997) "Propuesta didáctica para una historia del cine en clase de español", en *Actas del VIII Congreso de ASELE*. Universidad de Alcalá de Henares, pp. 423-430.
- González Lucini (1984-85-86-87) *Veinte años de canción en España* (I, II, III, IV). Madrid, Grupo Zero.
- Goytisolo, J. (2002) Conferencia pronunciada en Bruselas el 26.01.02 en el Espace Senghor, en el marco de la Asociación "Amicale de la Pensée Critique".
- Gubern, R. et alii (1995) *Historia del Cine Español*. Cátedra, Madrid.
- Hall, E.T. (1959) *The silent language*. Doubleday & Company.
- Kramsch, C. (1988) "El privilegio del hablante intercultural", en *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, pp. 33-34.
- Kunz, M., Suárez, I. y D'Ors, I. (2002) *La inmigración en la literatura española contemporánea*. Madrid, Verbum.
- Martinell, E. (1991) "El comentario de textos literarios españoles: la referencia a los gestos", en *Actas del III Congreso de ASELE*, Universidad de Málaga.
- Martínez Sallés, M. (2000) "Clandestino", en *Mosaico*, núm. 4, Consejería de Educación en Bruselas, pp. 30-31.
- Martínez Sallés, M. (2000) "Los últimos años de la historia de España a través de los cantautores", *Mosaico*, núm. 8, Consejería de Educación, Bruselas, pp. 17-22.
- Muñoz Molina, A. (1999) *Carlota Fainberg*. Madrid, Alfaguara.
- Soler-Espiauba, D. (1989) "La comunicación no verbal", en *Cable*, núm. 3, Madrid, pp. 33-38.
- Soler-Espiauba, D. (1993) "Lo no verbal como un componente más de la lengua", en *Équivalences*, Revue de l'Institut Supérieur de Traducteurs et Interprètes (ISTI), Bruselas, pp. 91-110.

Soler-Espiauba, D. (2003) "Del monoculturalismo a la multiculturalidad a través de las migraciones", en *Europa necesita migrantes*, Ursula Vences (coord.) Berlín, El Tranvía.

Soler-Espiauba, D. (2002) "Del monolitismo nacional al mestizaje cultural", en *Actas del XIII Congreso de ASELE*. Universidad de Murcia.

Vázquez Montalbán, M. (2000) *Cancionero general del franquismo*. Madrid. Crítica.

Zamora Pinel, F. (2001) "Aplicación del cine a la clase de ELE", en *Cuadernos Cervantes*, núm. 33, pp. 32-33.

CD-ROM

Enciclopedia del cine español (1997). Madrid, Canal Plus.

DIRECCIONES EN INTERNET

<http://www.cantautores.org/>

<http://www.cantautores.org/serrat/>

<http://www.pedroguerra.com/>

<http://www.ciudadfutura.com/cine/>

<http://www.cervantesvirtual.com/portal/LGB/tesis.shtml>

<http://www.listenerserv.rediris.es/archives/cinedoc/html/>

Forment, Mar (1993) Universidad de Barcelona. "La verbalización de la gestualidad en el aprendizaje de ELE": <http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numeros/mforment.htm>

DISCOGRAFÍA

El emigrante, Juanito Valderrama, 1950

Adiós a España, Antonio Molina, 1954

En tierra extraña, Concha Piquer, 1954

Pueblo blanco, J.M. Serrat, 1971

El Salustiano, Carlos Cano, 1975

Cantata para un país, J.A. Labordeta, 1979

Salam Rashid, J.M. Serrat, 1989

Espaldas mojadas, Tam Tam Go, 1990

Disculpe el señor, J.M. Serrat, 1992

Africanos en Madrid, Ana Belén, 1992

Contamíname, Pedro Guerra, 1995

El emigrante, Celtas Cortos, 1996

Que se te escapa el negro, Ella baila sola, 1996

En una patera, Reincidentes, 2000

Lucrecia, Reincidentes, 2000

Extranjeros, Pedro Guerra, 2001

La patera, Ella baila sola, 2001

Clandestino, Manu Chao, 1998

Vienen del Sur, Víctor Manuel, 1999

Hassan, Navajita Plateá, 2000

Si el Norte fuera el Sur, Sony Latin, 1996

El papel del enunciador en la construcción de los sintagmas nominales continuos y discontinuos

INMACULADA SOLÍS GARCÍA
Centro Linguistico dell'Università degli Studi dell'Aquila (Italia)
inmaculada@interfree.it

Las gramáticas distinguen tradicionalmente dos tipos semánticos de sustantivos: «continuos» y «discontinuos»; esta distinción implica generalmente¹ que la marca [± continuo] forma parte del significado básico de los sustantivos y que, por lo tanto, la continuidad es una característica de los nombres.

Sin embargo, hemos podido constatar, por un lado, que tales definiciones dan lugar a algunas contradicciones y, por otro, que las explicaciones acerca del funcionamiento de estos sustantivos no dan cuenta satisfactoriamente del uso que hacemos de ellos en contextos reales.

En este artículo intentaremos identificar los límites de esta visión tradicional y formular una nueva propuesta de análisis de la continuidad y de la discontinuidad. Para ello, en primer lugar, examinaremos críticamente el trabajo de Ignacio Bosque en la *Gramática descriptiva de la Lengua española*², un estudio reciente representativo de este punto de vista. A continuación, propondremos un examen de los datos considerando la construcción de los sintagmas nominales continuos y discontinuos desde la óptica del enunciador.

1. SUSTANTIVOS "CONTINUOS" VERSUS SUSTANTIVOS "DISCONTINUOS"

Como hemos afirmado en nuestra frase inicial, las gramáticas tradicionales distinguen, desde un punto de vista semántico, entre sustantivos "continuos" y sustantivos "discontinuos".

1 Consideran que la contabilidad es una característica de los nombres, y en consecuencia la registran marcando la entrada léxica de un nombre con el rasgo [± contable], entre otros, lingüistas como Jespersen (en Jespersen 1933: 206), Chomsky (en Chomsky 1965: 82) y Quirk (en Quirk et al. 1972: 127). En ámbito hispánico la tradición lingüística remite casi siempre a esta clasificación. Ha habido algunas tentativas de estudiar este aspecto desde otros puntos de vista. Keith Allan (en Allan 1980: 541-567) propone el rasgo continuo o discontinuo como una característica del sintagma nominal y no de los sustantivos. Weinreich (en Allan 1980: 546-547) sugiere que se trata de un rasgo de los determinantes que se transfiere al nombre, neutral desde el punto de vista de la continuidad, a través de una "concord-type rule".

2 Bosque-Demonte 1999: 3-75.

Veamos cómo justifican esta dicotomía. Empezaremos analizando la definición de sustantivos “contables” y “no contables”³ que nos propone Bosque:

Los nombres “no contables” –también llamados “continuos”, “medibles” y “de materia”- denotan “cosas que pueden dividirse hasta el infinito conservando su naturaleza y su nombre, como agua, vino, oro, plata” (Bello 1847 : 123). Se oponen a ellos los nombres “contables”, también llamados “discontinuos” o “discretos” que designan las cosas que “no pueden dividirse sin dejar de ser lo que son, como árbol, mesa » (Bello 1847 :123)⁴.

Bosque justifica esta división filosóficamente a través de la formulación de Quine: “*X es un nombre de materia, si la suma de los componentes de x produce x*”: una parte de “un poco de agua” es también “un poco de agua”, pero una parte de “una silla” no es “una silla”.

Confusión entre la lengua y el “mundo extralingüístico”

Según esta definición, por un lado, el sustantivo denota cosas; por otro, el rasgo “contable” o “no contable” depende de las características físicas de las “cosas” que denota el sustantivo: si denotan “cosas que pueden dividirse hasta el infinito conservando su naturaleza y su nombre” son contables; si designan “cosas” que “no pueden dividirse sin dejar de ser lo que son” son no contables. La refutación de la primera observación compromete la validez de la segunda, ya que, si el sustantivo no denota sólo cosas, no podemos decir que sus rasgos « contable » o « no contable » dependan de las características físicas de las cosas que denotan. El problema subsiste aunque sustituyamos “cosas” por “entes”, “entidades” o “individuos”.

Ya Saussure⁵ había dejado de lado la denotación en su teoría del signo lingüístico. En el campo de la filosofía del lenguaje son clásicas las tesis de Strawson y Searle⁶ acerca de la

3 En este artículo emplearemos preferentemente los términos “continuo” / “discontinuo”. No obstante, aparecerán como sinónimos en las citas los términos “no contable” / “contable”.

4 Bosque-Demonte 1999: 8.

5 Para una crítica de la concepción de la lengua como una nomenclatura, véase la nota 129 de la edición de Tullio de Mauro del *Cours de linguistique générale*, donde Saussure señala: “Le problème du langage ne se pose à la plupart des esprits que sous la forme d’une nomenclature. [...] C’est un accident quand le signe linguistique se trouve correspondre à un objet défini pour les sens comme un cheval, le feu, le soleil, <plûtôt qu’à une idée comme εθηκε, “il posa”>. [...] Quelle que soit l’importance de ce cas, il n’y a aucune raison <évidente>, bien au contraire, de le prendre comme type du langage. [...] Mais il y a là, implicitement, quelque tendance que nous ne pouvons <méconnaître, ni> laisser passer sur ce que serait <en définitive> le langage : savoir, une nomenclature d’objets. <D’objets d’abord donnés.> D’abord l’objet, puis le signe; donc (ce que nous nierons toujours) base extérieure donnée au signe et figuration du langage par ce rapport-ci :

objets *----- a (noms)
*----- b
*----- c

alors que la vraie figuration est : a---b---c, hors de toute <connaissance d’un rapport effectif comme *--- a fondé sur un objet>. [...] Il est malheureux <certainement> qu’on commence par y mêler comme un élément primordial <cette donnée> des objets désignés, lesquels n’y forment aucun élément quelconque». Añade también en esta nota Tullio de Mauro que el último Wittgenstein había llegado a una concepción muy cercana a la de Saussure: “ce n’est pas l’objet qui est la base du sens des mots, mais que c’est au contraire l’usage du mot qui rassemble des expériences disparates du point de vue perceptif, constituant ainsi, dans des conditions et pour des raisons socialement déterminées, ce que l’on appelle l’ «objet».

6 Strawson (en Strawson 1950) y Searle (en Searle 1969) formulan, rebatiendo la teoría de las expresiones definidas de Russell, la hipótesis de que la referencia es un acto que realiza el enunciadador y no las expresiones lingüísticas.

referencia como acto que lleva a cabo el enunciador y no las expresiones lingüísticas. Sin embargo, estas observaciones no parecen haber influido en la cuestión que nos ocupa. Por nuestra parte, nos limitaremos a recordar que la lengua es un sistema de signos que se utilizan, entre otras cosas, para hablar del mundo extralingüístico, ya que en una de sus dimensiones funciona como sistema de representación del mundo, pero no siempre remite a lo extralingüístico. La confusión entre la lengua y el mundo extralingüístico simplifica de modo erróneo el funcionamiento de ésta y conlleva la incompreensión de sus mecanismos internos, como es en este caso la distinción entre sintagmas continuos y discontinuos, cuyo valor sólo lo podemos distinguir dentro del sistema.

Así, en los ejemplos de la definición que nos propone Bosque, siguiendo a Bello, nos encontramos con sustantivos concretos como *agua, vino, oro, plata o árbol y mesa*. Se trata de los pocos casos de palabras que pueden remitir a realidades extralingüísticas observables y claramente identificables. El problema se plantea cuando usamos sustantivos abstractos como *paciencia, tiempo* (sustantivos "continuos") o *problema, hipótesis* (sustantivos "discontinuos"). La coincidencia en algunos contextos entre el sustantivo y la denotación de un objeto del mundo extralingüístico no nos autoriza a sacar la conclusión de que los sustantivos sirven únicamente para denotar objetos del mundo extralingüístico. No olvidemos que los sustantivos abstractos remiten a conceptos que la lengua nos permite utilizar de modo continuo o discontinuo.

A decir verdad, el mismo Bosque dos páginas después, para dar cuenta del fenómeno de la "recategorización" de los sustantivos, contradice su propia definición:

¿Existe en la constitución misma de las cosas alguna explicación de que las percibamos como materias o como entidades individuales? Frente a lo que sería de esperar, todo parece indicar que la respuesta a esta pregunta es NO, aunque –ciertamente- existen algunas tendencias no enteramente desdeñables. El que ciertos objetos físicos que nos rodean se muestren como sustantivos discontinuos (*mesa, árbol, casa, lámpara*) parece tener una base real en cuanto que su delimitabilidad se corresponde con la existencia en ellos de un contorno físico perceptible. Sin embargo, en cuanto salimos de esos ejemplos casi triviales, comprobamos que la lengua tiende a categorizar otras entidades como sustantivos continuos o como discontinuos sin que la naturaleza misma de las nociones designadas en la realidad aporte la información que parecería relevante. Así, *mirada, mar, siglo, galaxia* y *problema* son sustantivos contables, mientras que *vista, agua, tiempo, espacio* e *interés* son no contables, y *trabajo* e *iniciativa* figuran en las dos clases con igual naturalidad. Ciertamente, la lengua nos permite concebir todas esas nociones de una forma o de otra, pero –como en tantos otros casos- no parece que el análisis de la realidad misma proporcione la información necesaria para deducir la categorización⁷.

Ahora bien, estas observaciones invalidan la definición inicial; sin embargo, Bosque no deduce una nueva justificación de la distinción entre sustantivos "continuos" y

7 Bosque-Demonte 1999: 13-14.

“discontinuos”.

Como corolario de esta confusión entre lengua y mundo se encuentran algunas contradicciones; por ejemplo, en la justificación del cambio de categoría o “recategorización” de un mismo sustantivo.

Según Bosque, “*los tipos de sustantivos que estamos considerando no constituyen paradigmas léxicos siempre diferentes, sino que existen frecuentes cambios de categoría entre los elementos que la forman*”⁸. Así pues, los sustantivos no contables se pueden recategorizar como contables y los contables como no contables. Si aplicamos la definición inicial a esta afirmación, podríamos parafrasearla de este modo: los sustantivos que denotan “*cosas que pueden dividirse hasta el infinito conservando su naturaleza y su nombre*” pueden pasar a designar las cosas que “*no pueden dividirse sin dejar de ser lo que son*” y viceversa. ¿Cómo es posible, teniendo en cuenta la justificación filosófica sobre la que Bosque ha basado esta definición, que la misma cosa que no puede dividirse se divida y al contrario?

El hecho de que un mismo nombre pueda funcionar como contable y como no contable -fenómeno indiscutible que se pretende explicar por medio del concepto de “recategorización”- debería hacernos pensar que estos rasgos no forman parte del significado léxico de los sustantivos.

Por otro lado, para Bosque, esta clasificación semántica, que se presenta como si fuera objetivamente dada en la lengua, se basa en la observación de que cada uno de estos tipos de sustantivos se comportan sintácticamente de modo diferente. Así pues, señala que:

(1) Los nombres continuos o no contables se construyen sin determinante en singular como complementos verbales. Los discontinuos requieren algún determinante:

- a. Esto es {pan/*libro} b. Lo que tienes delante es {agua/*mesa}
a. Quería {leche/*lámpara} b. Preferimos {té/*enciclopedia} c. Aquí hay {arroz/*zapato}⁹

De este modo, olvida el hecho de que también los sustantivos “discontinuos” aparecen sin determinante en los mismos contextos sintácticos, como podemos ver en:

Grabar conversaciones telefónicas es *delito*.
Lo que dices es *mentira*.
Quería *teléfono* en la habitación.
Uno es famoso cuando llega a un restaurante sin reserva y consigue *mesa*.
Cuidado, hay *perro*.
Mañana hay *examen*.

8 Bosque-Demonte 1999: 13.

9 Bosque-Demonte 1999: 10.

Lo mismo sucede con los complementos preposicionales. Bosque propone que los sustantivos "continuos" se construyen sin determinante como complementos preposicionales. En la nota, en cambio, admite que también los "discontinuos" pueden hacerlo.

(2) Los nombres no contables forman complementos preposicionales sin determinante. Tenemos, pues, la interpretación continua en *Hecho con manzana* y la discontinua en *Hecho con una manzana* (nota 10: Los complementos formados con nombres contables sin determinante, como en *escrito con pluma* se explican por otros factores. Véase Bosque 1996: cap. 1, 2.2 así como el punto 13.5 de esta gramática)¹⁰.

Se trata de una explicación que presenta dos límites: por un lado, analiza como distintivo de los sustantivos "continuos" el hecho de que se construyan sin determinante, omitiendo que también presentan este comportamiento sintáctico los sustantivos "discontinuos"; por otro, evalúa de modo diferente la ausencia de determinante en complementos preposicionales según se trate de un sustantivo "continuo" o "discontinuo".

Asimismo, en este artículo Bosque analiza detenidamente las interpretaciones "discontinuas" de los sustantivos "continuos"¹¹ -que denomina "recategorizaciones"- pero no el fenómeno contrario: las interpretaciones "continuas" de sustantivos "discontinuos". En otro volumen dedicado a los sustantivos sin determinación¹², sin embargo, al referirse a los sustantivos "discontinuos" usados sin determinante no habla, como sería de esperar, de "recategorizaciones", ni de "interpretaciones continuas"¹³. Describe y caracteriza estos usos como "excepciones sistemáticas". Esta laguna explicativa sobre el uso continuo de sustantivos "discontinuos" podría estar motivada por la falta de consideración de la función de un elemento lingüístico como el operador \emptyset en la construcción de la continuidad.

En fin, la insatisfacción que sentimos al examinar el estudio de Bosque se debe al hecho de que la definición sobre la que se basa no se ajusta a los verdaderos mecanismos que la hacen

10 Bosque-Demonte 1999: 11. Dejamos de lado el hecho de que el ejemplo que propone de sustantivo no contable en complemento preposicional sin determinante es un sustantivo mixto (para los sustantivos mixtos véase p. 5) como "manzana".

11 Bosque realiza el análisis de estas "recategorizaciones discontinuas" limitándose al uso del morfema de plural; no analiza las interpretaciones "discontinuas" con el artículo indeterminado como: *Tenía una debilidad: todos los días hacía una pajarita de papel*.

12 En Bosque 1996: 50 y ss. analiza los usos sin determinante de los sustantivos discontinuos. Estos usos, no denominados "recategorizaciones", encuentran, según el lingüista, distintas explicaciones; por ejemplo, con la preposición "con": *Su traducción semántica vendría a decir que cuando la preposición con toma como complemento nombres instrumentales sin determinante, lo que obtenemos composicionalmente es un adverbio de manera*. Cuando se trata de un objeto directo, se justifica con la teoría de la incorporación.

13 Como señala, sin embargo, en el artículo de la gramática (Bosque-Demonte: 9): "Si construimos los sustantivos no contables con cuantificadores cardinales obtendremos interpretaciones discontinuas que es necesario establecer individualmente (como en *Tomé cinco cervezas*), aunque existen ciertas regularidades sobre esa recategorización [...]. Si construimos los sustantivos contables con indefinidos no cardinales o sin cuantificadores, también obtendremos significaciones especiales (como en *Hay sofá para los cinco* o en *Demasiado garaje para tan poco coche*) [...]. En ambos casos hablaré de "recategorización" del sustantivo o de "interpretaciones recategorizadas".

funcionar. La razón de ser de la distinción “continuo”/ “discontinuo” no debe buscarse fuera de la lengua, ya que el mismo “objeto” extralingüístico, siempre que exista, se puede representar ya sea como continuo que como discontinuo, según las intenciones con las que nos refiramos a él lingüísticamente; no es una distinción entre sustantivos sino entre modos de usar los sustantivos, como puede apreciarse en:

[Cuando su tripita está suelta]

De postre, puedes darle manzana asada o rallada con una gotas de limón, membrillo y plátano maduro. Para los más pequeños, si toma papilla salada, prepárala con agua, zanahoria, pechuga de pollo y arroz; si toma papilla de frutas: se prepara con plátano y manzana. (Telva, 165).

En septiembre y octubre, cuando vamos a la finca, no hacemos más que recoger *manzana*.

Para jugar a esto necesitáis *manzanas con rabo*, porque se tienen que colgar de un cordel y poner a la altura de la boca de los niños.

¿Qué tienes de fruta?

Nada, sólo me quedan *una manzana* y una pera.

En los dos primeros ejemplos el enunciador construye el sustantivo “*manzana*” como continuo con el significado de “substancia”; en los últimos como discontinuo con el de “fruto”. El sustantivo del ejemplo es lo que se llama un sustantivo “mixto”; son sustantivos mixtos aquellos que se usan generalmente tanto como continuos que como discontinuos. Suelen ser sustantivos de masa o materia; cuando se utilizan como continuos adquieren el significado de “substancia” (substancia comestible, material, etc.), mientras que cuando se utilizan como discontinuos su significado se refiere a fragmentaciones de ésta (animales, plantas, frutos, productos, objetos, etc.)¹⁴.

Sin embargo, si observamos con atención los usos de otros sustantivos que no son de materia, percibiremos que también éstos pueden utilizarse de ambos modos:

Paula estudia *violín* en el Conservatorio.

Le regalamos *un violín* por su cumpleaños.

Fuimos *en coche* a Madrid.

Acabo de ver pasar *un coche rojo*.

Lo arrestaron ayer y lo tuvieron *en comisaría* todo el día.

La comisaría más cercana está a dos manzanas de aquí.

14 En español los nombres de materia suelen ser nociones mixtas. Observa Alcina Franch (en Alcina Franch-Blecua 1975⁸: 499): “Al estudiar el significado se nota una extraordinaria fluidez que hace que un mismo nombre cambie o matice su significado en relación con el contexto en que aparece. Así, en “*Tengo tres melones*” nos estamos refiriendo a cada uno de los individuos de una clase; en “*El melón es una cucurbitácea*” a la clase; en “*Dame más melón*” a la materia o masa”.

Le conviene guardar *cama* unos días antes de volver al trabajo.
- ¿Qué muebles tenéis en la habitación? - Sólo *una cama* y un armario.

Cuidado, hay *perro suelto*.
Me compraron *un perro precioso* pero no sé qué nombre ponerle.

Es *novio de Ana*, pero todavía no me lo presentaron.
Tiene *un novio que se llama Miguel*.

Plantaron *trigo* en las tierras que les habían dejado sus padres.
Es *un trigo que soporta bien las bajas temperaturas*.

Podríamos seguir citando ejemplos, pues cualquier sustantivo (excepto los *pluralia tantum*) normalmente usado como discontinuo puede encabezar en determinadas condiciones un sintagma sin determinante y, por lo tanto, ser usado como continuo. Esto nos lleva a poner en cuestión la pertinencia del rasgo [\pm continuo] como característica léxica del sustantivo.

Así pues, si, por un lado, podemos afirmar que la distinción sustantivo "continuo" / sustantivo "discontinuo" no está dada objetivamente en el sistema como característica semántica de los sustantivos, si, por otro, no es el "mundo" el que guía nuestras elecciones lingüísticas ¿dónde nos podemos situar para dar cuenta de esta distinción?

Nuestra perspectiva se trasladará a la figura del enunciador. Observaremos el papel central que desempeña en la construcción de los sintagmas continuos o discontinuos. Éste, optando por la "continuidad" o por la "discontinuidad", no se adecua al mundo, sino que escoge entre dos distintas estrategias referenciales; si quiere delimitar una porción de espacio/tiempo, construirá un sintagma nominal discontinuo; si quiere representar la noción¹⁵ no fragmentada, en bloque, lo presentará como continuo. En realidad, el enunciador es el único responsable de su proyecto enunciativo, de la elección entre las opciones gramaticales.

Veamos qué elementos le proporciona el microsistema de los artículos para realizar estas operaciones metalingüísticas.

2. OPERACIONES METALINGÜÍSTICAS LIGADAS A LA CONTINUIDAD Y A LA DISCONTINUIDAD

Antes de tomar la palabra, el enunciador efectúa una serie de operaciones, entre las que se encuentra la elección de la noción que le interesa comunicar. La noción no es continua ni discontinua, ni verbal ni nominal. Sucesivamente, decide cómo construir la *noción elegida*

15 Seguimos la definición de noción propuesta por Antoine Culioli (en Culioli 1990: 50), para el cual «*Les notions [...] sont des systèmes de représentation complexes de propriétés physico-culturelles, c'est-à-dire, propriétés d'objet issues de manipulations nécessairement prises à l'intérieur de cultures*».

para llevarla al discurso¹⁶ en una secuencia que puede simplificarse como en el siguiente esquema:

Noción ----- Operaciones enunciativas ----- Discurso

Si el enunciador desea presentarla como continua, el sistema de la lengua le pone a disposición operadores metalingüísticos como el operador \emptyset y la ausencia de número. En esta construcción, en la que el sustantivo aparece en su forma más básica, el enunciador interviene lo menos posible sobre la base léxica del sustantivo. Desde el punto de vista de la información, se presenta la información contenida en el sintagma nominal como no conocida por su destinatario. También se puede emplear el artículo EL/LA, para tematizarla, si se supone que éste ya la conoce¹⁷. He aquí una serie de ejemplos en los que se pueden apreciar estas distintas operaciones:

- Quería lavarme el pelo, pero acabo de ver que no hay *agua*.
- Es que la cortaron.
- [Después de un rato] ¿Volvió *el agua*?

- ¿Tuviste *miedo* cuando viste "El exorcista"?
- Muchísimo. Ten en cuenta que cuando llegué a casa no pude dormir en toda la noche *del miedo que tenía*.

Cuando llegó al hotel lo primero que dijo fue que quería teléfono en la habitación. Además lo dijo con un tono... como si el teléfono fuera indispensable y no pudiera vivir sin él.

Parecía que el jeroglífico no tenía solución. Estuvimos pensando un montón de tiempo. A las cinco llegó Juan, se lo comentamos, lo estudió un rato. No sé cómo lo hizo pero enseguida consiguió encontrar la solución.

La primera aparición de los sustantivos en estos ejemplos se da en sintagmas nominales contruidos como continuos por medio del singular y del operador \emptyset , ya que el enunciador ha presentado esta información como nueva para su destinatario. En cambio, en la segunda, el enunciador considera que su destinatario ya conoce esa información, por habérsela presentado precedentemente; por este motivo la tematiza con el artículo EL/LA. Como podemos ver, en los cuatro ejemplos encontramos construcciones "continuas" de los sustantivos implicados.

Si lo que quiere el enunciador es construir la noción como discontinua, la lengua le ofrece

16 Refiere al respecto Antoine Culioli (Culioli 1999:14): « *La construction d'ocurrences passe par un schème d-individuation qui met en jeu des pondérations variables sur QNT [quantification] et sur QLT [qualification]. Ces pondérations tiennent aux opérations de détermination en interaction avec les propriétés lexicales des termes concernés. Discret, compact, dense correspondent à des types de pondération différents* ».

17 Sobre la información nueva véase Matte Bon 1997.

más posibilidades, ligadas al número de elementos que quiere indicar; si sólo quiere indicar un elemento, para presentar la información como nueva, puede emplear el artículo UN/UNA; si la quiere tematizar, el artículo EL/LA¹⁸.

Entró en el bar y pidió un agua sin *gas* y unas aceitunas. El camarero le sirvió enseguida las aceitunas. Cuando llegó con *el agua* ya se las había comido.

Cuando hice el examen tuve *un miedo terrible*, pero también una sensación de liberación. *El miedo* se me pasó enseguida, mientras que la sensación de liberación duró todo el tiempo. Me tranquilicé y gracias a eso conseguí aprobar.

- Perdona, ¿sabe dónde hay *un teléfono*?

- Sí, mire. Tiene que bajar al primer piso y recorrer todo el pasillo. Al fondo encuentra una sala de espera. *El teléfono* está detrás de la puerta.

En septiembre tenía que preparar un examen y estaba sin piso. Imagínate. No me daban el mío hasta octubre. Nunca *tuve un problema de este tipo*. Mi hermana me propuso quedarme en su casa; pero, ya sabes, con los niños no consigo estudiar; al final resolví *el problema* gracias a una amiga que estaba de vacaciones y que me prestó su piso.

En estos casos, los sustantivos "*teléfono*" y "*problema*" se han construido como discontinuos, así como "*agua*" y "*miedo*".

Por lo que respecta al plural, el sistema le ofrece al enunciador las siguientes opciones. Si quiere referirse a algunos elementos o individuos de la categoría o especie que interesan mucho más como elementos indeterminados de su categoría que como individuos concretos en sí, sin querer hacer hincapié en su individualidad¹⁹, utilizará el operador Ø. Se trata del mismo operador que presenta los sustantivos como continuos en singular como información nueva.

- ¿Puedes bajar un momento a la calle? Es que necesito unas cosas, pero no puedo salir porque estoy esperando una llamada... Necesito *sobres, cerillas*, una caja, y *sellos*, seis sellos para Italia.

- [Después de un rato] Aquí tienes *las cerillas*. *Los sobres* y *los sellos* te los dejo encima de la mesa.

- [Locutor de televisión] Mañana los madrileños van a tener un día difícil: habrá *paros* en el transporte público: metro y autobuses.

- Ana, ¿te has enterado de *los paros de mañana*? Me parece que no vas a poder ir a la oficina. ¿Por qué no te tomas un día libre?

18 En ambos casos la tematización se da con el artículo EL/LA. La razón por la que la lengua utiliza el mismo operador estriba en que con este operador el enunciador considera que su interlocutor conoce ya la información de la que está hablando y por tanto sí se ha construido como continua o discontinua.

19 Matte Bon 1992: 205: "*Para referirnos a algunos elementos o individuos de la categoría o especie que interesan mucho más como elementos indeterminados de su categoría que como individuos concretos en sí, sin querer hacer hincapié en su individualidad, ni en su identidad: Ø*".

Los fructoligosacáridos, por ejemplo, son probióticos. Están en *leches infantiles*, en panes y en galletas. En *las leches infantiles* desaparecen si se hierven durante más de dos minutos.

Podría huir. Tenía *amistades* y dinero. No sabía cuánto le duraría el dinero, pero estaba seguro de que *las amistades* no le fallarían.

Sin embargo, si lo que deseamos es referirnos a unos individuos en concreto, con características específicas bien definidas y si, aun siendo la primera vez que mencionamos estos elementos, estamos pensando en algo bien determinado, haciendo hincapié en su individualidad y, a la vez, eludiendo identificarlo explícitamente, podemos utilizar UNOS/UNAS²⁰.

En ambos casos, la información tematizada aparecerá acompañada por el artículo LOS/LAS.

La muchacha estaba en el interior del fuera-borda amainado al embarcadero. Descalza, en cuclillas, con *unos pies de pato* colgados al hombro, buscaba algo entre *unas toallas de colores*. [...] La chica se incorporó y, con *las toallas* bajo el brazo y los pies de pato colgados al hombro, saltó del fuera-borda al embarcadero. (Marsé, Teresa, 30).

Los relatos comienzan frecuentemente presentando una determinada situación, donde aparecen *entidades concretas* [...]. La cuestión para nosotros es si se considera que *las entidades que allí se representan* han sido evocadas o no.

Tenía *unas carnes fofas, flácidas, blancas* y todos sabían que ella detestaba las carnes fofas.

En el concurso habían desfilado *unas bellezas espectaculares*. Lo que no sabíamos era si *las bellezas que habíamos visto desfilarse* se dignarían a compartir con nosotros una cena en el MacDonalds.

Así pues, cualquier tipo de noción es susceptible de ser presentada como continua o como discontinua, según las intenciones referenciales del enunciador.

3. CODIFICACIONES E IMPLICATURAS

Sin embargo, no todas las nociones aparecen usadas con la misma frecuencia como continuas y discontinuas. Cada noción parece tener un uso codificado²¹; es decir, una noción puede construirse más frecuentemente como discontinua, por lo que su uso más codificado, o si

20 Matte Bon 1992: 205: "Para referirnos a unos individuos en concreto, con características específicas bien definidas: aun siendo la primera vez que menciona estos elementos, el enunciador señala que está pensando en algo bien determinado, haciendo hincapié en su individualidad -pero, a la vez, eludiendo identificarlo explícitamente: UNOS/UNAS".

21 Allan (en Allan 1980) ideó un test para poder establecer las preferencias de uso de los sustantivos respecto a la continuidad o discontinuidad. Este test no se basa en la frecuencia absoluta en el uso de una construcción u otra, sino en la aparición en el mayor número de contextos que se puedan definir de modo inequívoco como continuos o discontinuos. Éste último será el sentido que daremos al concepto de frecuencia en este trabajo.

queremos, menos marcado, será el discontinuo; lo mismo sucede con las nociones que se usan más a menudo como continuas.

En realidad se trata de una convención o expectativa en el uso de estos sustantivos. De hecho estas convenciones pueden cambiar entre las distintas lenguas e, incluso, dentro de las variedades de una misma lengua. Por ejemplo, en inglés el uso codificado del sustantivo "advice" es el continuo, sin embargo, en español el del sustantivo "consejo" está codificado como discontinuo.

Ahora bien, sabemos que allí donde aparece una convención o expectativa en un determinado uso, surge la posibilidad de la explotación no convencional de tal expectativa²². Así pues, cuando el enunciador "viola" estas preferencias combinatorias, utilizando como discontinua una noción usada normalmente como continua (o al contrario), genera una "implicatura"²³ cuya interpretación dependerá del contexto en el que aparece. Generalmente de una noción cuyo uso convencional es continuo construida como discontinua, surgirá un significado particularizante (objeto, medida, persona, etc.); es decir, el destinatario dividirá su materia semántica según indicaciones dependientes del contexto en el que se encuentra y del significado que supone haya querido darle el enunciador; de ahí la variabilidad de interpretaciones posibles que encontramos en estos usos²⁴. Por otro lado, una noción convencionalmente discontinua usada como continua generará un significado generalizante o abstracto.

A continuación proponemos algunos ejemplos del funcionamiento de estos mecanismos. Recordemos a propósito los ejemplos anteriores:

Cuando llegó al hotel lo primero que dijo fue que quería *teléfono* en la habitación. Además lo dijo con un tono... como si *el teléfono* fuera indispensable y no pudiera vivir sin él.

Parecía que el jeroglífico no tenía *solución*. Estuvimos pensando un montón de tiempo. A las cinco llegó Juan, se lo comentamos, lo estudió un rato. No sé cómo lo hizo pero enseguida consiguió encontrar *la solución*.

22 En palabras de Levinson (en Levinson 1983: 104): "Una tesis general que surge a partir de estas explotaciones de las máximas es que existe una manera fundamental según la cual una explicación completa del poder comunicativo del lenguaje nunca puede reducirse a un conjunto de convenciones sobre el uso del lenguaje. La razón de ello es que allí donde aparece una convención o expectativa sobre el uso del lenguaje surgirá al mismo tiempo la posibilidad de la explotación no convencional de tal expectativa o convención."

23 Nos serviremos de la noción de implicatura para explicar cómo es posible significar más de lo que efectivamente "se dice"; es decir, más de lo que literalmente expresa el sentido convencional de los sustantivos enunciados.

24 El gramático debe distinguir claramente lo que pertenece al sistema lingüístico, de "las implicaturas", pues éstas son efectos expresivos que surgen como resultado de la interacción entre distintos factores de tipo pragmático. Al respecto véase Matte Bon 1997: 16 : "La pragmática estudia los mecanismos que nos permiten expresar e interpretar significados añadidos al utilizar la lengua (sistema teórico) en contextos específicos e intenta dar cuenta de la especificidad de cada contexto y de lo que contribuye a la interpretación de cada enunciado. Para que esto sea posible, necesitamos contar con una descripción adecuada del sistema (es decir, de todo lo que está codificado), así como de los mecanismos de la interacción. Aquella pertenece al ámbito de la gramática y la semántica. Ésta, al de la pragmática".

El enunciador ha construido como continuos dos sustantivos que generalmente se construyen como discontinuos por medio del operador \emptyset : "teléfono" y "solución". Al pronunciar "Cuando llegó al hotel lo primero que dijo fue que quería teléfono en la habitación", el enunciador realiza una violación de la construcción semántica discontinua convencional del sustantivo "teléfono". De este modo parece que burla las máximas de calidad ("No diga lo que crea que es falso") y de manera ("Evite la obscuridad en la expresión"). A raíz de esta violación, el destinatario del enunciado puede pensar que el enunciador o bien no es cooperativo o intenta transmitir algo distinto.

Ahora bien, el destinatario, para salvar la hipótesis de que el enunciador está colaborando²⁵, debe realizar una inferencia interpretativa: si el enunciador utiliza el operador \emptyset con "teléfono" es porque quiere construirlo de modo continuo. El operador \emptyset , por un lado, no remite a lo extralingüístico²⁶, así que -puede pensar el destinatario- el enunciador no quiere referirse a un objeto del mundo; por otro lado, se emplea para indicar la menor intervención posible por parte del enunciador en la elaboración de la información, remitiendo directamente al conocimiento que tiene el interlocutor de la noción tal como está determinada en el léxico de la lengua.

El destinatario se preguntará por qué el enunciador ha remitido directamente al léxico²⁷ un sustantivo que generalmente se usa para remitir a un miembro de una clase. La implicatura generada parece estar en relación con estos dos aspectos del uso del operador \emptyset : proyección al léxico y no intervención del enunciador. Una interpretación posible es que el enunciador nos está remitiendo a una situación abstracta, genérica, no determinada por él, sino por la cultura; es decir, que está remitiendo a una situación prototípica, esperable y correspondiente a una normalidad cultural, o que el enunciador quiere presentar como tal²⁸.

25 El principio de colaboración actúa de modo que cuando la conversación no transcurre conforme a sus especificaciones los oyentes asumimos que, contrariamente a las apariencias, el principio está siendo incorporado a un nivel más profundo (no superficial). En realidad, creemos que el enunciador está siendo cooperativo y nos preguntamos qué conexión puede existir entre el sustantivo compatible con la discontinuidad y la construcción continua que nos ha transmitido el enunciador. De este modo surgen las inferencias, para preservar la asunción de cooperación.

26 En Bosque 1996: 41-42 podemos encontrar distintas valoraciones de estos usos: "Para A. Alonso lo fundamental en estos casos es que no se hace referencia en ellos a « un objeto real », sino a « un objeto mental, una clase valorativamente considerada » puesto que la « ausencia de artículo corresponden al carácter puramente cualitativo con que el objeto es nombrado ». [...] Lapesa se refiere a estos casos como representativos de propiedades en las que el objeto representa un "signo valorable" [...] en términos sociales".

27 La información nueva con los sustantivos construidos como continuos se realiza a través de una operación metalingüística en la que se remite directamente al léxico. La referencia es de tipo cualitativo y no cuantitativo; mientras que en el caso de los sustantivos construidos como discontinuos la referencia es de tipo cuantitativo, a un miembro de la clase.

28 Nos hemos limitado a comentar sólo algunos de los contextos en los que aparecen empleados como continuos sustantivos normalmente compatibles con la discontinuidad. Sin embargo, son muy numerosos; por ejemplo, las relaciones de parte-todo o de posesión que se encuentran a la base de la falta de artículo son relaciones esperables y que generalmente pueden caracterizar la condición, el estatus o una clase a la que pertenece el sujeto. Como afirma Brenda Laca (en Bosque-Demonte 1999: 919) "no se dirá *Juan compró castillo* o *Este edificio tiene torre* salvo en entornos en los que la compra de castillo

En el caso que nos ocupa, el destinatario deduce que el enunciador quería presentar una relación esperable entre "hotel" y "habitación con teléfono", pues actualmente nuestros hoteles tienen teléfono en las habitaciones. Lo mismo sucede en el enunciado siguiente entre "jeroglífico" y "solución". Se trata de una expectativa cultural que un jeroglífico tenga solución.

Téngase en cuenta que el enunciador tiene también la posibilidad de "hacer trampa" presentando como esperables relaciones que, en realidad, en nuestra cultura no son tales. Esto genera efectos expresivos, como puede ser la burla en el siguiente enunciado:

Cuando llegó a la cárcel, dijo que quería *teléfono* en la celda.

El enunciador está presentando la relación entre el teléfono y la celda como esperable por parte del sujeto, como si se tratara de una habitación de hotel.

Otros tipos de implicaturas son las que se generan a raíz del uso discontinuo de sustantivos compatibles con la continuidad. Volvamos a los ejemplos anteriores:

Entró en el bar y pidió *un agua sin gas* y unas aceitunas. El camarero le sirvió enseguida las aceitunas. Cuando llegó con *el agua* ya se las había comido.

Cuando hice el examen tuve *un miedo terrible*, pero también una sensación de liberación. *El miedo* se me pasó enseguida, mientras que la sensación de liberación duró todo el tiempo. Me tranquilicé y gracias a eso conseguí aprobar.

Estas implicaturas son de tipo particularizante; en "*un agua sin gas*", entendemos que se trata de una medida: una botellita de agua sin gas en un bar; con el sintagma "*un miedo terrible*" el enunciador provoca una fragmentación de la noción <miedo>, usada normalmente como continua. Esta implicatura puede interpretarse como si la materia semántica se hubiera dividido en distintos tipos o gradaciones de miedo: *un miedo espeluznante, paralizante, imperceptible, alarmante, sospechoso, etc.*

Podemos observar otras implicaturas particularizantes muy comunes en:

- [En un bar] *Un vino*, por favor

- [En un aula] Sólo queda *una tiza*, ¿podría traerme un paquete?

- Se ha hecho una herida y sale un poquito de sangre, ¿tienes *un algodón*?

En estos enunciados, el significado añadido es el de "medida" en "*un vino*" (un vaso, una copa... de vino), de "objeto" en "*una tiza*" (una barrita, un fragmento... de tiza), de "porción" en "*un algodón*".

También el uso del morfema del plural con nociones compatibles con la continuidad genera implicaturas con significado variable según el contexto. Así en:

Los fructoligosacáridos, por ejemplo, son probióticos. Están en *leches infantiles*, en panes y en galletas. En *las leches infantiles* desaparecen si se hierven durante más de dos minutos.

el enunciador fragmenta el continuum "*leche infantil*" generando una interpretación de "tipos de leche infantil". En:

Podría huir. Tenía *amistades* y dinero. No sabía cuánto le duraría el dinero, pero estaba seguro de que *las amistades* no le fallarían.

la división del continuum adquiere el significado de "*personas amigas*". Implicatura de persona, semejante a la anterior, es la que se genera en:

En el concurso habían desfilado unas bellezas espectaculares. Lo que no sabíamos era si las bellezas que habíamos visto desfilar se dignarían a compartir con nosotros una cena en el MacDonalds.

Por último, en:

Tenía unas carnes fofas, flácidas, blancas y todos sabían que ella detestaba las carnes fofas.

la fragmentación está ligada a motivos estilísticos, a la creación de distintas imágenes de las partes en las que el continuum "*carne fofa, flácida, blanca*" se divide, con la intención de producir un efecto de abundancia, de profusión.

CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo es sacar a la luz algunos de los límites que aquejan a la visión tradicional de la distinción "sustantivos continuos" / "sustantivos discontinuos", con el fin de aportar algunas precisiones que nos permitan entender mejor el funcionamiento de estas distintas estrategias enunciativas.

Por un lado, hemos intentado demostrar que el rasgo [\pm continuo] no pertenece a la semántica del sustantivo y que la dicotomía entre continuo y discontinuo no se basa en una diferencia entre los sustantivos sino en una diferencia entre los usos de los sustantivos. Así,

el hecho de que un sustantivo se use en más contextos como continuo que como discontinuo no hace de él automáticamente un "sustantivo continuo", pues la continuidad es una operación metalingüística que realiza el enunciador usando para ello todos los operadores que le pone a disposición el sistema de la lengua. Por este motivo consideramos que no existen sustantivos "continuos" o "discontinuos".

Podríamos aplicar por comodidad la etiqueta de "sustantivos continuos" a aquéllos que tienen un uso continuo codificado. Sin embargo, esta denominación nos remitiría a una visión distorsionada del funcionamiento de la continuidad en la que se confunde lengua con "mundo extralingüístico"; en ésta parecerían contradictorios y excepcionales los usos "discontinuos" de un "sustantivo continuo" o los usos "continuos" de un "sustantivo discontinuo". En realidad, el enunciador es libre de utilizar de un modo u otro un mismo sustantivo.

Ahora bien, si admitimos que los sustantivos tienen un uso codificado -continuo, discontinuo o mixto- el análisis de la continuidad y la discontinuidad debería consistir en la determinación de los usos codificados de los sustantivos. En este artículo nos hemos limitado al análisis de las operaciones realizadas por medio de los artículos. Sin embargo, un estudio que nos permitiera elaborar hipótesis sobre las preferencias en el uso de los sustantivos debería llevarse a cabo en un ámbito más extenso que comprendiera por lo menos los cuantificadores.

Por último, el reconocimiento de la codificación en el uso de los sustantivos y de la manipulación de estos usos por parte del enunciador, nos permite entender cómo se generan numerosos efectos expresivos. A partir de este planteamiento es posible investigar el desarrollo de las implicaturas en las variedades de una misma lengua y entre lenguas diferentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcina Franch, J. - Blecua, J.M.: *Gramática española*, Ariel, Barcelona 1975⁸.
Allan, K.: *Nouns and contability*, "Language", 1980, 541-567.
Bosque, I.: (ed.) *El Sustantivo sin determinación*, Visor Libros, Madrid 1996.
Bosque I. - Demonte V.: *Gramática descriptiva de la lengua española*, Espasa, Madrid 1999.
Chomsky, N.: *Aspects of the theory of syntax*, Mit Press, Cambridge, MA 1965.
Culioli, A. : *Pour une linguistique de l'énonciation, Opérations et représentations*, Tomo 1, Ophrys, París 1990.
Culioli, A. : *Pour une linguistique de l'énonciation, Domaine notionnel*, Tomo 3, Ophrys, París 1999.
Jespersen, O. : *Essentials of English grammar*, Allen – Unwin, Londres 1933.
Levinson, S.C.: *Pragmatics*, Cambridge University Press, London- New York 1983. [trad. Esp. Levinson, S.C.: *Pragmática*, Teide Barcelona 1989].
Matte Bon, F.: *Curso de Lengua Española III de la Carrera de Humanidades de la Universitat Oberta de Catalunya*, UOC, Barcelona 1997 (publicación interna de la UOC).
Matte Bon, F.: *Gramática comunicativa del español*, Edelsa, Madrid 1992².

- Quirk, R. - Greenbaum S. - Leech G. - Svartvik, J.: *A grammar of contemporary English*, Longman Londres 1972.
- Saussure, F. : *Cours de linguistique générale*, Editions Payot, Paris 1922. [Trad. It. De Tullio De Mauro, Laterza 1978⁵, Roma].
- Searle, J. R.: *Speech acts*, Cambridge University Press, Londres-Nueva York 1969.
- Strawson, P. F.: *On referring*, "Mind", 59, 1950, 320-344.

El cederrón en la enseñanza del ELE: entre la realidad y el deseo

AGUSTÍN YAGÜE
agustinyague.nz@correo.mec.es
Asesoría Técnica del MECD en Wellington

Asesor técnico del MECD 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.

En los últimos años se han constatado ciertos fenómenos de gran importancia para nuestro mundo en general, y para el de la educación en particular, a saber: la generalización del ordenador como herramienta doméstica, incluidas las conexiones de éste a redes telemáticas; una gran simplificación del manejo de toda clase de archivos informáticos; un notable incremento del nivel de conocimientos informáticos de los ciudadanos medios, tanto mayor entre el amplio sector de usuarios-aprendices (potenciales o reales) de una lengua extranjera, en su calidad de población estudiantil y mayoritariamente joven; un gran perfeccionamiento en la integración de los contenidos audiovisuales (y de otro tipo: hipertextos, reconocimiento de voz, etc.) para ser usados en la informática; entre otros.

De resultas de todo ello, el mercado editorial ha comenzado la publicación de numeroso material en un soporte hasta hace poco tiempo insólito: el cederrón, la transcripción española del acrónimo inglés para *Compact (Optical) Disc (Read Only Memory)*. Entre esas publicaciones se incluyen las destinadas al aprendizaje de segundas lenguas y, en nuestro caso, del español como lengua extranjera (ELE, a partir de ahora).

A tenor del notable número de títulos publicados en pocos años (y, presumiblemente, con gran aceptación puesto que se suceden ediciones y títulos), estos nuevos productos se muestran a priori "significativos" –por emplear un término neutro– para la docencia / aprendizaje de segundas lenguas.

Las razones para ese éxito son variadas, y entre ellas, se podrían apuntar las siguientes:

- la política de incorporación de nuevas tecnologías implantadas oficialmente por las autoridades educativas de muchos países industrializados
- la necesidad del autoaprendizaje de una lengua en situaciones en que el estudiante no dispone de tiempo para asistir a un centro, o bien en las que se pretende disponer de

material complementario, sobre todo en aquellos países en el que no se habla la lengua meta, es decir, donde el estudiante no se halla en un contexto de inmersión. Éste es seguramente un segmento muy importante de usuarios (reales o potenciales): baste pensar en las decenas de títulos por entregas o fascículos que inundan los quioscos españoles con productos para aprender inglés u otras lenguas extranjeras (tan numerosos como decepcionantes)

- la necesidad, por parte de algunos docentes no nativos de incorporar nuevos materiales a sus aulas, en especial cuando no sienten demasiada confianza en su competencia en la lengua 2 que imparten

Estas características parecen justificar algunos de los rasgos generales con que se presenta el cederrón para la lengua objeto de aprendizaje (desde ahora L2) ante los consumidores: como método de autoaprendizaje, como método "acelerado", como "ayuda para mejorar", etc. (obviamente, no suscribimos el uso del término "método", simplemente lo transcribimos).

Al margen de consideraciones concretas, lo cierto es que estos productos forman parte de las técnicas / medios / procedimientos de aprendizaje del presente. Y así como nadie se ha referido jamás a la enseñanza asistida por libro [Rodríguez-Roselló, sin fecha de publicación], parece que no ha de tener sentido en los años venideros referirnos a la enseñanza asistida por ordenador (el cederrón en nuestro caso). Las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza han de transformar en buena medida –inevitablemente– los sistemas educativos del futuro, del mismo modo que han transformado la sociedad presente, las formas de comunicación y las relaciones humanas.

En cierta medida, la concepción del tradicional libro de texto parece querer reclamar para sí algunas de las posibilidades que brinda el cederrón. Es habitual que los manuales de ELE y de L2 en general soliciten a los aprendices que escriban sobre el propio libro, que rellenen huecos, que conecten informaciones, que relacionen dibujos o situaciones y, por supuesto, remiten al estudiante a estímulos audiovisuales (escuchar una audición o mirar un vídeo para completar determinadas actividades en el propio libro: determinar si lo oído o visto es verdadero o falso, discriminar entre determinadas informaciones, etc.). Son todas ellas acciones que el soporte papel es incapaz de albergar o lo hace con sensibles limitaciones, en ocasiones recurriendo a materiales externos (diccionarios monolingües o bilingües, cuadernos de actividades, gramáticas) o en soportes diferentes del papel (transparencias, audios y vídeos). En este sentido, el soporte cederrón es capaz de suplir todas esas carencias y de aglutinar las acciones que reclaman los manuales convencionales. Parece a priori una alternativa actual, sensata (y sustancialmente mejorada), del concepto de libro de texto.

UN SEGMENTO POR EXPLORAR

Sin embargo, y a pesar de la extensión de este tipo de productos, es aún muy escasa la bibliografía específica que analice estos materiales didácticos en el segmento de la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera. De hecho, también es muy parca la bibliografía en español sobre el papel de los ordenadores en la enseñanza y aprendizaje de nuestro idioma y sobre su incidencia en la adquisición del ELE. Asimismo son muy pocas las referencias sobre experiencias de aula en las que valore la intervención del ordenador en general y el cederrón en particular.

La bibliografía en inglés es mucho más nutrida, si bien está muy dispersa. Liu et al. [2002] revisan y comentan un buen número de entradas, y constituyen una buena referencia inicial¹ para los períodos más recientes (1990-2000). En esas publicaciones, se suele subrayar el papel que desempeñan las nuevas tecnologías en la enseñanza de segundas lenguas, si bien muchas de ellas se muestran sensiblemente genéricas², esto es, no ahondan en los materiales reales con que se cuenta en la actualidad [Duquette, 2002], sino que se incide sobre un uso concreto en una experiencia de aula. Con frecuencia, además, se insiste en los aspectos tecnológicos en detrimento de los estrictamente pedagógicos. Por otra parte, es relevante el hecho de que el vertiginoso avance de las nuevas tecnologías arrincone los contenidos de algunas de esas investigaciones: los ordenadores se muestran día tras día capaces de hacer cosas nuevas, a veces insospechadas, de modo que dejan atrás aquellas publicaciones basadas en aspectos tecnológicos con escasa atención a los fundamentos didácticos en un entorno de aprendizaje basado en ordenadores. Existen, claro está, excepciones singulares, como por ejemplo el ensayo de John L. Underwood [1984] -que contiene diversos ejemplos tempranos sobre programas de enseñanza del español como lengua extranjera³- y, sobre todo, el trabajo de Khurshid Ahmad, Graville Corbett, Margaret Rogers y Roland Sussex [1985], que a pesar de su veteranía editorial es todavía fuente obligada de consulta, con su inapelable juicio inicial, por lo demás aviso para mucha de la bibliografía posterior: *The computer is a tool, of itself incapable of action. It has no inborn wisdom, no mind of its own, no initiative, and no inherent ability to learn or teach. It will perform, with remarkable speed, exactly the*

1 También es valiosa la "Aproximación a una bibliografía sobre las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del ELE", en el monográfico de la revista *Carabela* "Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del ELE" [1997]. Sin embargo, el escrito no se ajusta con exactitud a su título, puesto que las referencias no remiten especialmente al español como lengua extranjera y no analiza la bibliografía reseñada: es únicamente un listado cerrado en 1997.

2 Citamos, por tratarse de una obra muy reciente, la compilación de Richards y Ranandya [2002], *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*, que apenas dedica una veintena de páginas a estos aspectos, con artículos por lo demás de interés marginal.

3 Véase el capítulo 7, donde Underwood describe y analiza los problemas asociados con los usos de los verbos ser y estar y los pronombres sujeto de un muy temprano (1976) programa para español denominado *Eliza*. Desarrollado por Weinzenbaum, el programa es "capaz" de mantener *a plausible conversation* (escrita) en español acerca de algún tema previamente programado. Véase también Beatty [2003: 25-26] sobre este mismo programa.

instruction given to it by a human user. These instructions can be typed into the computer from a keyboard, or can be assembled in computer programs, which consist of series of instructions for the computer to execute. The computer is a servant. Its role in education is that of a medium. Far from threatening the teacher's position, it is totally dependent on the teacher in many ways: for example, it is unable to create educational materials without a human to direct it. All the linguistic material and instruction for its presentation must be specified by the teacher. It is the teacher, then, who can make the computer assume various roles. This point is not always well understood, even in the literature on computer-related education [1985: 2].

Al margen de las reseñas aquí citadas, existe también una muy nutrida bibliografía en inglés que refiere experiencias de aula de ELE relativas a un determinado proyecto o producto, o revisiones del mismo [Cabot y Brew, 1997; Soria, 1997; Poyatos, 1999; Collentrine, 1999; Kramsch y Andersen, 1999; Lucchinacci, 1999; Levine, 2000; Warschauer y Meskill, 2000; Blake, 2000; Dios, 2000; San Vicente, 2000; De Césarís, 2000; Vergara, Pires y Lencastre, 2000; Echeverría, 2001; Stepp-Grany, 2002; Guseva, 2002; Elliot, 2003; etc., por citar únicamente algunas de las más recientes]⁴.

En relación ya en concreto con el segmento del ELE (véase, en parte, la nota 1), además de los intentos de catalogación / clasificación establecidos por Joaquim Llisterri en el *Catálogo de materiales informáticos para el aprendizaje del español como lengua extranjera* [1997] para el Instituto Cervantes, no hay demasiados estudios sistemáticos sobre cedés. En el panorama internacional, es ciertamente útil la base de datos de la European Association for Computer Assisted Language Learning, con 76 entradas referidas a la lengua española en soporte cederrón, aunque tales entradas son un tanto desiguales, pues tienen cabida desde diccionarios en formato multimedia a guías de viaje. Asimismo, la base de datos parece inactiva en la actualidad, pues casi todas sus informaciones se cierran en el año 2000. También de procedencia europea, aunque con información más genérica, es remarcable la información contenida en el sitio web *Information and Communications Technology for Language Teachers* (<http://www.ict4lt.org/en/index.htm>), amparado en uno de los proyectos Sócrates de la Unión Europea.

Al margen de experiencias y catálogos, la bibliografía asociada a la valoración de estos productos es igualmente reducida. No obstante, han de ser tenidos en cuenta como modelos de referencia –aun en su dispersión– los apuntados para la evaluación de páginas web por, entre otros muchos, Pere Marquès [2002] o las aportaciones –muy tempranas en España–

4 En nuestro país, aunque no exclusivamente referido a la enseñanza del ELE, ha sido Mari Cruz Piñol quien se ha ocupado de actualizar estas reseñas bibliográficas, recogidas en <http://www.ub.es/filhis/recopila.html>, si bien las entradas referidas a cedés son comparativamente pocas en relación con las vinculadas al uso de la internet.

acerca de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO⁵) de Germán Ruipérez [1995]. También son tomados en consideración algunos de los criterios determinados por Hubbard [1992, 2002], adaptados por la Rice University⁶ en Houston, para la evaluación de *software* en tanto que parte de los análisis llevados a cabo por esa universidad corresponden a productos dedicados a la enseñanza del español.

BENEFICIOS... E INCONVENIENTES

Buena parte de la bibliografía se muestra de acuerdo en que el soporte cederrón parece reportar singulares beneficios en el proceso de enseñanza / aprendizaje de lenguas segundas, ya sea desde la óptica del aprendiz: *A number of benefits for students related to the general use of technology in classrooms have been reported. These include increased motivation, improvement in self-concept and mastery of basic skills, more active processing, resting in higher-order thinking skills and better recall. Additionally, there seems to be a beneficial multimedia effect, especially for low achieving students, when it is used to illustrate concepts and organize factual information [...] Learners now view the computer as a medium through which they must negotiate meaning through interaction, interpretation, and collaboration rather than as a finite, authoritative informational base for carrying out a stipulated language task* [Stepp-Greany, 2002: 165], como desde el punto de vista del papel del material en ese proceso, cuyas ventajas son señaladas por Elena Landone [1999: 42]: *programabilidad y personalización (o sea, posibilidad, aunque limitada, de variar el software según el destinatario, elaboración de cantidades ingentes de informaciones (diccionarios, bancos de datos...) y realización de nuevas formas textuales (hipertextos); interactividad (feedback); posibilidades lúdicas; multimedialidad; ejecución de tareas que serían muy pesadas sin la intervención de máquinas; velocidad e inmediatez; accesibilidad, en el espacio y el tiempo (independientemente de la disponibilidad del profesor) que dilata los tiempos de acceso a la L2; conexión telemática (por ejemplo, Internet)* ⁷..., una enumeración cuya singularidad estriba en que tales ventajas son ofrecidas por las nuevas tecnologías en exclusiva, o casi, según apunta Landone.

Así es, entendemos que el soporte cederrón como tal puede tener cabida, con buen rendimiento didáctico, en el entorno de aprendizaje del ELE: en el aula y fuera del aula. Sobre este último aspecto, conviene no obstante reconsiderar el concepto de entorno de

⁵ Aunque sin duda el acrónimo CALL es el más difundido, preferiré usar el de ELAO -aun consciente de su escasa fortuna en mucha de la bibliografía existente- no sólo por acomodarse al significado en español sino también por la comodidad que supone en sus concordancias en femenino.

⁶ En <http://www.owl.net.rice.edu/~ling417/guide.html> se puede encontrar un pequeño banco de productos analizados.

⁷ Es inapelable el hecho de que el ordenador ha "democratizado" las enseñanzas y el conocimiento en tanto que unas y otro se han acercado a casi todos los estudiantes potenciales. En el caso de los idiomas, y sin entrar en consideraciones acerca de la calidad, los cedés y la internet permiten una aproximación a prácticamente todos los idiomas del mundo en situaciones en las que no existen aulas que los impartan [LeLoup y Ponterio, 1998].

aprendizaje. Con demasiada frecuencia, el aprendizaje de una L2 ha centrado su atención en el aula, con menoscabo importante del aprendizaje en solitario. Los estudiantes –no sólo de lenguas- invierten grandes esfuerzos y dedicación en su estudio en solitario, en casa, en la biblioteca o en los ahora denostados laboratorios de lenguas. Sin embargo, en muy pocas ocasiones reciben directrices precisas de cómo abordar ese estudio: “repasad esto para mañana” o “escribid un texto sobre tal tema para el próximo día” son instrucciones comunes por parte de los docentes de lenguas. A los cedés se les ha reprochado que sus contenidos carecen de la interacción y de la dinámica comunicativa que impera en el aula de idiomas, pero ciertamente buena parte del trabajo en solitario asignado a los aprendices tampoco lo es (ni muchos de los materiales que cuentan para hacerlo).

A pesar de ello, lo cierto es que la caracterización general de este tipo de productos para el segmento del ELE presenta todavía severas deficiencias de concepción didáctica⁸, entre ellas las que se enumeran, a continuación:

- la falta de un modelo teórico que guíe la concepción de este tipo producciones. La andadura del libro en general, y del libro de texto en particular, es larga y rica en experiencias que nutren cualquier nuevo ejemplar. El trayecto del cederrón, en cambio, aún busca un modelo propio capaz de aunar sus potencialidades intrínsecas con un uso eficaz
- el persistente divorcio entre autoría didáctica e ingeniería informática en este tipo de producciones: *CALL is an amorphous or unstructured discipline, constantly involving both in terms of pedagogy and technological advances in software and hardware [...] Materials designers are often either teachers with limited technical skills or competent technicians with no experience in teaching* [Beatty, 2003: 7, 11]. En términos similares se expresa Myles [2000: 39]: *CALL software often leaves the learners feeling that their needs have been overlooked in the design process. Consequently the software is probably much less effective than it could be reasonably be expected to be*
- cierta incapacidad –seguramente debida a razones comerciales- para reconocer las limitaciones tecnológicas del soporte, lo que da lugar a concepciones didácticas pobres o simplemente erróneas, en su voluntad de querer asumir acciones didácticas que el soporte no puede acoger en la actualidad. Este hecho suele actuar en detrimento del desarrollo de otras potencialidades

⁸ *To a surprising degree, CALL seems uninfluenced by development in applied linguistics, linguistic methodology, etc. Many CALL exercise types have changed little since the early 1960s. Conferences on CALL frequently papers of the type 'Me and my programs', which would not be accepted at other conferences. The essential conservatism and unimaginativeness of many of the programs is depressing* [Fox, citado por Beatty, 2003: 2].

- cierta voluntad de autosuficiencia en la concepción del producto: en muy pocos casos el cederrón se presenta integrado con otros soportes u otros objetivos (*le support multimédia est au service d'un projet didactique, d'objectifs pédagogiques et non l'inverse* [Foucher, 1998: 4])
- la indeterminación del uso del cederrón en el proceso de enseñanza / aprendizaje de las L2. Habitualmente se ha asociado exclusivamente a procesos de autoaprendizaje a distancia, en situaciones ajenas a una sistema de enseñanza reglada (aunque se olvida con frecuencia que el empleo de la tecnología en estos tipos de cursos responde precisamente a la voluntad de "reducir", amortiguar, los efectos de la "distancia" [Fox 1998: 65]) y se han descuidado otros posibles usos y el eventual rendimiento del soporte en ellos
- la deficiente infraestructura informática de muchos centros docentes, que en ocasiones es responsable de que el diseño de estos productos incida en un uso privado, doméstico, sin apenas opciones de explotación en el aula de ELE
- la desigual formación tecnológica general de los docentes (nativos y no nativos) en tanto que usuarios/as, que en ocasiones les impide manejar con soltura los recursos que brinda el soporte. Este hecho suele dar lugar a que el diseño de estos productos se oriente a unos usos que no prevén la figura de un docente / mediador [Cabero, Duarte y Barroso, sin fecha de publicación]
- asociado con lo anterior, la escasísima preparación específica de los docentes para hacer un uso didácticamente adecuado de los recursos que brinda el soporte [Pillus, 1995; Johnson, 1997; Littlemore, 2002; Meskill, 2002]. El cederrón para el ELE sigue siendo un gran desconocido entre la profesión: ojear un nuevo libro de texto es una acción común entre los docentes de ELE, que resulta cómoda y sencilla. En cambio, la exploración de los contenidos de un cedé es un proceso más largo y laborioso para el que no basta una simple ojeada, sino una minuciosa navegación por los contenidos del mismo para poder ser capaces de encontrar en el momento adecuado los contenidos deseados, y también para adaptarlos o modificarlos si fuera preciso. En este sentido, vale la pena observar que los planes de formación de profesorado siguen cayendo una y otra vez en el mismo error: el de intentar convertir al profesor/a en un experto en tecnología, en la misma medida que descuidan la instrucción necesaria para que se conviertan en usuarios competentes, en este caso usuarios capaces de aprovechar con éxito y eficacia esos recursos (a título de ejemplo, muchos de los cursos sobre nuevas tecnologías y ELE ofrecen más información acerca de cómo crear un página web, pongamos por caso, que no analizar y usar correctamente las que ya existen)... Todo ello explica que las fotocopias sigan siendo el

medio más empleado en nuestras clases de ELE.

Por otra parte, y seguramente esta en la mente de todos, en muchos de los cedés comercializados son, en efecto, detectables demasiadas deudas con el audiolingualismo, la *programmed instruction*, nacido de las corrientes estructuralistas norteamericanas y el conductismo de Skinner; y de hecho el propio Skinner se sirvió de las denominadas *teaching machines*, en plena consonancia con la concepción mecanicista del aprendizaje, organizada en la descomposición de problemas complejos en diversos subproblemas de mayor simplicidad que, tras ser debidamente resueltos, daba lugar a una recompensa, todo organizado bajo una programación informática que limitaba el error al máximo, pues, en verdad, no había tratamiento del mismo. Los modos para prever (lo que no significa necesariamente impedir) el error asociado a la interacción van a ser los grandes objetivos didácticos y también tecnológicos para los proyectos venideros.

UN PANORAMA CAMBIANTE

Descartando los aspectos estrictamente informáticos, esto es, la capacidad técnica de los programas presentes para acomodarse a determinados requerimientos docentes, sí queremos perfilar ahora los trazos que parecen guiar la concepción de los productos de la ELAO en nuestros días. Después de un periodo marcado por el audiolingualismo –aún no enteramente superado-, de explicaciones gramaticales explícitas y parrillas de repetición, declinaciones de las lenguas vivas y muertas y traducciones, las nuevas tecnologías parecían dispuestas para acoger perfiles próximos al enfoque comunicativo y apostar no sólo por las formas del sistema lingüístico sino también por su uso. El problema estribaba –y estriba- en que en tal uso no tenía demasiada cabida técnica el *output* (sea en forma de interacción oral o escrita); el cambio se produce, por consiguiente, en el *input* ofrecido por los programas de ELAO y la manipulación que los aprendices podían hacer de ese *input*. En cualquier caso, ello supone que los programas *show little or no concern for structuring or sequencing material in terms of the customary grammatical syllabus* [Aagnaou, 1999, que cita a Underwood].

Las muestras más perceptibles de la asunción de determinados presupuestos del enfoque comunicativo se perciben en actividades basadas en la reconstrucción de textos o enunciados y determinadas simulaciones. En ese panorama, algunos aspectos que hemos de considerar relevantes por su trascendencia:

- un uso extendido de la lengua meta, con una razonable natural presentación, consecuencia del descrédito de los programas de ELAO basados en la traducción⁹

⁹ Sirva el ejemplo -despropósito, en rigor- citado por Underwood [1984: 53]. El programa *Practicando español con la manzana II* usaba, a pesar de su título, diez veces más inglés que español.

- la preferencia por la presentación implícita –no explícita- de contenidos estrictamente gramaticales
- las simulaciones y otras actividades cobran forma en juegos y otras formas de interacción basadas en el entretenimiento
- consecuencia de lo anterior, se generan nuevas formas de evaluación de la actuación, que superan el modelo *wrong-try-again* [Underwood, 1984: 52]

En ese contexto hay que situar la eclosión de los recursos multimedia integrados en programas de fácil transporte y uso, en un soporte ya extendido: el cederrón¹⁰. Un soporte que en teoría le gana la partida a la internet, también continente de contenidos multimedia y sin duda más ágil en capacidad de actualización, pero torpe aún en la capacidad de maniobra (y calidad) con audios y vídeos, y también con menor libertad de transporte¹¹.

Mucha de la literatura especializada se muestra demasiado generosa con las posibilidades de lo multimedia, a la que adjudican capacidad para integrar las cuatro destrezas, lo que supone, sin duda, un error o un concepto muy pobre de algunas de esas destrezas, pero sí podemos convenir en que lo multimedia brinda la capacidad de procesar ingentes cantidades de información, que pueden ser –o adoptar forma de- auténticas, y, desde luego, estimula la autonomía del aprendiz.

No nos extenderemos ahora en lo relativo a lo multimedia, pero si apuntaremos que psicólogos y pedagogos sostienen que la difusión de este nuevo material de conocimiento ha de cambiar necesariamente el modo y las relaciones del aula, muy especialmente las de L2: *las tecnologías no son un trámite entre los objetos y los sujetos: en muchos casos crean los objetos y los sujetos* [Maragliano, tomado de Landone, 1999]. Más que un ingrediente, pues, lo multimedia está llamado a ser un constituyente, quizá en la manera que apuntaba Cantero [1997: 87] para el soporte libro impreso: el libro revolucionó la propia epistemología educativa: universalizó el texto escrito, generó unas relaciones nuevas entre los protagonistas del proceso educativo (la fuente del conocimiento no es el profesor, sino el libro) y propició la hegemonía de la lengua escrita frente a la oralidad predominante hasta la Edad Media.

10 Solamente como curiosidad, pero también como reflexión acerca del papel del libro de texto, un cedé de 600 MB es capaz de almacenar el equivalente de 275.000 páginas de texto mecanografiado o un volumen semejante a un millar de libros de bolsillo.

11 No se abordará aquí este aspecto, pero conviene señalar el potencial de la internet para proporcionar -más allá de un enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas- una óptica sociocognitiva centrada en un lenguaje real en uso auténtico. El cedé didáctico ha de ser considerado como un producto artificial, en oposición a determinadas muestras de la internet, catalogables como lengua en uso. En el otro extremo, la recepción de la internet es mucho más pasiva que la que se puede obtener en un cedé.

PERSPECTIVAS SENSATAS

Ya en 1984 Underwood vaticinaba el discurrir venidero de la ELAO, y en concreto indicaba los caminos que encauzarían el devenir de los programas, con detalle en los medios para perfeccionar las novedades que el enfoque comunicativo había aportado: *even such "communicative" by no means exhaust the technological resources that are available. In fact, we are just beginning to imagine the pedagogical possibilities of most of the computer-relater devices that surround us. Yet one is reluctant to overemphasize hardware. Like the language lab before it, educational software has yet to live up to the technological promise of the machines themselves. We should be careful not to be so impressed by the latest electronic gadget that we forget what is we are trying to do. We need to think, as Barrutia says, "not in terms of grander hardware, but rather in terms of making the hardware conform to grander and more humanistic programs" [...]. One of the promising directions for more humanistic programs will be systems that make use of artificial intelligence so that the computer can, in more complete sense, "understand" the student's input and produce a more individualized and more communicative interaction* [1984: 61-62].

No es objeto de estas líneas tratar de productos futuros. Tampoco el de abordar posibles proyectos en curso (muy difíciles, por otra parte, de conocer), pero tampoco parece justo descartar un apunte acerca de las posibilidades reales que la ELAO, y específicamente los productos con soporte, cederrón. Además de injusto, sería un grave error porque algunas de las perspectivas más sensatas de las que se tiene noticia guardan relación precisamente con el ELE. En concreto me refiero al proyecto que entre los años 1998 y 2000 llevaron a cabo un consorcio de universidades¹² en el marco de uno de los programas Sócrates de la Unión Europea.

Conocido por CDI (proyecto de diseño curricular con materiales informatizados: *Nuevos medios y nuevas tecnologías en la enseñanza de idiomas y en el uso de la lengua*), y liderado por el profesor Peter Slagter [1998a, 1998b y sin fecha], de la Universidad de Utrecht vinculado, como se decía, al ELE. Al margen de consideraciones técnicas que, al parecer, concedían extraordinaria libertad y flexibilidad para convertir sus actividades en formato electrónico en la forma deseada, las características del programa se mostraban extremadamente sólidas en su apuesta por una metodología para la ELAO.

En un estadio inicial el CDI contemplaba –y sus aportaciones están ahí, pendientes de ser culminadas y puestas a disposición de la docencia- criterios tan sumamente admirables como

12 Además de la Universidad de Utrecht (Países Bajos), figuraron en ese proyecto la Universidad de Gotemburgo (Suecia), la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona (España), la Universidad de Barcelona (España), la Università degli Studi di Milano (Italia) y la Universidad Viadrina de Frankfurt / Oder (Alemania). De parte de la crónica de ese proyecto queda constancia en <http://www.let.uu.nl/spaans/eu-socrates>.

capacitar a los alumnos/as para:

- 1) aprender a identificar errores en textos redactados por compañeros del mismo curso, y a veces errores recogidos por los propios profesores de textos producidos por alumnos de otros años
- 2) identificar estos errores y corregirlos
- 3) fijarse en ejemplos de uso, unidades léxicas y colocaciones léxicas, cuestiones de régimen, etc., en textos de diversos tipos; los textos, por regla general, eran periodísticos y de actualidad, pero también había fragmentos de novelas modernas;
- 4) descubrir ejemplos del tipo 3) e identificar el significado en la lengua materna (holandés), siguiendo la tradición lexicográfica de los diccionarios bilingües disponibles.

Y añade, con excelente justificación: *En 4) uno de los objetivos principales era enseñar a utilizar estos diccionarios que, como todo, se prestan a uso superficial, ineficaz e incorrecto. Las variantes 1) y 2) responden a un enfoque que llamaríamos 'tradicional' porque confían en la eficacia de la tarea encomendada, pero ya nos hemos referido a la poca evidencia que apoya esta orientación. La variante 3) responde a conceptos como 'consciousness raising', 'input enhancement', 'attention', 'input processing', que parten de la idea de que exigir producción sin darles tiempo a los alumnos a procesar lo nuevo suele llevar a producción de poca calidad [Slatger, 1998a].*

Conceptos clave como cooperación entre iguales, fomento de la autonomía, aprender a aprender aparecen aquí prácticamente en pie de igualdad con la forma en que pudieran aparecer en un aula presencial. Incluso otros, presumiblemente más complejos en entornos informáticos, como el de la negociación de significado¹³.

Para alcanzar tales presupuestos Slatger insiste en la importancia del *input*, que ha de ser interesante, capaz de crear necesidades de interpretación que, subrepticamente, se resuelvan mediante el análisis de recursos gramaticales y asociado a unas actividades que permitan, inviten, incluso obliguen a reflexionar sobre los procesos o estrategias transferibles a otros casos, que hayan ayudado a resolver la pregunta, la tarea, o el puzzle lingüístico que se les había planteado [ibídem].

El proceso exige que el responsable de la creación de materiales para la ELAO contemple, además, todos –o los más previsibles– *feedbacks* para cada una de las situaciones en las que el aprendiz interactúa con la máquina, o mejor, con el *input*: *la diferencia principal entre una*

13 Con un excelente sentido del humor, Slatger [1998b] describe la experiencia llevada a cabo con estudiantes holandeses de segundo año en un proyecto de trabajo con diccionarios, las posibilidades de interacción que se prepararon para la experiencia y los resultados obtenidos. Se remite a las reseñas bibliográficas del profesor Slatger para conocer ejemplos concretos de muestras de lengua y explotación didáctica incluidas en sus proyectos.

clase normal y otra de ELAO suele residir en el hecho de que el profesor tiene que prever las respuestas posibles y tiene también la obligación de definirse en términos de feedback: cada vez que el programa da por incorrecta una respuesta, el profesor no puede salirse por la tangente afirmando sólo que 'así se dice en español'. Tendrá que darle al alumno un feedback concreto y explícito. Éste saldrá más informado. Y el profesor sale también mejor parado. Naturalmente, como en cualquier otra situación de clase, existen salvavidas en forma de diccionarios, gramáticas, hablantes nativos... [ibídem].

Un trabajo ingente, sin duda. Se podrá cuestionar la rentabilidad del mismo, pero no su validez didáctica en los términos que plantea Slatger, quien reconoce que sus propuestas no distan mucho de lo que un buen profesor hace en clase (aunque conviene tener presente que el adjetivo *buen* no es en absoluto gratuito).

Con todas las reservas, la principal conclusión del futuro de la ELAO, a tenor de lo que ha representado el CDI, es que la actual tecnología puede acoger muchos de los requerimientos de la didáctica de segundas lenguas actuales. Seguramente está en manos de didactas –más que las de ingenieros informáticos- la de conseguir que sea una realidad: en este caso el medio no es el mensaje.

CEDES Y PROCESO DE APRENDIZAJE

Conviene en este punto establecer qué es lo que caracteriza el proceso de aprendizaje en entornos de ELAO –específicamente con cedés-, los cambios que ello representa en el marco general de enseñanza / aprendizaje del ELE y los modos en que se puede dar cabida –integrar- a esa nueva realidad.

El objetivo nos conduce a una revisión sumaria de las teorías de adquisición, empezando por las aportaciones de S. Krashen [1992] y a su distinción entre adquisición y aprendizaje, el primero entendido una internalización natural de las habilidades lingüísticas; y el segundo, como un proceso consciente, inscrito en una situación formal de aprendizaje, cualquiera que ésta sea.

Tal dicotomía ha dado lugar a un gran número de controversias terminológicas. En este estudio adoptaremos la definición de aprendizaje en su acepción posiblemente menos disputada, la que entiende que el uso más extendido de un cederrón de L2 se enmarca en una situación formal de aprendizaje. Es decir, hablaremos del aprendizaje de una L2 para explicitar que es en ese marco donde tiene cabida el empleo de los cederrones de ELE.

Sin abundar en algunos límites difusos de los términos usados por Krashen, su distinción nos resulta operativa, y, en nuestro caso, más manejable de la que emplea Ellis [2002a], quien

generaliza del siguiente modo: [la adquisición una L2] *can be defined as the way in which people learn a language other than their mother tongue, inside or outside of a classroom* [Ellis, 2002a: 3]. Ciertamente, el uso que Ellis hace del término adquisición es comúnmente aceptado por mucha de la bibliografía especializada, si bien, por citar solo un ejemplo, el *Marco de referencia europeo* [2001: 133] insiste en la dificultad de acotar estos términos (véase asimismo García Santa-Cecilia, 1995: 221). Sin embargo, como se ha dicho, preferiremos el de aprendizaje para así aludir al marco de instrucción formal en que se desenvuelve el cedé, en relación con la voluntariedad del usuario.

De regreso a Krashen, sí debemos matizar el modo en que se produce tal adquisición / aprendizaje. Su teoría del *input* comprensible, que incluye elementos lingüísticos nuevos ($i+1$) ha sido matizada por, entre otros Swain, quien, junto al concepto de comprensión, subraya el de producción en la lengua meta (también en términos de $i+1$ en un contexto compartido y cooperativo). Por su parte, Long apunta la negociación de significado, que remite al de interacción, puesto de relieve por Hatch, según recuerda Ellis [2002a: 48]: *Hatch emphasizes the collaborative endeavours of the learners and their interlocutors in constructing discourse and suggest that syntactic structures can grow out of the process of building discourse. One way of which this can occur is through scaffolding.*

UNA APROXIMACIÓN COGNITIVA

El papel capital que ha asumido la interacción (entre aprendices y con los materiales) en los enfoques comunicativos (y también su frontal rechazo de las corrientes behavioristas basadas en el estímulo como desencadenante de respuestas) ha supuesto la recuperación de las aportaciones de Vygotsky, quien distinguió entre habilidades interpsicológicas e intrapsicológicas, y determinó cómo el tránsito –interiorización– de las primeras a las segundas se funda en la interacción con los demás. Sobre este punto, hoy son reivindicadas en el campo de la enseñanza de segundas lenguas sus teorías sobre la zona de desarrollo próximo, que Vygotsky describe, precisamente, como el entorno social que posibilita la interacción y que da lugar a que los sujetos aprendan. En un contexto escolar, profesores/as y otros estudiantes son los facilitadores de ese intercambio e interacción que enmarca la zona de desarrollo próximo.

Hemos de suponer, siguiendo estos planteamientos, que la ELAO y en nuestro caso el cederrón han de incidir poderosamente en ese entorno social de enseñanza, que se ve reemplazado -o quizá simplemente complementado- con un constituyente con el que es posible interactuar y que además, con su capacidad multimedia, presenta otras situaciones de interacción preparadas para ser observadas. Añadiríamos igualmente que las tentativas de interacción por parte del aprendiz se producen aquí en una situación de mínima ansiedad, dado el carácter virtual de la interacción. En este punto, la interacción con determinados productos multimedia puede resultar positiva para determinados aprendices como un proceso de mejora o preservación de la

autoestima ya que *el aprendizaje de idiomas puede ser una amenaza para la autoestima al privar a los alumnos de sus medios normales de comunicación, de su libertad de cometer errores y de su capacidad para comportarse como personas normales [...]. Las personas que sufren ansiedad son más reacias a conversar o interactuar con los demás; por tanto, tienden a abandonar la comunicación o a abandonarla lo antes posible [Oxford, 2000: 81-82]* y para, en determinados casos, promover la asunción de riesgos, pues *los alumnos que evitan los riesgos quedan bloqueados por la crítica concreta o la prevista de los demás, o por la autocritica que ellos mismos se proporcionan. Cuando no tienen suficiente práctica, su desarrollo lingüístico queda gravemente atrofiado [Íbidem, 2000: 81].*

Así pues, la capacidad de crear un entorno de aprendizaje significativo (y confortable) va a depender de las características del producto con el que el aprendiz interactúa y de la capacidad para acomodar el soporte a distintos marcos de aprendizaje.

La reflexión es igualmente tentadora si seguimos tomando en cuenta las descripciones de Vygotsky referidas a los elementos que propician el aprendizaje en la zona de desarrollo próximo, lo que denomina las herramientas psicológicas, y que ejemplifica en los símbolos, las creaciones plásticas, las representaciones gráficas, los sistemas numéricos y, por supuesto, el lenguaje; esto es, artefactos culturales concebidos como abstracciones. Entendida así, la interacción con un producto multimedia puede ser presentada como una *herramienta psicológica* en tanto que *representación* de realidades comunicativas y de realidades culturales a las que se accede mediante la lengua. No hay razón para pensar que si el conocimiento se construye a partir de la experiencia, otras situaciones experimentales y reproducidas no resulten adecuadas para la adquisición de conocimiento, como acciones de *mediación*, en los términos que la define Vygotsky, tanto más si esa interacción multimedia se inscribe en un proceso de negociación y de solución de problemas –con un oportuno *feedback*.

Algunas de las teorías de Vygotsky han sido revisadas y desarrolladas por diversos psicólogos, entre ellos Michael Cole, quien pone de manifiesto algunos datos relevantes en relación con la zona de proximidad. Aunque por lo general Cole se acostumbra a referir al aprendizaje del niño y su interacción con adultos, podemos destacar su observación acerca de la capacidad para participar en actividades que no se entienden por completo (lo que nos remite en algún modo a los apuntes de Krashen del $i+1$); y asimismo su constatación de que no parece que existan trayectos predeterminados para resolución de problemas ni tampoco papeles preasignados a los participantes de la interacción en la que se aborda el problema. En nuestro entorno multimedia, rescatamos este último aspecto para subrayar las ideas de versatilidad e hipertextualidad que brinda el soporte, y también a la necesidad de un diseño lo más abierto posible a la negociación –en la manera que habría trabajado Slatger– y a la interacción.

El concepto de interacción propuesto por Vigotsky y sus desarrollos posteriores no parecen entrar en colisión con el concepto mismo del soporte multimedia como mecanismo de interacción. Otro asunto muy distinto serán las características concretas de un determinado producto multimedia y, aun más, las eventuales formas de aplicación del mismo. El aprendiz puede, en principio, adquirir conocimiento significativo en ese entorno ante tareas de resolución de problemas, de razonamiento, de interpretación y evaluación, etc. que se desarrollan en la lengua meta.

MULTIMEDIA Y ADQUISICIÓN

Lo expuesto en los párrafos precedentes pone de relieve que no parece insensato para los objetivos de aprendizaje del ELE que el aprendiz interactúe con productos multimedia. Ello supone, sin duda alguna, una reconsideración del papel del medio y los medios de aprendizaje, pero no necesariamente del aprendizaje mismo. Conviene, empero, señalar que la validez de ese aprendizaje se ha de establecer con arreglo al tipo de interacción y al tipo de objetivos previstos para la misma, lo que nos devuelve, una vez más, a las características del producto¹⁴.

Los conceptos de *input*, *output* e interacción aparecen como inherentes al proceso de aprendizaje que describimos. Conviene completar los constituyentes de ese proceso para establecer en qué modo encajan los productos multimedia en el mismo. Se partirá para ello de, entre otras, las aportaciones de Landone [1999], que retoma la teoría integrada para el aprendizaje de segundas lenguas de Ellis y la reacomoda a los proyectos multimedia.

Los dos elementos relacionados con el conocimiento de la L2 preconizados por Ellis (véase la figura 1), y que en la actualidad gozan de gran aceptación, son, por una parte, el de conocimiento explícito (también denominado declarativo), constituido por conceptos conscientes, resultado de un conocimiento metalingüístico, generado en buena medida por un tipo de *input* basado en lo formal. El segundo de esos elementos es el del conocimiento implícito, inconsciente y asociado con los procedimientos, que incluye reglas y fórmulas estereotipadas; este tipo de conocimiento se nutre también del *input* basado en lo formal, pero especialmente del *input* orientado al significado y del conocimiento explícito. Obviamente, la distinción entre estos dos tipos de conocimiento de la lengua 2 y los dos tipos de *inputs* aludidos no tienen por qué provocar dos tipos de instrucción diferentes, aunque haya sucedido así en el pasado, y me refiero a aquellas propuestas comunicativas que excluían toda aproximación a lo formal.

14 La interacción va a depender, entre otras cosas, de las características de *input* y el objetivo plantado para la misma. En relación con la instrucción basada en lo formal (un buen número de los cedés disponibles en el mercado se orientan, precisamente, a lo formal), Ellis [2002: 80] refiere un estudio de Teresa Pica (1983), que *compared three groups of L2 learners -an untutored group, a tutored group, and a mixed group (i.e. one that had experienced both instruction and naturalistic learning). She found that the accuracy order of a number of grammatical features was broadly the same in the three groups, suggesting that instruction had had little overall effect on acquisition.*

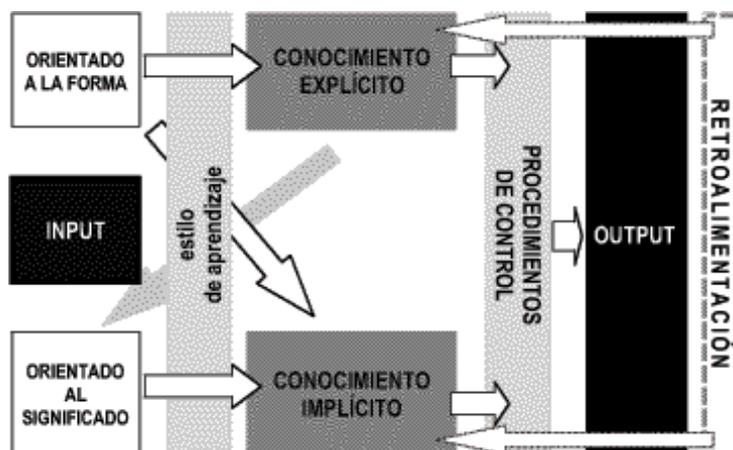


Figura 1: Esquema adaptado de la teoría integrada de Ellis [1994]

Las teorías de Ellis incluyen otros constituyentes referidos a la recepción y manipulación del *input*. En primer lugar, lo que denomina el estilo de aprendizaje¹⁵, esto es, las variantes individuales (psicológicas y cognitivas) que inciden en la percepción, selección y procesamiento del *input*; y, en segundo lugar, los procedimientos de control, que reflejan el grado de automatización del *output*, y en el entorno de enseñanza tienen que ver con las acciones y actividades de práctica (auténticas o de aula), articuladas en un tipo de instrucción basada en el significado. En relación con los aspectos que aquí nos interesan y en contornos de aprendizaje que incluyen el soporte cederrón, hemos incluido en ese esquema un ítem posterior al *output*: el eventual *feedback* recibido, que puede retroalimentar el conocimiento explícito, el implícito o ambos (y afectar al estilo de aprendizaje y a los procedimientos de control)¹⁶.

Se ha anunciado ya que no parecen existir incompatibilidades con la inclusión de un *input* multimedia como estímulo del proceso descrito. Aunque sin considerar ahora los efectos de esa inclusión en un entorno de aula o en un uso aislado, describiremos, siguiendo en parte a Landone [1999], los modos en que un soporte multimedia como el cederrón se inscribe en el esquema anterior.

Por lo que se refiere al *input* como tal, el soporte cederrón es capaz de ofrecer un repertorio audiovisual variado y de calidad, en forma de audio únicamente, vídeo, textos escritos, dibujos o animaciones, y perfectamente acomodable, como tal *input*, a distintos tipos de tareas (aunque no a todo tipo de interacciones, como veremos), de acuerdo con los perfiles que traza

15 Véase sobre este particular Nunan [1996: 81-85], pero muy especialmente Reid [2000].

16 El soporte cederrón incluye, en la mayoría de los casos aunque con características muy diferentes, un *feedback* explícito referido a una determinada actuación del aprendiz. En la interacción con el programa informático, el *feedback* se constituye como un nuevo *input* singularizado, de naturaleza metalingüística (o metacomunicativa en algunos casos).

Nunan [1996: 54 y siguientes]. Sin embargo, sus prestaciones como *input* de aprendizaje no acaban en sus características; señalaremos también:

- puede dar cabida a materiales auténticos, a materiales específicamente diseñados para el aula, o a ambos. Sin entrar a cuestionar los argumentos a favor del uso de materiales auténticos¹⁷, el soporte da cabida de un modo flexible a muestras muy diversas. Con todo, es posiblemente uno de los soportes más ágiles para acoger materiales auténticos y proporciona los beneficios que apunta Field [2002: 244]: *authentic passages where the language has not been graded to reflect the learners' level [...] afford a listening experience much closer to a real-life one. It is vital that students of a language be given practice in dealing with texts where they understand only part of what is said. In general is advisable to introduce authentic material early on a language course*, y que confirmaba el Departamento de Education de los Estados Unidos [1995]: *our case studies provide confirming evidence for the proposition that technology is an important enabler for classes organized around complex, authentic tasks. When technology is used in support of challenging projects, it in turn can contribute to students' sense of authenticity and to the "real-life" quality of the task at hand*
- es manipulable. Con facilidad se puede reproducir, repetir, seleccionar, seccionar, etc.¹⁸, de modo que se facilita la captación del mismo, tanto si se presenta orientado a lo formal como si se incide en el significado. Tales prestaciones contribuyen a la disminución de la ansiedad y permiten diversos acercamientos al *input*, en función de los estilos de aprendizaje y a los objetivos del trabajo con el mismo
- admite interacción. Dejando al lado los posibles tipos de interacción y la calidad de los mismos (responsabilidad de los creadores –didactas e ingenieros informáticos- y, en ocasiones, las limitaciones tecnológicas) y también la interacción que se pueda formular inscrita a actividades de aprendizaje, lo cierto es que el material (especialmente el audiovisual) que actúa como *input* admite una inmediata interacción primaria, frente a problemas de audición o comprensión (mucho más difícil y torpe con soportes como el

17 Véase Nunan [1996: 55-56], que recoge las aportaciones sobre este particular de Porter y Robers. También Tippet y Cook [1998: 16], específicamente sobre el papel de los materiales auténticos en los entornos de ELAO, quienes intentan paliar algunas de las carencias de los productos comerciales con la inclusión de material auténtico: *It is also difficult to design materials which are consistent with communicative methodology. In order to achieve these aims, a decision was made to use authentic materials and never resort to the use of anything other than the target languages for instructions, clues, feedback, etc.*

18 Algún producto comercializado (*Ven a jugar con Pipo*, publicado por Cibal) incluye prestaciones que permiten al usuario dos velocidades de reproducción de los audios (ambas, razonablemente naturales). Aunque no está orientado a la enseñanza de ELE exclusivamente (si bien existen versiones bilingües español e inglés), el producto ha sido usado en algunas escuelas primarias (tengo constancia de ello en algunas escuelas neozelandesas y australianas), pero seguramente deben de ser muchas más pues la distribución del producto es importante. Esa capacidad para variar la reproducción del sonido ha sido muy apreciada por docentes y aprendices, no únicamente para seleccionar una de las opciones, sino para trabajar con las dos. En el ámbito del español L1, la opción constituye un gran apoyo para niños y niñas con trastornos de lectoescritura.

vídeo, el casete o incluso el cedé audio)¹⁹

- es contextualizable. El carácter multimedia del soporte hace posible una aceptable contextualización del *input* presentado, por sí mismo o gracias a ayudas relacionadas con la navegación y la hipertextualidad
- cuenta con apoyos. La presentación y la captación del *input* pueden disponer de apoyos casi a la carta para el adecuado procesamiento: apoyos visuales, contextuales, diccionarios, traducciones, soporte y reflexión gramatical, etc.
- resulta atractivo. Los avances tecnológicos han dado pie a que, por regla general, la presentación del *input* se enmarque en un entorno amable y de diseño vistoso, aunque, lamentablemente, los aspectos estéticos han eclipsado más de un proyecto pedagógico. Por lo demás, esta atención a los aspectos gráficos es algo que también se percibe en los libros de texto u otros materiales de acompañamiento.

Se ha insistido más arriba que las aquí relatadas son capacidades potenciales en el soporte cederrón, técnica y didácticamente posibles, lo que no significa en absoluto que se hallen presentes en su totalidad ni sistemáticamente en los productos comercializados, ni siquiera que aprendices o docentes usen esas capacidades en los supuestos en que se encuentren en el producto. *Using multimedia transforms our task from teaching language as a formal system to teaching language as what Hanks calls "communicative practice", that is, a social activity that reflects and reproduces a speech community's stock of values and beliefs. However, language teachers are used to teaching the linguistic system the way linguists have described it (i.e., independently of its communicative practice). Their formal grammars talk about verbs, nouns, adjectives, and prepositions. They do not talk about the language as cultural semiotic. By contrast, work done in anthropological linguistics, discourse analysis, pragmatics and the ethnography of communication can help teach the forms of language together with the meanings attached to it by speakers and listeners in social settings* [Kramsch y Andersen, 1999: 32].

Por lo que respecta al estilo de aprendizaje, podemos afirmar que el soporte cederrón ya es en la actualidad popular entre muchos segmentos de la población –muy especialmente entre los más jóvenes- y presumiblemente la familiarización con las nuevas tecnologías se va a incrementar en los años venideros. No supone, por consiguiente, en absoluto un medio

19 La capacidad de interacción ha logrado grandes avances con los formatos *Flash* (una aplicación desarrollada por la empresa Macromedia): animaciones o vídeos que permiten al usuario intervenir, reaccionar y participar durante el visionado. En este sentido el formato supera al vídeo convencional, limitado a la recepción, pero sin posibilidades para que el espectador se involucre durante el visionado. El rendimiento didáctico de ese formato es muy alto, pero su utilización primaria se limita por el momento a la publicidad de la internet o a algunas creaciones artísticas.

amenazante; al contrario²⁰. Por lo demás, el mencionado entorno atractivo y el fuerte componente lúdico que preside el diseño de muchos de estos productos desde la extensión del enfoque comunicativo constituyen poderosos aliados en el proceso de recepción / interacción con el producto.

Llegados a este punto, resulta oportuno detenerse un momento en la enumeración de las principales estrategias de aprendizaje enumeradas por Williams y Burden para entender en qué modo los aprendices pueden usar y operar con el *input*: *La mayoría de nosotros probablemente hemos empleado algunas o todas las estrategias que aparecen a continuación a la hora de aprender una lengua extranjera o segunda lengua: repetir palabras una y otra vez, escuchar atentamente para distinguir palabras, intentar deducir las reglas de ese idioma formando hipótesis sobre su funcionamiento, ensayar esas hipótesis para ver si sirven, examinarse a sí mismo para ver si se recuerdan palabras, adivinar los significados de palabras desconocidas, utilizar los conocimientos de las reglas del idioma para intentar hacer frases nuevas, ensayar en la mente lo que se va a decir, practicar individualmente los sonidos del idioma, pedir a alguien que repita lo que ha dicho, simular que se comprende algo para no interrumpir la comunicación [1999: 152].* Aparte de las dos últimas estrategias, de marcado corte social, el resto son netamente cognitivas, conscientes o inconscientes, y todas ellas pueden verse refrendadas, más o menos satisfactoriamente, por el *input* que ofrece el cederrón y el modo de interactuar con él.

En referencia igualmente a estrategias de aprendizaje, Oxford [2002: 128] se expresa en términos parecidos aunque añade ciertas consideraciones humanísticas a este proceso. No obstante, estimamos que sus consideraciones no entran en conflicto con lo que acabamos de decir: *I developed a strategy system that contains six sets of L2 learning behaviours. This system is based on the theory that learner is a "whole person" who uses intellectual, social, emotional, and physical resources and is therefore not merely a cognitive/metacognitive information-processing machine. The system includes these strategy groups: a) affective, such anxiety reduction through laughter and meditation, self-encouragement through affirmations, and self-rewarding through praise and tangible reinforcement; b) social, such as asking questions, cooperating with native speakers of the language, and becoming culturally aware; c) metacognitive, such as paying attention, consciously searching for practice opportunities, planning for languages tasks, self-evaluating process, and monitoring errors; d) memory-related, such as grouping, imagery, rhyming, moving physically, and structured reviewing; e) general cognitive, such as reasoning, analyzing, summarizing, and practicing; and f) compensatory (to make up for limited knowledge), such as guessing meanings from the*

20 Un reciente estudio [Levin y Arafeh, 2002] referido en este caso al uso de internet entre los jóvenes estudiantes norteamericanos arrojaba resultados tan contundentes como los siguientes: el 94% de estudiantes entre 12 y 17 años había usado internet para algún tipo de trabajo escolar, el 71% lo había utilizado para su último trabajo escolar y el 58% lo había usado en la escuela, entre otros datos. Además, entre los usos más comunes, los encuestados enumeraron los siguientes: correo electrónico, mensajería instantánea y *chats*, entretenimiento, etc., esto es, mayoritariamente, formas varias de comunicación, con interacción con otros individuos.

context and using synonyms and gestures to convey meaning. Por lo demás, el modo en que el aprendiz puede relacionarse con el cederrón –sin que ello sea una característica exclusiva de este soporte– genera una significativa atención en el proceso de aprendizaje, y con ella se estimula un desarrollo del pensamiento crítico, expresado en abstracciones, generalizaciones, comparaciones o definiciones [Cartes-Enríquez y Larenas, sin fecha de publicación].

Por otro lado, aunque por supuesto no es posible contemplar todas las variantes individuales, el soporte se muestra versátil para encajar con muchas de las categorías que establece Reid [2000: 319]: las referidas a los estilos de aprendizaje vinculados a la percepción, a la dependencia / independencia de campo, estilos analíticos / globales y estilos reflexivos / impulsivos.

Con todo, además de la ausencia de conflicto entre el soporte cedé con la mayoría de estrategias de aprendizaje, conviene invertir la situación y procurar que el cederrón de cabida explícita a las mismas en el proceso de manipulación del producto: Las estrategias de aprendizaje, según Bialystok (1981), *son las actividades o técnicas que ayudan al aprendiz a manejarse con la lengua segunda o extranjera. No cambian su dominio de la lengua, pero hacen que el aprendiz utilice las fuentes o recursos a su disposición de una forma mucho más eficaz. Se trata tanto de enseñar estrategias metacognitivas (estrategias relativas al proceso de aprendizaje) como la planificación del aprendizaje, la monitorización de la comprensión y la producción durante el proceso, y la auto-evaluación después de completar la tarea de aprendizaje, (como estrategias cognitivas directamente relacionadas con tareas concretas) que implican la manipulación o transformación directa de los materiales* [Peña, 1998: 626-627].

Por último, el modo de operar con el cedé refuerza la autonomía del aprendiz-usuario, en los términos que establece Aoki [2000: 161-162]: *defino la autonomía del alumno como la capacidad de controlar su propio aprendizaje al servicio de sus necesidades y aspiraciones [...]. En el caso del aprendizaje de segundas lenguas en la actualidad, los alumnos pueden encontrar por sí mismos la información necesaria en las bibliotecas, Internet y en centros de autoacceso [...]. Con tal de que los alumnos sepan que la información estará accesible cuando se necesite y que será transparente o inteligible a sus ojos, su sentimiento de autonomía no se verá perjudicado si no tienen a mano todo lo que necesitan conocer.* Y añadiré, parafraseando a esta investigadora, si saben lo que tienen que conocer, esto es, si el entorno de aprendizaje brinda no solo los elementos para desenvolverse (o poder desenvolverse) en autonomía sino también las informaciones y retroalimentaciones oportunas para determinar que es lo que el aprendiz debe buscar, recabar, conocer.

La fase que Ellis denomina de procedimientos de control es igualmente un continente privilegiado para lo multimedia, aunque, en la actualidad también son perceptibles notables carencias tecnológicas. Aceptando que el aprendizaje de la LE requerirá oportunidades de

producir LE significativamente [Zanón, 1991] debemos concluir, en efecto, que el cederrón no ofrece todas las oportunidades deseables para esa producción... Pero tampoco el libro de texto, ni los materiales auxiliares, ni el aula, ni el laboratorio de idiomas... Tan sólo los entornos de inmersión en los que se propicie un aprendizaje natural²¹, al modo de los emigrantes en países extranjeros.

Quiero insistir en este punto por dos razones principales: la primera es que con frecuencia los docentes más reacios o escépticos ante las calidades didácticas de las nuevas tecnologías desacreditan el uso de la ELAO insistiendo sobre sus debilidades, pero, en cambio no exigen a los soportes convencionales las prestaciones y posibilidades que demandan a este nuevo tipo de apoyo. La segunda razón es la de procurar hallar nuevos acomodos en el uso del cederrón como instrumento de enseñanza y aprendizaje. Y esos usos pretenderán no sólo suplir esas carencias, sino proponer eventuales nuevas formas de explotación.

Retomando la teoría integrada de Ellis, podemos seguir a Zanón [1991] para admitir que *la secuencia de construcción de significados de la LE deberá pasar por cuatro fases diferenciadas: a) una fase inicial de uso (comprensión / producción) contextualizado de los elementos de la LE objeto de aprendizaje; b) una segunda fase de reaparición y producción de la LE en el contexto de otras actividades donde se diversifiquen / reelaboren / comprueben los primeros significados elaborados; c) una tercera fase de generalización / simbolización que permita integrar / sistematizar los nuevos significados en el conocimientos del aprendiz; d) una fase de reaparición posterior y reutilización con otro material LE nuevo o vinculado al ya conocido [...]. En relación con algunas de las características hasta ahora señaladas, podemos coincidir que el aprendizaje de una L2 está íntimamente relacionado con la posibilidad de que el aprendiz disponga de entornos para interactuar con la lengua, entornos en los que se ven implicados procesos de comprensión y de producción.* El trayecto de internalización propuesto por Zanón es sólido, y ciertamente la capacidad multimedia del soporte puede dar cabida al mismo, mediante diversos sistemas de interacción (y que no tienen por qué ser todos siempre con la máquina). Los instrumentos que el soporte cedé pone al alcance del aprendiz son variados. Por supuesto, ofrece los ejercicios "clásicos": *clozes*, de completar huecos, transformaciones gramaticales, de elección múltiple, etc., generalmente orientados hacia el trabajo gramatical y el léxico, y muy frecuentes en el soporte cederrón, y por ello responsables de una visión estereotipada de este tipo de material, como pedagógicamente arcaico. Sobre este tipo de interacción Landone [1999: 40] *apunta que no aprovecha plenamente las*

21 Ellis [1994: 12] distingue entre *naturalistic acquisition* e *instructed acquisition* en los siguientes términos: *A distinction will be made between naturalistic and instructed second language acquisition, according to whether the language is learnt through communication that takes place in naturally social situations or through study, with the help of 'guidance' from reference books or classrooms instruction. Khein similarly distinguishes 'spontaneous' and 'guided' acquisition, treating the distinction as psycholinguistic one. He argues that the learner focuses on communication in naturalistic second language acquisition and thus learns incidentally, whereas in instructed second language acquisition the learner typically focuses on some aspect of the language system.*

peculiaridades del medio informático: a menudo no son más que la transposición al ordenador de ejercicios que se pueden hacer más sencillamente de otra manera, por ejemplo sobre el papel. No le falta razón a Landone, pero el problema no estriba tanto en el tipo de actividad como en el modo en que es planteada, las características de la interacción que entraña, la producción única y cerrada que se asocia y, claro está, la paupérrima retroalimentación que suministra. Recuérdense las sugerencias de Slatger, quien se servía, entre otros, de ejercicios de elección múltiple, pero con presupuestos y resultados radicalmente distintos. La propia Elena Landone utiliza esta clase de interacciones en su *Yo creía que esto solo pasaba en las películas*, con una concepción más que razonable. En cualquier caso no se puede negar que el tipo de actividades aludidas es, desgraciadamente, moneda común.

Con todo, las justas recriminaciones de Landone son igualmente imputables a otras posibles acciones, de apariencia más "actual", pero cuyo tratamiento puede resultar igualmente muy conservador: la interacción con diccionarios, bases de datos o gramáticas, generalmente infravalorada; juegos en general, en los que han de intervenir determinadas destrezas, y determinados juegos de rol en particular²²; diálogos interactivos; grabación de la voz; manipulación de textos; etc. Las posibilidades existen, sin duda; otra cosa distinta es el uso que se haga de ellas.

Como es natural, de ese uso va a depender el *output*, la producción, escrita u oral. Señalemos de antemano dos consideraciones. La primera, que el cederrón es un producto cerrado, simple o complejo, pero incapaz de dar cabida a la impredecibilidad: no es muy diferente de lo que sucede con determinadas actividades no tuteladas en el seno del aula o en el trabajo en casa con el cuaderno de actividades, que cuentan a lo sumo con un solucionario, comúnmente muy elemental. Sobre este particular, no obstante, un apunte: que lo impredecible no es a menudo tal: se pueden predecir un buen número de producciones posibles para determinados contextos de producción, y, según ello, si se pueden prever algunas posibles producciones, obviamente también se pueden prever las correspondientes reatrolimentaciones para ellas.

La segunda de las consideraciones, las severas limitaciones tecnológicas de este soporte en lo referido a la producción oral o escrita del aprendiz; también otros soportes presentan limitaciones importantes y no por ello se cuestiona su validez; al contrario, se valoran en su capacidad de generadores de estímulos para la producción. No hablamos con un libro ni con un vídeo; pero sí se puede hablar con un ordenador y se puede escribir en él, a pesar de que sus

²² *Who is Oscar Lake?* (Languages Publications Interactive, 2002) es un buen ejemplo de ello. Se trata de un cederrón concebido para que usuarios no nativos (aunque ciertamente los nativos no quedan excluidos) usen el español (nivel falso principiante). No dispone de ninguna descripción didáctica, pero en su organización subyace una concepción nocional-funcional basada en la comprensión de mensajes orales y escritos básicos, aunque la nueva edición de 2002 (en el momento de escribir estas líneas desconozco esta versión) incluye la posibilidad de grabación de la voz del aprendiz. Se concibe como una investigación para recobrar un diamante y para ello el aprendiz ha de comprar un billete de tren, asistir a citas, arreglar trámites en la recepción de un hotel, etc. Es, sin duda, un producto muy entretenido y con un final abierto, cuyo desarrollo supone la manipulación de un vocabulario de 1.200 palabras, bien contextualizadas, como se ha dicho.

capacidades no sean en absoluto satisfactorias. Los aprendices adquieren conocimiento de una L2 para establecer intercambios con seres humanos hablantes de esa lengua meta, no para charlar con²³ una máquina, que es incapaz de mantener ese intercambio.

En todo caso, podemos establecer dos categorías de *output*: el contenido y retroalimentado por la propia estructura interna del cedé y el que remite, vía internet o intranet, a un intercambio real. El primer caso es limitado; en el caso de la expresión oral: reconocimiento de voz para actividades de pronunciación, falsas interacciones con pregrabaciones...; en el caso de la expresión escrita: ejercicios simples de rellenar huecos –asociados a comprensión lectora, el trabajo gramatical o práctica de vocabulario- y algunos proyectos asociados con procesadores de textos, capaces de abrir nuevas expectativas a la expresión escrita, abierta y creativa, con el apoyo (*feedback* en cierta medida) de correctores ortográficos, *thesaurus* y diccionarios. El segundo caso, cuando el cedé es capaz de conectar al aprendiz con el “mundo exterior”, las posibilidades son ilimitadas y la retroalimentación explícita ninguna, excepto que se establezca una tutorización del aprendiz en algún tipo de curso a distancia.

Las limitaciones –incluidas las tecnológicas- del soporte cederrón se mimetizan en la retroalimentación que provee, concentradas, casi exclusivamente, como posteriores a un ejercicio o práctica. Así pues, conceptualmente, se trata de un tipo de retroalimentación muy conservadora desde un punto de vista didáctico, pues se asocia casi exclusivamente con la corrección (comúnmente corrección formal). Con todo, subrayamos que en este momento no me refiero a la “corrección de la corrección” –a la calidad de la misma- sino a las características del *feedback*. Más adelante se analiza que la adopción de la frase (y en ocasiones simplemente la palabra) como segmento lingüístico más frecuente sobre el que operar, despojado de contexto sociopragmático (o inoperante en términos de discurso) da lugar a correcciones absurdas. Baste un ejemplo, por el momento: uno de los ejercicios del cedé *iExprésate!* (John Wiley & Sons, 1997) propone al estudiante que complete unas frases con los determinantes *un, una, unos, unas, el, la, los, las*. Dejando al margen el criterio de concordancia, si se toma en cuenta la tematización o no de los contenidos incluidos, ambas series son posibles en todos los enunciados. Sin embargo, el programa da por válida una única solución “correcta”. Tales intercambios son, además de un disparate, decepcionantes para el aprendiz.

De regreso a las características de la retroalimentación, menudean las opciones “correcto” / “incorrecto”. En la primera, el *feedback* se articula generalmente franqueando el acceso al

23 No *con*, pero sí *mediante*. El cederrón brinda (o puede brindar) la posibilidad de saltar al mundo real e interactuar con otros seres humanos a través de la internet, sea en forma de correo electrónico, videoconferencia, *chats* en tiempo real, foros de discusión o incluso tutorización virtual. También desde el aula se puede sugerir ese intercambio, pero la facilidad e inmediatez del soporte cedé es a todas luces superior ya que, cuando se incluyen, esas prestaciones son inherentes a la propia concepción del producto. Un posible ejemplo de lo que digo podría ser la serie (y su libro de texto asociado) *Primer Plano* (Edelsa, 2001), sobre todo sus volúmenes 1 y 2.

ejercicio siguiente o a un nivel superior o en forma de pequeñas recompensas²⁴. En la segunda opción, pueden tener cabida ciertas explicaciones adicionales (reflejando, por consiguiente, un cierto grado de predictibilidad), la muestra de la solución o la propuesta de nuevos ejercicios similares a los que el aprendiz no ha sido capaz de resolver satisfactoriamente. En ambas opciones, pueden aparecer tablas estadísticas²⁵ del "rendimiento" del aprendiz, básicamente en forma de porcentajes, no necesariamente vinculados a competencias concretas.

Sin embargo, a pesar de que ésa haya sido la tónica más habitual, no quiere decir que sea irreversible. Al contrario: en el segmento del ELE, recordemos las citadas aportaciones de Slatger, en consonancia con las de Holland (citado por [Chapelle, 1997: 20]): *One key to building robust dialog and animation exercises appears to be predicting and controlling the likely variation in what students will say. This call for negotiation between an instructional designer, on the one hand, and a computational linguist on the other hand*, un aspecto éste, el de la colaboración, de sumo interés para la integración de estos materiales en el aula. Sin embargo, al margen de consideraciones futuras, el presente muestra ya algunos logros importantes, como lo que explica Peña, en relación con los materiales para el Diploma de español de la Open University (Reino Unido), en los que la información sobre el progreso puede aparecer no sólo en formas de respuestas correctas e incorrectas, sino también explicando y ofreciendo toda la ayuda y guía necesarias. *Es importante anticipar las dificultades y fallos que el estudiante pueda tener. Así se presentan diversas formas de aprender y se anima a que el estudiante encuentre o desarrolle su propio estilo de aprendizaje [...]. Los estudiantes reciben, a través de los materiales, guía y consejo sistemático respecto a cómo se aprende, y se les enseña a identificar lo que es más o menos difícil para cada uno* [1998: 625-626]. En esta dirección se mueven también los principios de la denominada RECALL (*Repairing Errors in Computer Assisted Language Learning*), con el énfasis puesto en el trabajo gramatical, pero capaz de generar un *feedback* más abierto y sugerente, apoyado en la detección precisa del error y en la intervención del docente: *the RECALL approach attempts to stimulate the role of the teacher as error repairer using a limited authoritative set of objective criteria which are systematically applied* [Krüger y Hamilton, 1997: 57], lo que supone además una interesante sugerencia para conciliar el mundo de la ELAO y el aula.

En el otro plato de la balanza hay que situar la inmediatez. Aceptable o deficiente, la

24 En un excelente cedé para francés L1 (aunque es perfectamente apto para ser usado como francés como lengua extranjera para niños), *A tout clic !!* (Hachette, 2001), el usuario (alumnos de seis años) obtiene un cromó para completar un álbum si resuelve adecuadamente la actividad. En los niveles superiores de esta misma serie, la recompensa se articula en la posibilidad de acceder a la sala de juegos. El *feedback* resulta muy motivador para el tipo de usuario descrito, estudiantes de primer nivel. En otros casos, entendemos, con Oxford [2000], que la "recompensa" explícita para estudiantes ya motivados puede tener un carácter contraproducente.

25 El mencionado cedé *¡Exprésate!* ofrece un archivo de texto al cerrar el programa -así, pues, queda fuera pues del mismo- en el que se relatan las actividades realizadas, y de entre ellas, las realizadas correctamente. El sumario es muy escueto y está totalmente desprovisto de orientaciones didácticas, pero lo traemos aquí a colación como posibilidad técnica del soporte cederrón. Debidamente concebida, esa posibilidad puede dar lugar a una retroalimentación eficaz, a modo guía de estudio "externo" para las futuras sesiones.

retroalimentación –léase, como se ha dicho, corrección, debido a su frecuencia- que ofrecen los cedés es de carácter instantáneo, lo cual supone, sin duda, una ventaja sobre algunos tipos de corrección, especialmente en aquéllas de respuesta cerrada y mecánica, como pueden ser, en algunos casos, las relacionadas con el trabajo léxico, el gramatical, ejercicios de verdadero / falso, etc. Asimismo se debe catalogar como positivo, el *feedback* que pueda proporcionar la consulta de diccionarios, estudios gramaticales, transcripciones o traducciones. Por último, en este repaso general, añadiremos la disminución de la ansiedad del aprendiz [Felix, 1998] en la ejecución de este tipo de producción, ya que el miedo al error se reduce considerablemente.

Montero et al. resumen en su estudio de caso las opiniones de los aprendices (estudiantes de inglés en la Universidad Politécnica de Valencia) acerca del uso de diversos programas de ELAO, y señalan que la retroalimentación ofrecida por los mismos fue considerada como uno de los elementos claves en la evaluación de este *software*: *There seems to be a clear indication too of how the programs evaluated could be improved: by giving more feedback about the responses and by introducing a more varied typology of exercises* [1999: 57].

Por fin, queda en el aire determinar si la retroalimentación es motivadora en algún modo para el aprendiz, si bien este aspecto debiera ser ilustrado con observaciones directas. Como hemos señalado, en ocasiones la retroalimentación no es “correcta”, a veces tampoco es relevante, a menudo es parca, pero nos aventuramos a afirmar que la inmediatez actúa beneficiosamente en el trayecto de aprendizaje. En una secuencia de actividades, el aprendiz puede acceder a actividades de mayor complejidad con mayor seguridad, y dispone de ciertas herramientas de autocontrol y de control de su producción antes de abordar la siguiente, algo que Fox [1998: 62] subraya *the ‘feed back loop’ is central to the learner’s ability to create constructs for their own learning*. Tales herramientas pueden incrementar el bagaje metalingüístico del usuario, incluidos los casos en que esa realimentación detecta errores (que realmente lo sean), pues son captados como un acto de instrucción. En una corrección diferida tales mecanismos no son posibles, pues la retroalimentación llega cuando el aprendiz hace tiempo que ha abandonado la actividad.

Este análisis nos remite a concluir nuevamente que, teniendo siempre presentes las limitaciones técnicas, la efectividad de la retroalimentación estriba en buena medida en el diseño didáctico de la misma y, claro, de la interacción que da lugar a la misma. Aun admitiendo que para el aprendiz es “útil” en términos de corrección de una producción (cuando, en efecto, lo es), la exigencia en la concepción debe ir más allá de modo que el aprendiz pueda comprender por qué es correcta (o incorrecta) y de este modo lograr un sentimiento de competencia y autoeficacia: *La motivación para llegar a resolver nuevos problemas surge más fácilmente cuando se ha disfrutado en el pasado de la satisfacción que supone la resolución de problemas. [...] Llegar a saber por qué es correcto un resultado, comprendiendo la lógica de la forma en que se produjo, proporciona al alumno un sentimiento de habilidad y competencia más fuerte que cualquier*

refuerzo externo [Glaserfeld, citado por Williams y Burden, 1999: 59].

Más adelante en su obra estos investigadores [op. cit.: 158] recogen las aportaciones de Rubin, quien identifica seis estrategias cognitivas que contribuyen directamente al aprendizaje de idiomas. Este listado nos sirve de guía para determinar en qué medida el soporte de cederrón puede dar respuesta a las mismas:

- *La clarificación / verificación se refiere a las estrategias que utilizan los alumnos para comprobar si es correcta su comprensión de una regla o de un elemento lingüístico.* En muchos casos, tales estrategias se pueden propiciar con procedimientos similares a los que se emplearían en contextos ajenos a la ELAO: provisión de nuevos contextos y/o nuevos *inputs* (con una adecuada selección y una cierta previsión de la(s) interacción(es), explicaciones explícitas posteriores, intervención de diccionarios electrónicos, etc.)
- *La conjetura / inferencia lingüística se refiere a varias estrategias relativas a la elaboración de hipótesis respecto al funcionamiento de la lengua. Con el fin de construir hipótesis adecuadas, los alumnos tienen que ser capaces de seleccionar la información apropiada, fijarse en lo que es importante, mantener unas cuantas informaciones en la mente, utilizar la información según el contexto y su conocimiento del mundo, y practicar ejemplos del idioma.* Un adecuado diseño de los contenidos multimedia estaría en condiciones de subrayar tales estrategias con extrema facilidad mediante acciones relacionadas con *software* basado en reconstrucción de textos [Barrios, 1997²⁶] o *concordancing software* [Warschauer y Meskill, 2000], de *drag-and-drop*, asociaciones diversas (incluidos elementos visuales o auditivos), etc.
- *El razonamiento deductivo es una estrategia en la que el alumno utiliza su conocimiento de las reglas generales para producir o comprender la lengua.* Especialmente acomodable en determinados diseños basados en microtarefas (frecuentes en muchos productos y en la arquitectura general de los cedés), en los que la hipertextualidad puede desempeñar un papel fundamental.
- *La práctica se refiere al almacenamiento y la recuperación de lenguaje. Incluye estrategias como las de repetición y ensayo.* Se trata de una práctica común de la mayoría de los cederrones (a menudo severamente criticada), que puede ser debidamente administrada y concebida, con una contextualización adecuada, puesto que no hay razones convincentes

26 Barrios cita en su trabajo a Legenhausen y Wolff, autores de una taxonomía de operaciones mentales que se activan al realizar actividades vinculadas a la reconstrucción de textos: estrategias independientes del texto (activación de un conocimiento lingüístico más o menos estable que no guarda relación directa con el texto objeto de reconstrucción), estrategias dependientes del texto (mediante las cuales segmentos de texto ya reconstruidos estimulan en los sujetos conocimientos lingüísticos y de conocimiento del mundo) y estrategias de memoria (la capacidad para recordar palabras, frases, etc. a las que el estudiante ya ha sido expuesto).

para concluir que la práctica repetitiva resulte perniciosa [Littlewood, 1994] en el proceso de aprendizaje, tal y como recuerda Castañeda [1997: 23]: *Aunque reconocemos que la práctica repetitiva de tipo mecánico puede ayudar a la asimilación de los distintos patrones organizativos de la lengua objeto, somos de la opinión de que los ejercicios repetitivos contextualizados reúnen muchas más ventajas que los que no lo son, de lo que cabe prever un efecto positivo sobre la adquisición.* Las diversas ayudas hipertextuales pueden contextualizar, y por consiguiente consolidar esta estrategia de aprendizaje.

- *La memorización se relaciona también con el almacenamiento y la recuperación de información, y con las formas de organizar la información. Esta categoría supone el uso de estrategias mnemotécnicas y de agrupamiento léxicos. Asociada, en efecto, con la anterior, su consolidación se puede propiciar con acciones como las descritas y también la versatilidad de navegación que algunos productos ofrecen y que casi todos pueden ofrecer. Igualmente se acomodan a los programas de simulación multimedia [Warschauer y Meskill, 2000²⁷]. Entre los programas de simulación pioneros Beatty [2003: 27-29] cita *No recuerdos*, las aventuras de un joven amnésico que debe salvar a todos los países de Latinoamérica de la destrucción y para ello el aprendiz debe interactuar con el personaje formulándole diversas preguntas. Lo citamos aquí como ejemplo de solución "ingeniosa" para resolver los problemas de procesamiento de determinadas preguntas: si el programa no puede interpretarlas, el personaje reacciona diciendo que le es imposible recordar (no en vano es amnésico) o que sufre un fuerte dolor de cabeza, o bien solicita aclaración.*
- *La supervisión se refiere a que los alumnos comprueban su propia ejecución, y supone encontrar errores y observar la forma en que se recibe un mensaje. La facilidad de manipulación del soporte o la atención del proceso pueden ser otros tantos constituyentes de fomento de esta estrategia, además, por supuesto, de la retroalimentación específica, en los modos que se han considerado más arriba. Igualmente hemos de añadir la posibilidad de seleccionar y adecuar los contenidos a un ritmo individual, lo que de alguna manera se puede relacionar con la *learnability hypothesis* a la que alude Castañeda [1997: 15]: *admitimos que desde el punto de vista pedagógico es más adecuado someterse lo más posible a la hipótesis de la enseñabilidad, pues la garantía de éxito rápido aumenta la motivación en el aprendiz, mientras que lo contrario puede producir desánimo y frustración.**

Hemos recorrido hasta aquí cada uno de los segmentos que Ellis describe en el proceso de adquisición de una L2, en relación con una perspectiva cognitiva. Esa revisión y las citadas

27 Estos dos investigadores mencionan como ejemplo *À la rencontre de Philippe* (Athena Language Learning Project, 1997). En el caso del ELE, productos como el citado *Who is Oscar Lake?* o *Carmen San Diego* pueden ser ejemplos válidos de programas de simulación multimedia.

aportaciones de Vygotsky nos conducen a una aproximación sociocognitiva²⁸, para contemplar el aspecto social de la adquisición / aprendizaje de una L2 y aproximarnos a dos de las hipótesis de este trabajo: por una parte, el perfil deseado de los productos para la ELAO, y por otra, la referida a la integración del soporte en el entorno de aprendizaje del ELE: en el aula y fuera del aula.

CONCEPTOS PARA LO MULTIMEDIA

Los planteamientos referidos a la adquisición de L2 vertidos hasta ahora pueden y deben ser detallados, y en su detalle entrever la caracterización esperada para los productos multimedia a fin de encajar con los procesos descritos.

El detalle que a continuación se incluye quiere poner de relieve el concepto de lo multimedia en este proceso, y se ha de entender como complementario a lo descrito hasta ahora, en cierta medida estaba redactado desde la perspectiva del aprendiz y, solo en parte, con algunos trazos generales de lo multimedia.

Como es lógico, no podemos concluir que el *output* es el resultado mecánico o directo de la exposición a un *input*, sino de un proceso cognitivo sensiblemente más complejo y que ha sido objeto de numerosas investigaciones y, por consiguiente, está bien documentado en la bibliografía de adquisición de segundas lenguas. Tomamos como apoyo los datos ofrecidos por Ellis [1994: 348 y siguientes], Chapelle [1998] y Landone [1999: 62 y siguientes], quienes a su vez incorporan los planteamientos de Gass y Chaudron, entre otros, compendiados todos –a modo de aproximación gráfica, sin voluntad de exactitud- en la siguiente figura:

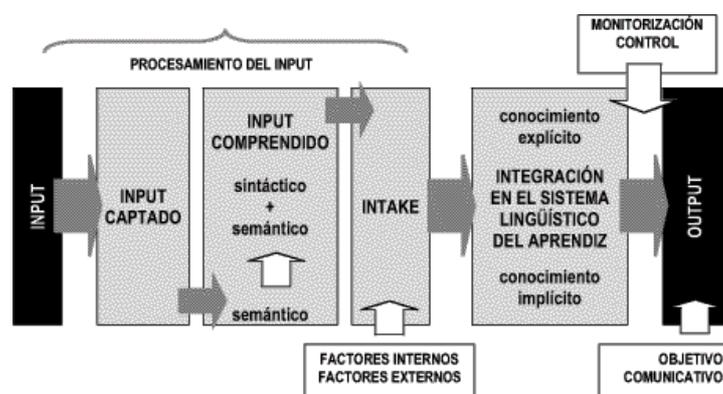


Figura 2: Aproximación al proceso de la adquisición / aprendizaje de una L2

28 Hemos de entender este estudio como el complemento necesario a la aproximación cognitiva apuntada: *Que las mentes de las personas no son autónomas es un hecho trivial. Existe una larga historia en la psicología y en las ciencias sociales que subraya la naturaleza social de la mente, y la psicología social atestigua esta aportación fundamental. Puesto que los modelos mentales determinan la comprensión, necesariamente han de tener cosas en común que permitan a los participantes entenderse entre ellos. Es decir, más allá de las dimensiones personales, tienen que incorporar dimensiones sociales compartidas* [Van Dijk, 1997].

A diferencia de lo que reflejaba la figura 1, se observa aquí una descripción minuciosa de los elementos que intervienen en el procesamiento del *input*. Como establecimos en el gráfico número 1, el *input* es, en efecto, la lengua a la que el aprendiz se ve expuesto, pero no todas esas muestras de lengua van a ser procesadas y finalmente integradas en el sistema lingüístico del aprendiz. Sobre ellas interviene, en primer lugar, el segmento de *input captado* (la traducción que hemos adoptado para el concepto de *noticed input* que recoge Rod Ellis, o *apperceived input*, según los términos en que lo expone Gass), voluntaria o involuntariamente, y que puede ser promovido, entre otras razones, por los conocimientos previos del aprendiz. El esquema matiza que no todo el *input* captado constituye *input comprendido*, esto es, no todo él contribuye a la comprensión. En este punto, y para el rendimiento que pueden tener en el diseño o adaptación de productos para la ELAO, son significativas las puntualizaciones de Chapelle [1998: 23], cuando subraya que *understanding of the semantic content of a message can be accomplished either with or without any comprehension of the syntax. Semantic comprehension is not expected to help in the acquisition of the syntactic system because it may be accomplished through the recognition of the syntactic isolated lexical items and interpretation of non-linguistic cues*. El interés de estas consideraciones reside en el hecho de que hemos de considerar que únicamente el *input* procesado con intervención de los componentes sintácticos y semánticos conjuntamente va a constituir *intake*, es decir, lenguaje absorbido con potencial de construir el sistema lingüístico internalizado del aprendiz y capaz, en última instancia, de generar *output*.

De lo dicho hasta ahora, podemos inferir una serie de aspectos que el producto multimedia –el cederrón en este caso- ha de considerar:

- dotarse de mecanismos que estimulen y propicien las estrategias de recepción, algo que, como hemos señalado, es abordable desde lo multimedia
- dotarse de medios que contribuyan a la captación del *input* lingüístico deseado (desde elementos gráficos o tipográficos hasta transcripciones o traducciones pasando por apoyos hipertextuales o de otro tipo: de nuevo las posibilidades del soporte son singulares)
- dotarse de medios para una integración de los componentes semántico y sintáctico en el procesamiento del *input*, lo que se ha denominado como *consciousness raising*, y éste es territorio para la incorporación de actividades, específicamente de manipulación de ese *input*, que pueden adoptar formar variadas, pero en todo caso encargadas de transformar el *comprehensible input* en *comprehended input*, o *input entendido*.

Estos medios pueden ofrecer garantías al modo que el *input* es procesado y deviene *intake*, definido por Chaudron como *a process which mediates between target language input and the learner's internalized set of rules* [citado por Ellis, 1994: 349]. Sobre él inciden otros factores que se han anotado en el gráfico: externos (la adaptación de la lengua meta, el tipo de tarea propuesta a los aprendices, el papel asignado a la negociación del significado, etc.) e internos (aspectos afectivos, de atención, frecuencia, etc.), además, claro está, de lo que se conoce como *el Language Acquisition Device (LAD)*, o la capacidad innata o trayectorias previas de utilidad para la adquisición de una lengua extranjera.

La figura 2 acoge asimismo lo que se ha titulado como *integración del sistema lingüístico*, que es entendido como el segmento del proceso que acoge el conocimiento "almacenado" susceptible de ser usado como *output*, bien sea por que se trata de conocimiento implícito, esto es, asimilado por la memoria a largo plazo e internalizado, bien por ser conocimiento explícito, recuperable por la memoria a corto plazo, y que no se considera como internalizado. Obviamente, en su calidad de proceso, éste último nos interesa singularmente. Por último, el *output*, generado en el sistema lingüístico integrado, responde a los procesos automáticos o no automáticos, respectivamente, que acabamos de ver. La producción, en cualquier caso, responde a mecanismos de acceso, control y monitorización, en los que el soporte multimedia puede intervenir con rendimiento.

De nuevo, algunas consideraciones –igualmente sin afán de exhaustividad- para la concepción y/o implementación de los materiales multimedia:

- capacidad (acciones / actividades) para brindar oportunidades en las que producir *outputs* comunicativos (y no sólo repetitivos o de práctica), y que éstos sean apropiados a la característica de los objetivos planteados, lo que supone una concepción próxima a los postulados de Slatger, ya citados
- capacidad (acciones / actividades) para propiciar entornos en los que se puedan formular hipótesis
- capacidad (acciones / actividades) para crear entornos en los que activar inferencias y generalizaciones
- capacidad (acciones / actividades) para percibir los errores de la producción, ya que como recuerdan Swain y Lapkin: *in producing the L2, a learner will on occasion be aware of (i.e., notice) a linguistic problem (brought to his/her attention either by external feedback (e.g., clarification requests) or internal feedback. Noticing a problem 'pushes' the learner to modify his/her output. In doing so, the learner may sometimes be forced into a more syntactic processing mode than might occur in comprehension* [citado en

Chapelle, 1998: 24]

- capacidad (acciones / actividades) para corregir los errores de la producción (*it is important that the language containing the noticed error be used in communication rather than for merely displaying examples of the target language. Corrections can come from learners' own hypothesis testing, from their requests for assistance from others, or from explicit correction* [Chapelle, 1998: 24])
- capacidad (acciones / actividades) para proveer de interacciones significativas

Los contenidos referidos en este apartado han magnificado la exposición primera acerca de la adquisición de una segunda lengua, con las aportaciones teóricas –algunas también prácticas- de la bibliografía que se ha ocupado de la acomodación de la ELAO en ese proceso de adquisición. Lo aquí descrito corrobora que un soporte como el cederrón se puede ajustar adecuadamente en ese proceso, en especial por lo que se refiere al *input* que puede contener y a las posibilidades de interacción, tratamiento, manipulación del mismo. Quedan abiertas las puertas para cómo inscribirlo en el entorno más natural de la docencia del ELE: el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CITADAS

(todas las referencias a internet estaban activas a finales de 2003)

AGNAOU, Abderrahim [1999]: *Integrating Informations and Communications Technology in Education: a focus on students' and teachers' attitudes*
<http://www.geocities.com/elroyagnaou/personal/writings/Applied/ICT.htm>

AHMAD, Khurshid; CORBETT, Greville; ROGERS, Margaret; SUSSEX, Roland [1985]: *Computers, Language Learning and Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

AOKI, Naoko [2000]: "La afectividad y el papel de los profesores en el desarrollo de la autonomía del alumno", en ARNOLD, Jane: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press; páginas 159-171.

BARRIOS, M^a Elvira [1997]: "Programas de reconstrucción de textos para la enseñanza de idiomas: características y posibilidades de explotación" en el aula y aprendizaje de lenguas. Criterios para el análisis de los materiales didácticos", en CANTERO, Fco. José; MENDOZA, Antonio; y ROMEA, Celia [eds.]: *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona, SEDLL y Universidad de Barcelona; páginas 1135-1140.

BEATTY, Ken [2003]: *Teaching and Reasearching. Computer-assisted Language Learning*. Pearson Education Limited. Edimburgo.

BLAKE, Robert [2000]: "Computer Mediated Communication: A Window On L2 Spanish Interlanguage 1", en *Language Learning & Technology*, vol. 4, núm. 1, mayo; páginas 120-136.

CABERO, Julio; DUARTE, Ana y BARROSO, Julio [sin fecha de publicación]: *La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado*.

<http://www.uib.es/depart/gte/revelec8.html>

CABOT, Carmen y BREW, Peter [1997]: "The application of HyperCard in Spanish foreign language: Experiences designing humanistic courseware", en *On-CALL*, vol. 11.

<http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/cabot112.html>

CANTERO, Francisco José [1997]: "Recursos multimedia para la enseñanza de lenguas", en *Saber de Llettra*, núm. V. Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura; páginas 87-114.

CARTES-ENRÍQUEZ, Ninette y LARENAS, María Edith [sin fecha de publicación]: "La oralidad en el aula inteligente, vía computador", en *Lenguaje y Textos*, núm. 20. SEDLL; páginas 65-78.

CASTAÑEDA, Alejandro [1997]: *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada, Método Ediciones.

CHAPELLE, Carol [1998]: "Multimedia Call: Lessons To Be Learned From Research on Instructed SLA", en *Language Learning & Technology*, vol. 2, núm. 1, julio; páginas 22-34.

<http://llt.msu.edu/vol2num1/article1/index.html>

CHAPELLE, Carol [1997]: "CALL in The Year 2000: Still In Search of Research Paradigms?", en *Language Learning & Technology*, vol. 1, núm. 1, julio; páginas 19-43.

<http://polyglot.cal.msu.edu/llt/vol1num1/chapelle/default.html>

COLLENTINE, Joseph [1999]: "Review of *Pasos Vivos I*", en *Language, Learning & Technology*, núm. 2, vol. 2, enero; páginas 23-27.

<http://www.polyglot.cal.msu.edu/llt/vol2num2/review/review2.html>

DE CÉSARIS, Delia María [2000]: "La informática aplicada como laboratorio en la enseñanza del español", en ROJAS, Carmen (ed.): *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, Consejería de Educación de Brasil; páginas 262-266.

DIOS ÁLVAREZ, Emma de [2000]: "La enseñanza de la cultura de una segunda lengua: tecnología versus métodos tradicionales". *Congreso Internacional sobre Retos de la Alfabetización tecnológica en un mundo en red*.

<http://168.143.67.65/congreso/ponencias/ponencia-84.pdf>

DUQUETTE, Lise [2002]: "Analyse données en apprentissage d'une L2 en situation d'autonomie dans un environnement multimédia

ECHEVERRÍA, Max [2001]: "Variación dialectal del español: software multimedial para su conocimiento", en *Estudios Filológicos*, Valdivia (Chile), núm. 36; páginas 116-127.

ELLIOT, Phillip [2003]: "Review of *Pronunciación y Fonética*, Versión 2.1", en *Language Learning & Technology*, vol. 7, núm. 2, mayo; páginas 32-37.

ELLIS, Rod [1994]: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.

ELLIS, Rod [2002a]: *Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.

ELLIS, Rod [2002b]: "Grammar teaching – Practice or Consciousness-Raising?", en RICHARDS, Jack C. y RENANDYA, Willy A. (eds.): *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge, Cambridge University Press; páginas 167-174.

FELIX, Uschi [1998]: "Virtual language learning: Potencial and Practice", en *ReCALL*, vol. 10, núm. 1, mayo; páginas 53-58.

FOX, Matthew [1998]: "Breaking down the distance barriers: perceptions and practice in technology-mediated distance language acquisition", en *ReCALL*, vol. 10, núm. 1, mayo; páginas 59-67

GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro [1995]: *El currículo del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa, 1995.

GUSEVA, Irina [2002]: "Laboratorio multimedia y su utilidad didáctica en la enseñanza – aprendizaje de E/LE", en *Extremadura en el año europeo de la lenguas: literatura, cultura, formación y desarrollo tecnológico. Actas del XXXVI Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español)*. Cáceres, AEPE; páginas 287-290.

HUBBARD, Philip [1992]: "A Methodological Framework for CALL Courseware Development", en PENNINGTON, Martha y STEVENS, Vance [eds.]: *Computers in Applied Linguistics: An International Perspective*. Clevedon, Multilingual Matters.

HUBBARD, Philip [2002]: "Linguistics and the Teaching of English as a Second/Foreign Language. CALL mini-course"
<http://www.stanford.edu/class/linguist289/CALL2002/CALL2.htm>

JOHNSON, Marcia [1997]: "CALL and Teacher Education: Issues in Course Design", en *CALL-EJ Online*, vol. 1, núm. 2; septiembre.
<http://www.clec.ritsumei.ac.jp/english/callejonline/4-2/johnson.html>

KRAMSCH, Claire y ANDERSEN, Roger W. [1999]: "Teaching Text and Context Through Multimedia", en *Language Learning & Technology*, vol. 2, núm. 2, enero; páginas 31-42

KRASHEN, Stephen [1992]: *El modelo del monitor y la actuación de los adultos en las lenguas segundas*, en MUÑOZ, Juana [Comp.]: *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor; páginas 143-151.

KRÜGER, Anja y HAMILTON, Simon [1997]: "RECALL: Individual language tutoring through intelligent error diagnosis", en *ReCALL*, vol. 9, núm.2, noviembre; páginas 51-58.

LANDONE, Elena [1999]: *Input Enhancement en un entorno multimedial*. Turín, Lazaretti Editore.

LEVIN, Douglas y ARAFEH, Sousan [2002]: *The Digital Disconnect. The widening gap between Internet-Savvy students and their schools*. Internet & American Life.
http://www.pewinternet.org/reports/pdfs/PIP_Schools_Internet_Reports.pdf

LEVINE, Dodi e IKE, Kathy [2000]: "WinSalsa Version 5.0 Writing Assistant for Spanish", en *CALL-EJ Online*, vol. 2, núm. 1; junio.
<http://www.clec.ritsumei.ac.jp/english/callejonline/5-1/levine&ike.htm>

LLISTERRI, Joaquim [1997]: *Catálogo de materiales informáticos para el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.

LITTLEMORE Jeannette [2002]: "Setting Up a Course in ICT for Language Teachers: Some Essential Considerations", en *CALL-EJ Online*, vol. 4, núm. 1; junio.
<http://www.clec.ritsumei.ac.jp/english/callejonline/7-1/littlemore.html>

LITTLEWOOD, William [1994]: *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco ideológico*. Barcelona, Paidós.

LIU, Min; MOORE, Zena; GRAHAM, Leah; LEE, Shinwoong [2002]: "A Look at the Research on Computer-Based Technology Use in Second Language Learning: A Review of the Literature from 1990–2000", en *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 34, núm. 3.
<http://www.edb.utexas.edu/coe/depts/CI/it/seclangtechrev.pdf>

- LUCCHINACCI, Denis [1999]: "L'intégration des TIC dans la séquence pédagogique en espagnol: le concept d'espace langue", en *ALSIC*, vol. 2, núm. 1, junio; páginas 51-59.
- MARQUÈS GRAELLS, Pere [2002]: "Evaluación de páginas web de interés educativo. La propuesta SAMIAL", en *Quaderns Digitals*, núm. 28. Monográfico *Nuevas Tecnologías*
<http://www.quadernsdigitals.net/articuloquaderns.asp?IdArticle=5926>
- MESKILL, Carla (et alt.) [2002]: "Expert and Novice Teachers Talking Technology: Precepts, Concepts, and Misconcepts", en *Language Learning & Technology*, vol. 6, núm. 3, septiembre; páginas 46-57.
<http://llt.msu.edu/vol6num3/meskill/default.html>
- MONTERO, Begoña (et alt.) [1999]: "Evaluating multimedia programs for language learning: a case study", en *ReCALL*, vol. 11, núm. 3, noviembre; páginas 50-57.
- NUNAN, David [1996]: *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge, Cambridge University Press.
- OXFORD, Rebecca L. [2000]: "La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas", en ARNOLD, Jane: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press; páginas 77-86.
- PEÑA, Alicia [1998]: "El diseño de materiales para el aprendizaje autónomo del español como lengua extranjera", en MORENO, Francisco [ed.]: *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Madrid, Universidad de Alcalá; páginas 621-630.
- PILLUS, Zahariah [1995]: "Teachers' interest in CALL and their level of computer literacy: some implications", en *On-CALL*, vol. 9.
<http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/pilus93.html>
- POYATOS, Cristina [1999]: "Software Review: Español en Marcha (Método Camille)", en *CALL-EJ Online*, vol. 1, núm. 2; septiembre.
<http://www.clec.ritsumei.ac.jp/english/callejonline/4-2/matatas.html>
- REID, Joy L. [2000]: "La afectividad en el aula: problemas, política y pragmática", en ARNOLD, Jane: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press; páginas 315-323.
- RICHARDS, Jack C. y RENANDYA, Willy A. (eds.) [2002]: *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- RUIPÉREZ, Germán [1995]: "El ordenador en la enseñanza de lenguas", en RUIPÉREZ, Germán: *Enseñanza de lenguas y traducción con ordenadores*. Madrid, Ediciones Pedagógicas; páginas 25-48.
- SAN VICENTE, Félix [2000]: "Arte y curlta en la Red. Un curso de autotendizaje de lengua española en la Universidad de Bolonia-Forlí", en BORDOY, Manuel; VAN HOOFT, Andreu; y SEQUEROS, Agustín [Eds.]: *Español para fines específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines específicos*. Barcelona, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.
- SLAGTER, Peter Jan [1998a]: "Modelos de adquisición y modelos de ELAO. ¿Café para todos?", en Scaramuzza Vidoni M. (ed.): *Didattica della lingua spagnola. Ricerche 2*, Istituto di Lingue e letterature iberiche e iberoamericane, Università degli Studi, Milano & Librerie CUEM, Milán; páginas 1-31.
<http://www.let.uu.nl/spaans/eu-socrates/cafe.html>

SLAGTER, Peter Jan [1998b]: "¿Interactuar y negociar el significado con un PC?", en *Actas del Tercer Congreso de Lingüística Aplicada*, Salamanca; marzo.
<http://www.let.uu.nl/spaans/eu-socrates/salamanca.html>

SLAGTER, Peter Jan [sin fecha de publicación]: "The CDI Project", documento mecanografiado no publicado.

SORIA, Jesús [1997]: "Expert CALL: data based versus knowledge-based interaction and feedback", en *ReCALL*, vol. 9, núm. 2, noviembre; páginas 43-50.

STEPP-GREANY, Jonita [2002]: "Students perception on language learning in technological environment: Implication for the new millennium", en *Language Learning and Technology*, vol. 6, núm. 1; págs. 165-180.
<http://lt.msu.edu/vol6num1/steogreany>

TIPPET, Sandy y COOK, Bridget [1998]: "Authoring tools: a comparative study", en *ReCALL*, vol. 10, núm. 2, noviembre; páginas 12-17.

UNDERWOOD, John H. [1984]: *Linguistics Computers and the Language Teacher. A Communicative Approach*. Newbury House Publishers Inc. Bowley, Massachusetts

VAN DIJK, Teun A. [1997]: "Discurso, cognición y sociedad", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 22, octubre-diciembre; páginas 66-74.
<http://www.quadernsdigitals.net/articuloquaderns.asp?IdArticle=340>

VERGARA NUNES, Elton; PIRES RODRIGUES, Maria A.; y LENCASTRE, Carmen [2000]: Enseñanza de idiomas a través del uso de las nuevas tecnologías: métodos de español y portugués en internet y en CDROM. *Congreso Internacional sobre Retos de la Alfabetización tecnológica en un mundo en red*, vol. 1.
<http://168.143.67.65/congreso/ponencias/ponencia-134.pdf>

WARSCHAUER, Mark y MESKILL, Carla [2000]: "Technology and Second Language Teaching and Learning", en ROSENTHAL, J. [ed.]: *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.

WILLIAMS, Marion y BURDEN, Robert L. [1999]: *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid, Cambridge University Press.

ZANÓN, Javier [1991]: "Aspectos psicolingüísticos de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera en edades tempranas", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 1, enero-marzo; páginas 29-32.
<http://www.quadernsdigitals.net/articuloquaderns.asp?idarticle=176>

R E S E Ñ A S

CARLOS UXÓ

Universidad de la Trobe, Melbourne

A partir de la investigación que sería la base de su tesis doctoral, Mar Cruz Piñol presenta en este interesante libro un estudio sobre las posibilidades que ofrece Internet para la enseñanza de ELE, estudio que se presenta en dos partes.

En la primera se presenta el contexto en que se sitúa Internet para la enseñanza de lenguas y consta de tres capítulos: en el primero se presentan las diferencias entre lectura secuencial e hipertextual, tanto para el autor como para el lector -que se convierte en *escribitor* en razón del papel activo que se le otorga- como para el autor -que habrá de evitar que el lector pueda sufrir desorientación y desbordamiento cognitivo o alcanzar un conocimiento meramente superficial. El segundo estudia los hipermedios y sus aportaciones a la enseñanza de idiomas. En el tercero se revisan una serie de experiencias prácticas relacionadas con el uso de correo electrónico en la enseñanza de idiomas.

En la segunda parte se analizan 207 páginas web, con un primer capítulo en que se explica la metodología seguida (básicamente, someter a cada una de las páginas a 120 preguntas, divididas en 23 bloques; por ejemplo el bloque dos indica la sede de la página, el bloque cuatro el idioma en que se presenta la página, etc.) y un segundo en que se presentan los resultados del análisis. Conclusiones: cómo se está utilizando Internet para la enseñanza del ELE. Se pone en relación el marco teórico (parte 1) y la práctica (parte 2) constituye un catálogo novedoso y útil, tanto para los profesores como para los aprendices, paciente y metodológicamente confeccionado por la autora mediante la aplicación sistemática de 120 preguntas, siempre las mismas, a cada una de las Webs analizadas.

El libro finaliza con un apartado de conclusiones, que la propia autora resume en siete puntos: Internet es un medio idóneo para

**Cruz Piñol, Mar (2002) Enseñar español en la era de Internet.
La www y la enseñanza del español como lengua extranjera.
Octaedro: Barcelona.**

el aprendizaje autónomo, deben aprovecharse los recursos ofrecidos para la comunicación entre las personas que ofrece la red, siguen siendo escasos los estudios sobre el uso de Internet en ELE, destaca la ausencia de ingeniería lingüística aplicada a la corrección fonética y de textos escritos, la mayor parte de los ejercicios presentes son de corte estructuralista, en las páginas web diseñadas para ELE se aprovechan poco los recursos para la comunicación entre las personas, no existen estudios sobre el uso de la web para niveles específicos del español (léxico, sistema prepositivo, morfología verbal, etc.)

El primer aspecto que merece la pena comentar es el de la excelente transición de tesis doctoral a libro. No es raro encontrar obras derivadas de tesis doctorales que no han sabido deshacerse del tono árido y académico que las suele caracterizar, obligando al lector a adentrarse en un terreno farragoso pleno de citas y datos que, si en el contexto de una tesis juegan un papel importante, resultan innecesarias o accesorias en un libro destinado a la publicación. Cruz Piñol ha sabido cortar donde era necesario, ofreciendo un texto de fácil lectura, sin perder por ello profundidad.

A tal fin, y es esta otra de las características sobresalientes de la obra, la autora ha creado una página web, accesible a través del sitio web de la editorial Octaedro, en la que se encuentran una lista de webs mencionadas en el libro, las citas mencionadas, la bibliografía y la base de datos con las 207 páginas examinadas en la segunda parte del libro. Si esta página web le ha sido de gran ayuda a la autora a la hora de "aligerar" el libro, al lector le supone una ayuda inapreciable, en tanto que se evita tener que escribir largas direcciones de Internet, ahorrándole tiempo y evitándole la posibilidad de cometer errores. Estas direcciones, además, son revisadas periódicamente y en el futuro se añadirá una nueva base de datos (ACTUAL) con nuevas páginas webs dedicadas a la enseñanza de español, algo que resulta de especial interés en un medio tan dinámico y en el que los materiales se quedan obsoletos con tanta rapidez.

Es de destacar también el que si a lo largo del libro, la autora muestra las bondades que se pueden derivar del uso de

hipermedios (combinaciones de hipertextos y multimedia) y del correo electrónico en la enseñanza del español, al mismo tiempo evita presentar estos medios como la varita mágica de la enseñanza de idiomas. Crear hipermedios, reitera en varias ocasiones Cruz, debe ser una acción premeditada, razonada, y, sobre todo, ha de hacerse con un conocimiento amplio de las pautas que rigen su uso y con el apoyo de especialistas en diversas materias (filólogos, pedagogos, informáticos...) Igualmente, de su uso se pueden obtener múltiples, pero sólo si se conocen bien las herramientas y cómo utilizarlas.

En todo momento, lo cual resulta también muy de agradecer, el estudio de Cruz se mueve entre la teoría y la práctica. Así, si algunos apartados se dedican a revisar estudios teóricos previos, otros sirven para comentar las experiencias de diversos profesores con el uso en la enseñanza de idiomas de Internet y el correo electrónico. Del mismo modo, en la segunda parte, se presentan criterios para analizar páginas web, para, a continuación, examinar 207.

Todos estos aspectos se combinan perfectamente para crear una obra de gran interés para el profesorado de ELE. Ya Fernando Cubero en su reseña de este mismo libro, señaló que marcaba "un antes y un después en el estudio y la valoración de las páginas webs", afirmación a la que no cabe sino sumarse. Para aquellos profesores que quieran estar al tanto sobre el uso de Internet en ELE, es esta una obra esencial.