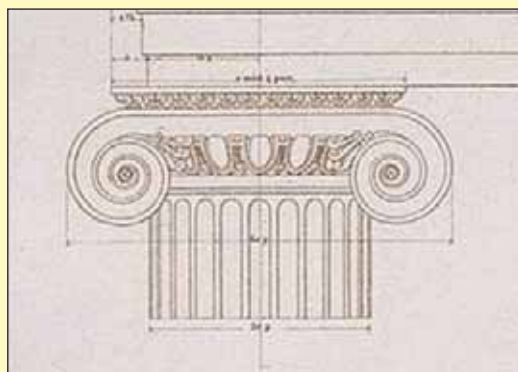


CUADERNOS DE ITALIA Y GRECIA

Nº 4 - Julio 2005

PROGRAMAS DE PROMOCIÓN Y APOYO
A LAS ENSEÑANZAS DE ESPAÑOL
LENGUA EXTRANJERA



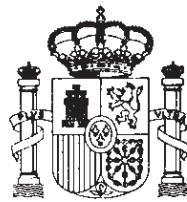
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN ITALIA Y GRECIA

EMBAJADA DE ESPAÑA



CUADERNOS DE ITALIA Y GRECIA

Nº 4 – Julio 2005



PROGRAMAS DE PROMOCIÓN Y APOYO A LAS ENSEÑANZAS DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
EMBAJADAS DE ESPAÑA EN ITALIA Y GRECIA

DIRECCIÓN: VICENTE VALERO COSTA, Consejero de Educación y Ciencia

CONSEJO DE REDACCIÓN: CRISTINA SERNA ALONSO y MIGUEL PATIÑO ALONSO, Asesores Técnicos

COLABORADORES: JUAN FELIPE BERMEJO RUBIO, SONSOLES CALVO MARTÍNEZ, ELENI LEONTARIDI, GREGORIA LÓPEZ GARCÍA, ANA DEL CARMEN LOZANO BERNAL, M^a JOSÉ MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, CRISTINA MATA VERDOY, M. AMPARO MAZZUCHELLI LÓPEZ, CARMEN MOLERO CRUZ, SILVIA MONT GARATE, LOLA MONTES AMURIZA, MIGUEL PATIÑO ALONSO, ROSA MARÍA PÉREZ BERNAL, JOSÉ ANTONIO RAMOS ESCUDERO, ANA ISABEL RON, MARÍA SIGALA

MAQUETACIÓN: CRISTINA SERNA ALONSO, Asesora Técnica



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

© Edita: Secretaría General Técnica
Embajada de España en Italia – Embajada de España en Grecia
Consejería de Educación y Ciencia

NIPO: 651-05-141-X

Impresión: Arti Grafiche Tilligraf Srl - Roma

Ejemplar gratuito.

PROGRAMAS DE PROMOCIÓN Y APOYO A LAS ENSEÑANZAS DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Presentación.....	5
-------------------	---

I. SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN ITALIA

La enseñanza del Español en el sistema educativo italiano: 2001-2004. Sonsoles Calvo Martínez y Miguel Patiño Alonso.....	11
---	----

II. MATERIALES DE APOYO PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LE REALIZADOS POR PROFESORES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA EN ITALIA Y GRECIA

La propuesta 3M desde los enfoques comunicativos. M. Amparo Mazzuchelli López, Carmen Molero Cruz, Silvia Mont Garate.....	43
Los 5 PRINCIPALES o cómo alimentar la seguridad de nuestros alumnos desde los primeros días. Juan Felipe Bermejo Rubio.....	56
Enseñar lenguajes especializados. José Antonio Ramos Escudero.....	60
El uso del indefinido y del imperfecto de indicativo en hablantes de griego moderno. Ana Isabel Ron.....	69
Una unidad didáctica muy teatrera. Rosa María Pérez Bernal.....	83
El libro de las pasiones: Cervantes y <i>El Quijote</i> . Lola Montes Amuriza...	91
Comentario en torno al capítulo IX de la primera parte del <i>Quijote</i> . Cristina Mata Verdoy.....	125
Fantasia y realidad en <i>Alfanhuí</i> . Cristina Mata Verdoy	135

**III. SUPLEMENTO: Actas del XIII Congreso de ASPE,
celebrado en Atenas y Salónica los días 2 y 3 de
diciembre de 2004**

Criterios para la selección de espacios web en internet. Ana del Carmen Lozano Bernal.....	151
Programación de cursos especiales: un programa de cine. Gregoria López García y M ^a José Martínez Rodríguez.....	159
La otra cara de la expresión escrita: Actividades lúdicas para la práctica de la expresión escrita. Eleni Leontaridi y María Sigala.....	184

PRESENTACIÓN

Al amparo del nuevo espíritu político aupado al poder por la Soberanía Popular el 14 de marzo de 2004, la enseñanza del español, con la consiguiente expansión de la cultura española en Italia y Grecia, continuaron y confirmaron su curva ascendente con un rigor, una pujanza y una vitalidad de tal calibre extraordinario, que asombra y estimula y es motivo de reflexión para propios y extraños.

En Italia, en donde conviene recordar que jamás hubo emigración laboral española que sustentase y justificase un tinglado docente para la enseñanza del español, se ha producido, sin embargo, en los diez últimos años un..., cómo diría, un descorche del tapón que ha salpicado a todos los estamentos escolares, administrativos y sociales de “un hambre por lo español” que rebasa la mera afinidad antropológica, cultural y física entre el pueblo italiano y el pueblo español (diferentes, por otra parte, en tantísimas facetas) y que hallaría sus motivaciones en variadas causas cuyo análisis no viene al caso insertar aquí.

Lo cierto es que la demanda de la enseñanza reglada del español -cuyas competencias ostenta, junto a las de la Ciencia, las Universidades y el Deporte, el Ministerio de Educación y Ciencia a través de su Servicio Exterior dependiente orgánicamente del Jefe de Misión- es tan acelerada como imparable, contingencia que para el **Ministerio de Educación y Ciencia** representa un orgullo, no sólo al disponer de una red internacional de centros y funcionarios tan extensa que no admite parangón con ningún otro ministerio u organismo del Estado, sino un reto y una exigencia para seguir creciendo adecuándose al espectacular desafío; mas creciendo, ¡jojo!, de un modo sólido, riguroso, responsable, es decir, conscientes de que la enseñanza de la lengua y cultura españolas a través de una doble estructura administrativa y docente y de un servicio público y gratuito, es la fascinante misión y la no menos fabulosa aventura en el exterior del Ministerio de Educación, Ciencia, Universidad y Deporte.

En Grecia, tras múltiples gestiones e iniciativas imaginativas y brillantes, este curso empieza -muy recientemente- a verse la luz, a cobrar consistencia la esperanza y a cuajar los proyectos del Ministerio de Educación y Ciencia, el cual deberá redoblar esfuerzos para que su presencia -bajo la jefatura del más alto representante del Reino de España en Grecia- pudiera llegar a ser más significativa.

Insistiremos siempre, como se pone de relieve en el contenido de estos *Cuadernos*, en la necesidad, utilidad y bondad de los Cursos de Formación para docentes italianos y griegos. Estos cursos representan la levadura que hará fermentar - con la debida capacitación técnica- a nuevas levaduras de profesores no españoles que a corto plazo se convertirán en los instrumentos imprescindibles para atender la exponencial demanda de la lengua y la cultura españolas, ya que, a fuer de sinceros, el Reino de España no podrá hacer frente con su propio profesorado a tan descomunal empeño que nos desborda.

Sería prolijo –y ciertamente injusto algún olvido- enumerar los acontecimientos más significativos ocurridos en este curso que declina. Tan sólo unas pinceladas para resaltar los más emotivos:

- Entrevista de la señora Ministra de Educación y Ciencia, Dña. María Jesús San Segundo, con su homóloga griega durante la celebración de las pasadas Olimpiadas de Atenas, que significó el punto de arranque de las ulteriores gestiones para la implantación del español en el sistema educativo griego.

- La celebración del IV Centenario de la primera publicación del *Quijote* en el Palazzo del Campidoglio del Ayuntamiento de Roma, justamente en la Sala Giulio Cesare donde se firmara la Constitución europea, con la participación de los alumnos del Liceo Miguel de Cervantes y de la Sección de Español del Liceo Virgilio.

- Firma del Convenio entre la Universidad de Alicante y esta Consejería para posibilitar las prácticas en el Liceo Español “Miguel de Cervantes” de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación.

- La inauguración en Tesalónica de una exposición de más de un centenar de obras de El Quijote, en diferentes formatos y lenguas, en colaboración con la Asociación Cultural F. García Lorca (encomiable su labor), de los Hispanistas de aquella Universidad y de la Asociación de Sefarditas.

- La celebración del X Aniversario de la creación de la Sección de Español del Liceo “Capece” de Maglie (provincia de Lecce).

- La inauguración de la vallas disuasorias en el Liceo Español “Miguel de Cervantes”, largamente anheladas, que han configurado un acceso hermoso y seguro.

- La firma del Convenio entre la Universidad Carlos III de Madrid y la Universidad Roma Tre de Roma.

- Las cuantiosas gestiones con el fin de adquirir los terrenos para el nuevo Liceo.

- La elaboración de un plan sexenal para la reestructuración y creación de las Secciones españolas en Italia.

- Las visitas, acompañando al Embajador de España en Grecia, a la señora Ministra de Educación griega, al Secretario General de dicho Ministerio y al Rector de la Universidad Kapodistrias de Atenas; gestiones que, como he mencionado anteriormente, comienzan a fructificar.

- Visita a Roma de la señora Ministra de Educación y Ciencia, Dña. María Jesús San Segundo, con motivo de la firma de la COTEC por S. M. el Rey y los Presidentes de la República Italiana y la República Portuguesa.

Sería ingrato, por mi parte, finalizar esta Presentación sin desgranar algunos reconocimientos debidos:

- Al señor Embajador de España en Italia, don José de Carvajal, quien inauguró el curso lectivo 2004-05 y nos obsequió, siempre, con una gratificante confianza.
- Al señor Embajador de España en Grecia, don Juan Ramón Martínez de Salazar, quien haciendo un alarde de imaginación y tesón, es el verdadero artífice de que la administración griega esté dando síntomas de empezar a ser receptiva a nuestras pretensiones y a la potencia de nuestro idioma.
- Al señor Embajador de España en Italia, don José Luis Dicenta Ballester, quien presidió el Acto de la Sala Giulio Cesare y el Acto de Clausura del curso lectivo y que continuamente nos prodiga comprensión, ayuda y aliento.
- A los Directores de los Liceos italianos que cuentan con Secciones españolas quienes, en su día, hace diez o doce años, creyeron (casi visionariamente) que nuestra hermosa lengua era una lengua de futuro.
- Al equipo -mermado- de la Consejería, que ha sabido superarse y trabajar de manera ejemplar.
- A todos los docentes, en fin, sembradores de una semilla vivaz, bella y musculosa: la pasión por nuestra lengua y cultura, más universales que nunca.

VICENTE VALERO COSTA

CONSEJERO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN
ITALIA

CONSEJERO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN
GRECIA

I. SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN ITALIA

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ITALIANO 2001-2004

SONSOLES CALVO MARTÍNEZ¹
MIGUEL PATIÑO ALONSO²

I. DATOS DESCRIPTIVOS

a) DATOS GENERALES

1. Datos generales del país. Superficie, población. Sistema de organización política y administrativa. La población escolar del país por edades y /o niveles educativos.

Datos generales del país. Superficie, población

La superficie total del territorio nacional, excluida la República de San Marino y el Estado de la Ciudad del Vaticano, es de 301.328 Kms² y la densidad media nacional es de 190,2 habitantes por Km², si bien difiere bastante de región a región

La población residente en Italia a 31 de diciembre de 2002 era de 57.321.070 de habitantes, de los cuales 25.782.796 (45%) residían en el Norte, 10.980.912 (19,2%) en el Centro y 20.557.362 (35,8%) en el Sur. Respecto a los datos del año anterior se registra un incremento de alrededor de 327.328 (5,7 por mil), causado por el saldo negativo del movimiento natural, alrededor de 19.195 y del saldo positivo del movimiento migratorio, 346.523.

En el conjunto de la Unión Europea, Italia es el país con la población de mayor edad. Este proceso de envejecimiento resulta particularmente avanzado en el Norte y en el Centro del País, mientras que el porcentaje de los jóvenes hasta 14 años se ha ido reduciendo progresivamente hasta alcanzar un valor alrededor del 13%.

A fecha de 1 de enero de 2003 se estima que el porcentaje de población mayor de 65 años llega al 18,9%, mientras que al inicio de los años 80 la cifra era del 13,1%.

La fecundidad de las mujeres italianas continúa mostrando un leve incremento, llegando en el 2002 a 1,26 hijos por mujer frente al 1,25 del año precedente³.

Es preciso tener en cuenta que el volumen global de movilidad interna en Italia (del Sur al Norte) de los años 60 hasta la actualidad ha disminuido progresivamente, pero a partir de los años 90 se aprecia una inversión de la tendencia, con un aumento de la movilidad internacional. Entre los dos fenómenos existe una estrecha correlación y de hecho las regiones que muestran el mayor dinamismo migratorio interno son las que presentan saldos positivos con el exterior más consistentes. El cambio radical del papel de Italia de país de emigración a país de acogida de flujos internacionales de población cada vez más significativos, representa hoy un factor relevante incluso desde el punto de vista de los equilibrios demográficos. Los ingresos netos del exterior, de hecho, contribuyen a contener, sobre todo en algunas realidades territoriales, los

¹ Asesora Técnica de la Consejería de Educación y Ciencia. Embajada de España en Italia y Grecia.

² Asesor técnico de la Consejería de Educación y Ciencia. Embajada de España en Italia y Grecia.

³ Fuente: Anuario Statistico Italiano 2003, pp. 30-32.

efectos negativos de la dinámica natural y representan un indispensable recurso que impulsa el crecimiento de la población residente⁴.

Inmigración

En el año 2000 obtuvieron la residencia en Italia 226.968 extranjeros, repartidos en función de su origen de la siguiente forma:

Europa	112.804 ⁵
África	48.925
América	36.141
Asia	28.484
Oceanía	613

Los cambios de residencia al exterior se cifran en 56.601, de los cuales 36.746 a Europa⁶.

En el 2003 se regularizaron alrededor de 700.000 trabajadores extracomunitarios, con lo que la cuota de extranjeros sobre la población italiana alcanza cerca del 5%, acercándose de este modo Italia a los países europeos de más antigua inmigración. En lo que al mercado de trabajo respecta, los emigrantes ocupan los puestos de más baja cualificación, aunque comienza a notarse una evolución en el tipo de trabajo que empiezan a desarrollar.

Sistema de organización política y administrativa

El Estado italiano, como Estado nacional, nace en época relativamente reciente (1861) y por lo tanto con retraso respecto a otros grandes Estados europeos (España, Francia, Inglaterra).

La forma institucional es la República. La Constitución actual entró en vigor el primero de enero de 1948.

La Constitución del 1948, además de ampliar y reforzar los principios liberal-democráticos pone especial atención en las relaciones ético-sociales y económicas, lo que ha permitido no sólo el funcionamiento durante más de 50 años de un auténtico sistema democrático, sino que en los últimos años ha puesto de relieve la necesidad de una actualización de la organización del Estado, en particular respecto a dos aspectos: asegurar una mayor estabilidad de gobierno (reforzando los poderes de los Ejecutivos a nivel central y periférico) y reformar el sistema de las autonomías locales en una dirección federalista. En este sentido apuntan, por una parte, las modificaciones hechas en el año 1993 a los sistemas del Parlamento nacional (con el paso del “proporcional” a un sistema sustancialmente mayoritario) y de los Entes locales (con la elección directa de los Presidentes de las Regiones, de las Provincias y de los Ayuntamientos) y, por otra, la reforma en el año 2001 del título V de la Constitución relativa a la distribución de las competencias entre Estado y Entes locales.

Los órganos legislativos son el Parlamento Nacional (constituido por la Cámara de los Diputados y por el Senado), los Consejos Regionales y, en el Trentino-Alto Adige, los Consejos Provinciales de Trento y Bolzano.⁷

⁴ Fuente: Istat 2003, pag. 30-35, 578-579.

⁵ De estos, 25.955 procedentes de países de la Unión Europea.

⁶ Fuente: *Anuario Statistico Italiano 2003*, pp. 35-36; *Rapporto CENSIS 2003*, pp. 14-16.

Los principales órganos ejecutivos son el Gobierno Central, las Juntas Regionales, las Juntas Provinciales y las Juntas Consistoriales.

El poder legislativo primario lo detenta el Parlamento, que se articula en:

Cámara de los diputados, elegida por sufragio universal directo.

La elección de los 630 diputados se lleva a cabo por el sistema mayoritario, con corrección proporcional del 25%: son elegibles las personas que han cumplido 25 años y los electores deben ser mayores de edad (18 años cumplidos).

Senado de la República, elegido sobre la base regional.

La elección de los 315 senadores se lleva a cabo por sufragio universal directo por el sistema mayoritario con corrección proporcional de 1/4 de los escaños. Para participar en las elecciones de los senadores es necesario haber cumplido 25 años. Son elegibles aquellos que hayan cumplido los 40 años. Son miembros de derecho del Senado los ex-Presidentes de la República y 5 ciudadanos nombrados por el Presidente de la República por méritos especiales.

Tanto los miembros de la Cámara como los del Senado son elegidos por un periodo de 5 años.

Con la ley constitucional n.1 del 23 enero 2001, 12 de los 630 diputados y 6 de los 315 senadores son elegidos por los italianos residentes en el exterior.

La Constitución de la República Italiana confía el poder ejecutivo al Gobierno, órgano constitucional compuesto por el Presidente del Consejo de Ministros, por el Consejo de Ministros y por éstos. Además de la función política de dirección, al Gobierno compete la actividad administrativa encaminada a realizar los fines que el Estado se propone. En casos excepcionales -por delegación del Parlamento o por necesidad y urgencia-, ejerce también el poder legislativo emanando, respectivamente, los decretos legislativos y los decretos-ley.

A nivel administrativo el territorio regional se divide en Provincias y Ayuntamientos. El Ayuntamiento está constituido por un centro habitado y por el territorio inmediatamente circunstante. La Provincia es una circunscripción territorial que reagrupa un conjunto de ayuntamientos que, por motivos geográficos, históricos o económicos, están unidos a un centro urbano denominado capital. También estos dos entes territoriales son administrados por representantes elegidos por sufragio universal por los residentes, que forman respectivamente los Consejos Consistoriales y Provinciales, órganos deliberantes, según las leyes nacionales y regionales, para todas las disposiciones relativas a la organización de los servicios que les competen.

El sistema electoral es el de mayoría de doble turno (turno único en los ayuntamientos de menos de 15.000 habitantes) y prevé la elección directa del Alcalde y del Presidente de la Provincia.

La Junta, que es el órgano ejecutivo, es nombrada respectivamente por el Alcalde y el Presidente de la Provincia, incluso fuera de los Consejos. Los Ayuntamientos y las Provincias son responsables de las funciones administrativas propias, así como de las que les confieren leyes estatales o regionales. Disponen (al igual que las Regiones) de autonomía económica de ingresos y gastos y de un patrimonio propio.

En la actualidad, todo el sector de la educación, desde la escuela de infancia a la instrucción universitaria es competencia de un único Ministerio, denominado *dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* (MIUR)⁸.

⁷ El Trentino-Alto Adige y la Región de Val de Aosta tienen una autonomía casi total. En el ámbito concreto de la Educación no pertenecen al Ministerio de Educación, sino que son independientes.

⁸ Excepto en los casos ya señalados del Trentino-Alto Adige y de la Val de Aosta, territorios autónomos.

LA POBLACIÓN ESCOLAR DEL PAÍS POR EDADES Y / O NIVELES EDUCATIVOS

EDUCACIÓN PREESCOLAR

Datos estadísticos⁹

Tabla 1: Unidades escolares, secciones, alumnos, profesores de preescolar estatal

Año escolar	Unidades escolares	Secciones	Alumnos	Profesores
2003-2004	13.572	41.467	972.250	87.826

Tabla 2: Relación alumnos-profesor y de alumnos-sección de preescolar estatal

Año escolar	Alumnos por profesor	Alumnos por sección
2003-2004	11,7	23,44

EDUCACIÓN PRIMARIA

Datos estadísticos

Tabla 3: Unidades escolares, clases, alumnos, profesores de la escuela elemental estatal

Año escolar	Unidades escolares	Clases	Alumnos	Profesores
2003-2004	16.174	137.462	2.523.240	276.519

Tabla 4: Relación alumnos-profesor y alumnos-clase en esta etapa educativa.

Año escolar	Alumnos por profesor	Alumnos por sección
2003-2004	9,12	18,35

⁹ Fuentes: CENSIS: *37° rapporto sulla situazione sociale del paese 2003*, pp. 134-136; Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca - Servizio statistico y Informascuola n. 18 del 16-30 settembre 2003.

EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR¹⁰

Datos estadísticos

Tabla 5: Unidades escolares, clases, alumnos y profesores de la educación secundaria inferior estatal.

Año escolar	Unidades escolares	Clases	Alumnos	Profesores
2003-2004	7.025	80.875	1.708.599	176.358

Tabla 6: Relación alumnos-profesor y alumnos-clase en esta etapa educativa.

Año escolar	Alumnos por profesor	Alumnos por clase
2003-2004	9,68	21,12

EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR

Datos estadísticos

Tabla 7: Unidades escolares, clases, alumnos y profesores de la escuela secundaria superior estatal

Año escolar	Unidades escolares	Clases	Alumnos	Profesores
2003-2004	4.934	113.700	2.465.416	265.707

¹⁰ Existen 3 modos de referirse a esta etapa educativa: Scuola Secondaria Inferiore, Scuola Secondaria di I grado o Scuola Media.

Tabla 8: Relación alumnos-profesor y alumnos-clase en esta etapa educativa.

Año escolar	Alumnos por profesor	Alumnos por clase
2003-2004	9,27	21,68

2. DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO. ETAPAS, OBLIGATORIEDAD. CARACTERÍSTICAS.

La ley 28 de marzo de 2003 prevé un sistema de enseñanza y de formación articulado en tres bloques:

- ◆ Escuela de la Infancia o preescolar, de tres años de duración. (de 3-6 años)
- ◆ Un primer ciclo que comprende la escuela primaria (cinco años: de 6 a 11 años) y la educación secundaria inferior (tres años: de 11 a 14 años)
- ◆ Un segundo ciclo, denominado escuela secundaria superior, que comprende el sistema de los Liceos (artístico, clásico, económico, lingüístico, musical, científico, tecnológico y humanístico) todos ellos de una duración quinquenal, además de la formación profesional (de 14 a 19 años)

ENSEÑANZA OBLIGATORIA

La ley de 28 de marzo de 2003 de la Reforma de educación y formación, se propone el objetivo de asegurar gradualmente el derecho a la educación y a la formación por un tiempo de, al menos, 12 años o hasta la consecución de una cualificación profesional anterior a los 18 años de edad.

En la actualidad, la enseñanza obligatoria tiene una duración de 8 años en la escuela estatal, o concertada.¹¹ Comienza a los 6 años de edad y termina a los 14 años. Comprende los 5 años de la escuela primaria y los 3 años de la educación secundaria inferior. Los padres tienen el derecho de escolarizar o no a sus hijos en este tipo de escuelas, pero caso de decidir no hacerlo, el alumno deberá realizar un examen en una de las dos escuelas mencionadas. El número de casos en esta situación es poco significativo.

A los cursos de formación profesional, gestionados por los Entes territoriales¹², se puede acceder cumplidos los 15 años de edad.

Los decretos relativos a la escuela de la infancia y primer ciclo serán publicados en el 2004 y, por lo tanto, la ley deberá ser operativa para esos niveles de estudio a partir del curso 2004/2005.

Los relativos al segundo ciclo se publicarán con posterioridad.

¹¹ En italiano: Scuola Paritaria.

¹² En italiano: Regioni

ESCUELA DE LA INFANCIA (PREESCOLAR)

La Escuela de la Infancia o preescolar es la primera forma de escolarización de los niños, es facultativa pero no por ello deja de ser el primer grado del sistema escolar. La inscripción en este nivel va en continuo aumento y abarca tanto en la escuela estatal como en la no estatal (ayuntamientos y privada) la casi totalidad de los niños de entre tres y seis años. Pueden acceder a esta escuela los niños que al inicio del año escolar (1 de septiembre) hayan cumplido los tres años y los que los cumplan antes del 30 de abril del año escolar. En líneas generales, los grupos se constituyen con un número máximo de 25 niños y un mínimo de 15. La escuela puede ser estatal o no estatal.

ESCUELA PRIMARIA

La enseñanza primaria se articula en 5 años y acoge a niños de 6 a 11 años. Con ella empieza la educación obligatoria. La institución y tipología de las escuelas primarias están reguladas por normas de carácter general para todo el territorio nacional. La diversidad entre unas escuelas y otras se debe a la entidad de la población escolar, al número de clases en funcionamiento y al modelo didáctico adoptado (módulos, es decir, 2 grupos con 3 profesores o bien 3 grupos con 4 profesores, cuyo horario puede ser de 27 o de 30 horas o bien de tiempo completo, 1 grupo con 2 profesores con un horario de 40 horas. Dado el grado de autonomía de que disponen, es cada institución escolar quien determina la fórmula de organización siempre que respete los objetivos generales del sistema nacional.

Los grupos tienen un máximo de 25 alumnos y un mínimo de 10 y, al igual que sucede en la escuela infantil, puede ser estatal o no estatal.

Se pueden agrupar en centros integrados¹³ de preescolar, primaria y secundaria inferior, bajo la dirección de un único director.

Para matricularse en esta etapa el alumno tiene que haber cumplido los 6 años de edad, que los cumpla antes del 31 de agosto o haber nacido antes del 30 de abril del curso escolar. La elección de la escuela por parte de la familia es libre.

EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

La educación secundaria inferior comprende tres años¹⁴ y está destinada a los alumnos de 11 a 14 años.

No tiene currículos diferenciados. Está presente en todo el territorio tanto como escuela estatal como no estatal. Las escuelas medias anejas a los institutos de arte y a los conservatorios de música tienen un aumento de la carga horaria de entre 2 y 3 horas semanales de educación artística o musical. No tiene, sin embargo, relevancia sobre el Diploma de Licencia Media¹⁵ para la prosecución de los estudios.

En las escuelas de las zonas bilingües¹⁶, el horario puede verse incrementado en alguna hora destinada a la enseñanza de la lengua propia

¹³ En italiano: *Istituti comprensivi*

¹⁴ Un bienio y un tercer año de complemento disciplinar, o sea, un curso de orientación y preparación para el segundo ciclo.

¹⁵ Se trata del Certificado que obtienen los alumnos tras haber superado un examen de reválida que evalúa los tres años de este periodo escolar.

¹⁶ Las zonas bilingües en Italia son el Trentino-Alto Adige y Val de Aosta.

Los grupos, por norma general, no pueden tener más de 25 alumnos ni menos de 15¹⁷ con algunas excepciones, como pueden ser las zonas de montaña, las islas pequeñas, etc.

Los profesores tienen a su cargo los mismos grupos de alumnos durante todo el trienio, aunque dicha continuidad didáctica no puede ser garantizada en los casos de profesores interinos.

La promoción de un curso a otro no es automática, sino resultado de una evaluación. Al final del trienio, los alumnos hacen un examen que les permite obtener el diploma de Licencia Media, llave de acceso a la educación secundaria superior.

EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR

Esta etapa de educación secundaria superior está articulada en los siguientes tipos con sus escuelas correspondientes:

- ◆ Liceo¹⁸: liceo clásico, liceo científico, liceo lingüístico, liceo socio-psicopedagógico y liceo de las ciencias sociales.
- ◆ Técnico: Instituto técnico comercial, para delineantes, industrial, actividades sociales y turismo¹⁹.
- ◆ Artístico: Liceo artístico e Instituto de Arte.
- ◆ Profesional: Institutos profesionales orientados a la capacitación para las diversas profesiones.

El número de cursos en los que se articula la enseñanza secundaria superior tiene una duración que varía entre 3 y 5 años.

La orientación clásica, científica, magistral y técnica ofrecen recorridos quinquenales que se articulan en dos periodos didácticos, un bienio y un trienio. La superación del examen de Estado conclusivo confiere el diploma necesario para el acceso a la universidad y a la formación artística, musical o coreográfica superior.

La educación profesional se puede articular en 3 ó 5 cursos. Después del trienio de especialización la administración educativa puede ofrecer cursos bienales orientados a proporcionar una formación cultural que permita alcanzar un nivel de escuela secundaria superior y por lo tanto permita a los estudiantes acceder a la enseñanza universitaria.

En la enseñanza artística se ofrecen, también, cursos de 3 y 5 años. Al igual que sucede en el instituto profesional, la administración educativa puede ofrecer cursos bienales con los mismos objetivos.

La edad correspondiente a este nivel de educación va de los 14 a los 19 años.

En líneas generales en la escuela secundaria superior las clases deben tener, en el primer año, no menos de 25 y no más de 28 alumnos. En los años sucesivos no pueden tener menos de 20 estudiantes.

La Reforma (Ley 28 de marzo de 2003) de la enseñanza prevé 8 tipologías de liceo: artístico, clásico, económico, lingüístico, musical, científico, tecnológico, y de las ciencias humanas.

¹⁷ 20 si hay alumnos con necesidades especiales.

¹⁸ Dado que la Reforma de 2003 todavía no se ha concretado para este periodo, la denominación de los distintos tipos de liceo puede variar.

¹⁹ En italiano: Istituto tecnico commerciale, geometri, attività sociale, turismo. Existen otras modalidades que no mencionamos, por cuanto no se enseña español en ellas.

OBLIGATORIEDAD

La Constitución italiana establece dos principios fundamentales para la política educativa:

◆ La obligación por parte del Estado de ofrecer un sistema escolar estatal a todos los jóvenes.

◆ El derecho de las personas físicas y jurídicas a crear escuelas e institutos de educación sin cargas económicas por parte del Estado.

Así mismo, el Estado debe fijar los derechos y las obligaciones de las escuelas no estatales que soliciten la paridad²⁰ y debe asegurar a dichas escuelas la plena libertad de actuación y a sus alumnos un tratamiento escolar equivalente al de los alumnos de las escuelas estatales.

Por lo tanto y según la Constitución italiana, deberían existir tres tipos de escuelas:

1. Escuelas estatales, gestionadas directamente por el Estado;
2. Escuelas paritarias, gestionadas por Entes y particulares, pero reconocidas por el Estado y por lo tanto habilitadas para expedir títulos de estudio con valor legal; forman parte del sistema nacional de educación
3. Escuelas meramente privadas, no habilitadas para expedir títulos de estudio con valor legal. Son supervisadas por la autoridad educativa de la Región.

No obstante, hasta el año 2000 no se aprobó la ley que contiene “normas para la paridad escolar y disposiciones sobre el derecho al estudio y a la educación.”

Para que una escuela sea reconocida como concertada se le exige que adopte un proyecto educativo en armonía con los principios de la Constitución y con las disposiciones vigentes, que matricule a todos los alumnos que soliciten su inscripción, incluyendo a alumnos con necesidades educativas especiales o en situación de desventaja social, que hagan públicos sus balances, locales y medios de que disponen, órganos de gobierno democráticos, personal docente habilitado para la profesión, con contratos de trabajo de acuerdo con los convenios de los trabajadores a nivel nacional, cursos completos, que se sometan a la evaluación de los procesos y los resultados del sistema nacional de evaluación según los estándares establecidos para las escuelas estatales.

Las escuelas paritarias están habilitadas para expedir títulos de estudio con el mismo valor legal de los de la escuela estatal; tienen plena libertad en lo que concierne a la orientación cultural y pedagógico-didáctica; disfrutan de un tratamiento fiscal favorable si no tienen ánimo de lucro.

Con el fin de velar por el derecho al estudio de todos los alumnos, independientemente del hecho de que acudan a una escuela estatal o a una concertada, tanto en el nivel obligatorio como en el nivel de la secundaria superior, la ley prevé un plan extraordinario de financiación a las Regiones, con el fin de sufragar los gastos destinados a educación que deben afrontar las familias, mediante la asignación de becas, o bien mediante la supresión de impuestos por un valor

²⁰ Los conceptos de paridad y escuela paritaria, se corresponden en español con concierto y escuela concertada, respectivamente.

equivalente. Dicho plan está dirigido, en primera instancia, a las familias que se hallan en condiciones de desventaja.

3.- LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO. SU PRESENCIA EN EL CURRÍCULO, NÚMERO DE LENGUAS EXTRANJERAS ESTUDIADAS, OBLIGATORIEDAD.

A raíz de la firma del Tratado de Maastricht, Italia ha prestado especial atención a la investigación y experimentación de nuevas modalidades de organización en los planes de estudio para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Este interés ha propiciado distintas iniciativas tales como:

- ◆ Experimentaciones orientadas a sensibilizar a los alumnos hacia una lengua extranjera ya desde la escuela materna.
- ◆ Introducción generalizada de la enseñanza del inglés en la Escuela Primaria.
- ◆ Enseñanza de dos lenguas en la Educación secundaria inferior.
- ◆ Experimentaciones para la enseñanza de dos o tres lenguas extranjeras en la Escuela Secundaria Superior.
- ◆ Desarrollo de las innovaciones iniciadas con el Proyecto Lenguas 2000 (Progetto Lingue 2000).²¹

La lengua más estudiada en la actualidad es el inglés, seguida por el francés, el alemán y el español.

Veamos cómo se desarrolla el estudio de las lenguas extranjeras en cada nivel.

ESCUELA PRIMARIA

La lengua extranjera se inscribe en el marco general de la educación lingüística. El programa prevé, sobre todo, el desarrollo de habilidades lingüísticas orales; delimita los objetivos educativos orientados a la comprensión de culturas distintas a la propia.

La temporalización no está articulada de un modo rígido y la enseñanza la lleva a cabo un profesor especialista.

EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

También forma parte integrante de la formación lingüística. El programa está orientado hacia el desarrollo de las habilidades orales, sin dejar de lado una gradual introducción a la lectura y la escritura.

La reflexión sobre la lengua se plantea a partir del uso concreto de la lengua en contexto y no de abstractos esquemas gramaticales.

²¹ Véase el apartado "Datos específicos. 1. La enseñanza del español como lengua extranjera. Su tratamiento en las diferentes etapas educativas".

Los objetivos educativos prevén que la lengua extranjera contribuya a ampliar los horizontes culturales, sociales y humanos del alumno, educándolo en la comprensión y el respeto a los otros, así como en sus valores.

Las indicaciones metodológicas sugieren el uso de métodos comunicativos y el desarrollo gradual e integrado de las habilidades lingüísticas. Desde la mitad de los años 80 se ha difundido la experimentación, autorizada por el Ministerio, para la introducción en el currículo de una segunda lengua comunitaria.

La ley de Reforma del año 2003 introduce, como materia obligatoria, la enseñanza de una segunda lengua comunitaria; la primera es el inglés.

En esta etapa se imparten tres horas semanales de la primera lengua extranjera: inglés. Las horas a disposición de la 2ª lengua comunitaria son 2 semanales, aunque es posible llegar a 3 horas en determinados casos.

EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR

La lengua extranjera se enseña con fines y modalidades diversas en los distintos institutos y liceos.

Resumiendo las líneas generales de un sistema bastante complejo, y aun a riesgo de esquematizar demasiado, puesto que la situación varía dependiendo del tipo de enseñanzas impartidas, se puede apuntar que las horas dedicadas a la 2ª o 3ª lengua en la Educación Secundaria Superior se distribuyen como sigue:

- ◆ En los Liceos clásicos sólo se imparte en los dos primeros años (*Biennio*) con una carga lectiva de tres horas semanales.
- ◆ En los Liceos lingüísticos (antiguas enseñanzas de magisterio cf. n. 16) se imparten 5 horas a la semana en los tres últimos años (*Triennio*).
- ◆ En los Institutos Técnicos se imparten durante los cinco años.
- ◆ En los Institutos Profesionales se imparten en los tres primeros años, con posibilidad de ampliar otros dos cursos.

En líneas generales, los programas prevén:

- ◆ La definición de los objetivos comunicativos y de competencias lingüísticas
- ◆ El estudio de la lengua vinculado al área cultural de la modalidad de estudios ofrecida por cada tipo de centro educativo.
- ◆ El uso de tecnologías didácticas aplicadas a la enseñanza de las lenguas.
- ◆ La enseñanza (en los liceos lingüísticos) de materias o parte de materias en lengua extranjera.

A partir del tercer año, en todas las escuelas secundarias, el estudio de las lenguas asume caracteres de especificidad según las modalidades. Literatura, arte, comercio, turismo, lenguajes técnicos, ofrecen contenidos sobre los que desarrollar la enseñanza de la lengua. El conocimiento de la lengua orientada al conocimiento de las funciones lingüísticas, de la estructura morfosintáctica, de la diversificación de los registros de lengua asume importancia siempre que se pretenda alcanzar una efectiva competencia comunicativa.

II. DATOS ESPECÍFICOS

1.- La enseñanza del español como lengua extranjera. Su tratamiento en las diferentes etapas educativas

ESCUELA PRIMARIA

Desde la entrada en vigor de la Ley de Reforma Educativa de 28 de marzo 2003 en la Escuela Primaria sólo se estudia una lengua extranjera: el inglés, mientras que hasta ese momento se podían estudiar otras lenguas en el ámbito de la *esperimentazione*²² lo que posibilitaba que el español estuviera dentro del grupo de lenguas estudiadas en esta etapa junto al francés, alemán e inglés.

Desde la implantación de la Reforma la creación de cátedras de español no se contempla por lo que los alumnos que podríamos computar en esta etapa o bien pertenecen al ámbito de la escuela privada o son las últimas promociones de estudiantes del ámbito público pero anterior a la citada Reforma o estudiantes de español como materia extracurricular de los que no tenemos datos oficiales posteriores a 2001.²³

EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

Uno de los programas experimentales más relevantes ha sido el *Progetto Lingue 2000*²⁴ que representa una de las innovaciones más recientes y significativas en el campo de la enseñanza de las lenguas en Italia. Gracias a este Proyecto se ha generalizado el uso de una metodología moderna y una organización por niveles de lengua y no de edad. El citado Proyecto, activo como tal desde el año 1999 hasta el 2002, ha ofrecido un amplio y articulado diseño orientado a rentabilizar las líneas de desarrollo de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras en armonía con las directivas comunitarias que instan a las autoridades educativas a ofrecer a todos los jóvenes la posibilidad de estudiar dos lenguas comunitarias además de la propia.

En dicho período (1999-2002) se han destinado fondos para potenciar la enseñanza de lenguas comunitarias, especialmente inglés, francés, alemán y español, insertas de forma extracurricular o en el *Piano di Oferta Formativa*²⁵. La escuelas han podido organizar clases con grupos de 15 alumnos con el mismo nivel de competencia lingüística pero no necesariamente de la misma clase.

²² Posibilidad de introducir innovaciones educativas en el ámbito de la autonomía escolar como ha sido la introducción del estudio de lenguas extranjeras en tanto no se promulgó la Ley de Reforma del Sistema Educativo italiano del 2003.

²³ Los últimos datos oficiales sobre enseñanza de español LE en Italia se remontan al Curso 2000-01, en *Cuadernos de Italia N° 2*, Ángel Sainz, Consejería de Educación y Ciencia en Italia, Junio 2002. Accesible desde la siguiente dirección: <http://www.sgci.mec.es/it//promocion/Informe.htm>.

Los datos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras (alemán, español, francés e inglés) en el Sistema Educativo público italiano en el Curso 2000/01 "*Quadro informativo sull'insegnamento delle lingue straniere*" se pueden consultar en la página web del Ministerio italiano en: www.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2001/lingue01.shtml

²⁴ Es posible profundizar sobre este Proyecto en la página web del Ministerio de Educación italiano en: <http://www.istruzione.it/argomenti/autonomia/progetti/lingue.htm>

²⁵ Correspondería al P.E.C. en el Sistema Educativo español.

Analizaremos la incidencia que ha tenido este Proyecto en los datos específicos de la Enseñanza Secundaria Superior.

La enseñanza del español en la Educación Secundaria Inferior, hasta el presente Curso Escolar (2004/2005), ha estado condicionada por los siguientes factores:

- ◆ El estudio de una única lengua extranjera, de forma curricular, ha hecho del inglés la primera lengua extranjera en esta etapa.
- ◆ El desarrollo, dentro de la autonomía escolar, de las *esperimentazioni* que facilitó la creación de cátedras de español en esta etapa.
- ◆ El Progetto Lingue 2000 que posibilitó, de forma extracurricular, la difusión del español.

Desde el presente curso escolar está prevista la enseñanza de una segunda lengua comunitaria, además del Inglés, incluida en el currículo. La elección de esta segunda lengua entre el alemán, el español y el francés mayoritariamente, dependerá de los siguiente factores:

- ◆ Disponibilidad de profesorado de estas lenguas dentro de la plantilla de cada centro.
- ◆ Demanda, por parte de los padres, de una determinada lengua de entre las 3 citadas (alemán, español o francés) aunque no se excluye ofrecer otras lenguas comunitarias como el portugués.
- ◆ Número suficiente de profesores en las listas de interinos de cada región²⁶ que estén en posesión de la habilitación para enseñar español. En este punto será fundamental lograr, como pasó en el periodo de implantación del *Progetto Lingue 2000* (1999-2001), que las autoridades educativas italianas auspicien un plan de formación para los profesores de la segunda lengua comunitaria. En estos momentos el número de profesores que cursan estudios (de dos años de duración) encaminados a conseguir la Habilidad para la enseñanza del español LE en el Sistema Educativo italiano, en las distintas SSIS²⁷ regionales, resulta claramente insuficiente.

EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR

Las diversas modalidades de enseñanza de lengua extranjera existentes en la Educación Secundaria Superior²⁸ da lugar a una gran diversidad de situaciones por lo que se refiere al estudio de las lenguas extranjeras en general y al estudio del español en particular. Se puede decir que el español se estudia como tercera o segunda lengua extranjera dentro del curriculum de los centros, lo que quiere decir que en la mayoría de los casos se estudia en el trienio²⁹, conviviendo con el inglés y el francés y en competencia con el alemán. Es la situación más habitual, si bien hay que puntualizar que la introducción de las *esperimentazioni* en los centros de Secundaria ha fomentado en muchos casos el estudio de una segunda y una tercera lengua extranjera a partir del

²⁶ El término que se utiliza en Italia es "le graduatorie"

²⁷ Las siglas significan: Scuole Superiori di Insegnamento Secondario.

²⁸ Con la entrada en vigor de la Ley de Reforma de 2003, que aún no ha sido concretada en esta etapa educativa, se prevé dar solución a esta situación.

²⁹ En italiano *il Triennio* son los 3 últimos cursos de la Enseñanza Secundaria Superior, *il Biennio* los 2 primeros años.

primer año de esta etapa (como es el caso de la *esperimentazione linguistica* en las distintas modalidades). Actualmente una primera lengua se enseña en la totalidad de las modalidades de estudio aunque forme parte de programas en régimen de experimentación.

Una segunda lengua se enseña en los institutos técnicos y profesionales y en algunos liceos con experimentación.

Una tercera lengua en los liceos lingüísticos y en algunas orientaciones de los institutos técnicos y profesionales.

NÚMERO DE CENTROS QUE IMPARTEN ELE Y DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA:

Durante el curso **2003/2004** se han impartido enseñanzas de español LE en **579** centros públicos italianos de Enseñanza Secundaria Inferior y Superior con la siguiente distribución geográfica:

Tabla nº 9: Número de Centros donde se imparte español LE por regiones

REGIÓN ³⁰	Nº Centros
Abruzzo	18
Basilicata	4
Calabria	18
Campania	70
Cerdeña	36
Emilia Romania	36
Friuli	10
Lazio	75
Liguria	16
Lombardia	83
Marche	12
Molise	5
Piamonte	21
Puglia	31
Sicilia	46
Toscana	40
Umbría	9
Véneto	49
TOTAL	579

³⁰ Para referirnos a las siguientes regiones italianas: Abruzzo, Marche y Puglia hemos preferido dejar el nombre italiano a utilizar la arcaica denominación en español. Por lo que respecta al Friuli-Venezia-Giulia hemos optado por referirnos a ella sólo como Friuli.

Conviene recordar que las cifras referidas a las Regiones Autónomas de Val de Aosta y Trentino-Alto Adige, al disponer de competencias en asuntos educativos, no están incluidas en los datos oficiales. Ofrecidos por el Ministerio italiano.

DATOS GLOBALES SOBRE LA DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EN LAS DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS

Durante el curso 2003/2004 han cursado estudios de español LE en centros públicos italianos un total de **70.382** estudiantes distribuidos en las distintas etapas educativas.

EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR (11-14 años)

Tabla nº 10: Número de alumnos por etapa educativa.

ETAPA EDUCATIVA	Nº ALUMNOS
Educación Secundaria Inferior	2.804

EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (14-19 años)

Durante el pasado curso han estudiado español LE en centros públicos italianos de esta etapa educativa un total de **67.578** estudiantes distribuidos en las siguientes modalidades:

◆ Enseñanzas clásicas, científicas y de magisterio

Tabla nº 11: Número de alumnos por tipo de Liceo

TIPO DE CENTRO	Nº ALUMNOS 2003/ 2004
Liceo Classico	9.462
Liceo Científico	6.237
Istituto Magistrale	17.762
Scuola Magistrale	527
Subtotal	33.988
Total	67.578

◆ Enseñanzas técnicas

Tabla nº 12: Número de alumnos según el tipo de Instituto Técnico

TIPO DE INSTITUTO	Nº ALUMNOS 2003/ 2004
I. Tecnico Commerciale	7.165
I.Tecnico.Commerciale e geometri	5.533
I.Tecnico per Attività sociali	2.699
I.Técnico per Turismo	3.452
Subtotal	28.849
Total	67.578

◆ Enseñanzas profesionales

Tabla nº 13: Número de alumnos por tipo de Instituto Profesional

TIPO DE INSTITUTO	Nº ALUMNOS 2003/ 2004
I.Professionale Servizi commerciali	690
I.Professionale. Servizi turistici	203
I.Professionale.Servizi commerciali E turistici	1.227
I.Professionale Servizi alberghieri e ristorazione	2.328
I.Professionale Servizi sociali	134
I.P. Industria e artigianato	159
Subtotal	4.741
Total	67.578

DATOS GLOBALES SOBRE LA DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO EN LAS DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS

Durante el curso 2003/2004 han impartido enseñanzas de español LE en centros públicos italianos un total de **678** profesores funcionarios en las distintas etapas educativas como sigue:

Tabla nº 14: Número de profesores según etapa educativa

ETAPA EDUCATIVA	Nº DE PROFESORES
Educación Secundaria Inferior	16
Educación Secundaria Superior	662
Total	678

EVOLUCIÓN EN LOS ÚLTIMOS AÑOS

Se ha dividido la información según los datos de los que disponemos en cuanto a número de alumnos, escuelas y profesores de español en total.

Un recorrido sobre la evolución del español en este nivel de enseñanza hasta el año 2000/01 nos señala que, tras un periodo de estabilidad entre los años 1995/96 y 1997/98, se produce una gradual subida³¹. En el presente cuadro observamos la evolución del número de alumnos de español en centros públicos italianos desde el año 1993 hasta el 2001 en todas las etapas educativas.

Tabla nº 15³²: Evolución en el número de estudiantes de español LE desde 1993 hasta 2001.

Curso	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01
Elemental	2.756	4.056	4.359	5.110	5.495	5.124	4.867	5.044
Sec. I grado	1.686	1.789	1.788	1.844	1.815	1.846	1.851	1.814
Sec. II grado	19.072	21.277	23.444	23.130	23.757	26.639	32.256	40.586
Total alumnos	23.514	27.122	29.591	30.084	31.047	33.609	38.974	47.444

EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

En esta etapa contamos con los datos de los 2 últimos cursos: 2002/03 y 2003/04³³ referidos a número de centros, de alumnos, de profesores y de grupos de español.³⁴

³¹ Fuente: "Cuadernos de Italia Nº 2", Ángel Sainz, Consejería de Educación y Ciencia, Roma, 2002).

³² Vid. nota 10.

³³ Del 2001/02 no disponemos de datos completos.

³⁴ Fuente: *Direzione Generale dei Sistemi Informativi* del Ministerio de Educación Italiano.

Tabla nº 16: Comparativa del número de centros, profesores, grupos y alumnos en los Cursos 2002/03 y 2003/04.

CURSO	CENTROS	PROFESORES	GRUPOS	ALUMNOS
2002/03	26	16	107	2.365
2003/04	27	16	127	2.804

Pese a carecer de los datos del Curso 2001/2002, podemos observar un crecimiento del número de alumnos aún a costa de contar, prácticamente, con el mismo número de profesores y de centros manteniéndose la tendencia al alza en una progresión constante y continua como se puede constatar si se compararan las Tablas 15 y 16.

Conviene recordar que, en esta Etapa Educativa, los profesores de lenguas extranjeras son licenciados en Lenguas Modernas por lo que se puede dar el caso de que un profesor imparta enseñanzas de más de una lengua.

Consideramos, no obstante las cifras oficiales que aquí reflejamos, que el número de estudiantes de español LE en esta etapa es más elevado.³⁵

Como hemos indicado anteriormente en el presente curso 2004/05 se ha implantado el estudio de una segunda lengua comunitaria con carácter obligatorio por lo que consideramos que se cierra un ciclo y se abre una nueva perspectiva para el aumento de alumnos de español en esta etapa.

EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR

Para llevar a cabo el estudio de la enseñanza del español LE en esta etapa disponemos de los datos de los 3 últimos cursos: 2001/02, 2002/03 y 2003/04 referidos a número de centros, de profesores, de grupos y de alumnos.³⁶

Tabla nº 17: Comparativa del número de centros, profesores, grupos y alumnos en los Cursos 2001/02, 2002/03 y 2003/04.

CURSO	CENTROS	PROFESORES	GRUPOS	ALUMNOS
2001/02	487	520	2.889	59.968
2002/03	499	608	2.881	59.786
2003/04	551	662	3.246	67.578

En el curso pasado se aprecia un notable aumento en todos los indicadores: profesores, centros, grupos y alumnos después del bienio 2001/02 y 2002/03 en el que el crecimiento se había estabilizado.

³⁵ El número de profesores de esta etapa educativa inscritos en los Cursos de formación de la Consejería y sus informaciones al respecto así nos lo indican.

³⁶ Fuente: *Direzione Generale dei Sistemi Informativi* del Ministerio de Educación Italiano.

Si confrontamos, por otra parte, los datos referidos a esta etapa educativa en el bienio pasado con los del curso 2000/01 (Tabla nº 15) observamos también un aumento espectacular, debido con toda probabilidad a la incorporación a la Educación Secundaria Superior de los alumnos que habían estudiado español LE con el *Progetto Lingue 2000*.³⁷

2. CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS ESCOLARES EN LOS QUE SE ESTUDIA ELE: PÚBLICOS, PRIVADOS Y DEL ALUMNADO

2.1. Número de alumnos que cursan ELE por Región y etapa educativa

EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR (11-14 años)

Tabla nº 18: Número de alumnos de Secundaria Inferior por región.

REGIÓN	ALUMNOS
Abruzzo	264
Basilicata	0
Calabria	96
Campania	506
Cerdeña	132
Emilia Romania	374
Friuli	0
Lazio	230
Liguria	132
Lombardía	198
Marche	0
Molise	0
Piamonte	176
Puglia	132
Sicilia	330
Toscana	88
Umbría	0
Véneto	66
Total	2.724

EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (14-19 años)

Tabla nº 19: Número de alumnos de Secundaria Superior por región.

³⁷ Conviene recordar que la última publicación oficial del Ministerio italiano (vid. Nota 2) se remonta a 2001 lo que nos ha impedido encontrar una justificación oficial basada en datos contrastables. En este caso contamos con una información obtenida a partir de la participación activa de esta Consejería en dicho Proyecto.

REGIÓN	ALUMNOS
Abruzzo	1.553
Basilicata	285
Calabria	1.366
Campania	7.968
Cerdeña	3.742
Emilia Romania	4.750
Friuli	1.073
Lazio	10.342
Liguria	1.195
Lombardía	10.335
Marche	877
Molise	354
Piamonte	1.701
Puglia	3.255
Sicilia	5.589
Toscana	4.537
Umbria	716
Véneto	7.940
TOTAL	67.578

2.2 Número de profesores que imparten ELE en cada Región y etapa educativa

EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR (11-14 años)

Tabla nº 20: Número de profesores y grupos de de esta etapa educativa por región.

REGIÓN	PROFESORES	GRUPOS
Abruzzo	2	12
Basilicata	0	0
Calabria	1	8
Campania	4	23
Cerdeña	1	6
Emilia Romania	1	17
Friuli	0	0
Lazio	1	10
Liguria	2	6
Lombardía	1	9
Marche	0	0
Molise	0	0
Piamonte	0	8
Puglia	1	6
Sicilia	2	15

Toscana	0	4
Umbría	0	0
Véneto	0	3
Total	16	127

EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (14-19 años)

Tabla nº 21: Número de profesores de esta etapa educativa por región.

REGIÓN	PROFESORES
Abruzzo	14
Basilicata	2
Calabria	13
Campania	83
Cerdeña	44
Emilia Romania	41
Friuli	13
Lazio	109
Liguria	12
Lombardía	89
Marche	9
Molise	4
Piamonte	19
Puglia	23
Sicilia	57
Toscana	45
Umbría	7
Véneto	78
TOTAL	662

EVOLUCIÓN EN LOS ÚLTIMOS AÑOS

EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

En esta etapa contamos con los datos de los cursos 2002/03 y 2003/04 referidos a número de alumnos y su distribución geográfica y número de profesores con los grupos de español distribuidos, así mismo, por región.

Un análisis de dichos datos nos permite hacer las siguientes consideraciones:

◆ El crecimiento global del número de alumnos en el Curso 2003/04 ha sido del 18%.

◆ Como se puede apreciar en las siguientes tablas el aumento del número de alumnos es muy irregular puesto que éste crece notablemente en 3 regiones septentrionales: Lombardía (80%), Emilia Romania (88,8%) y Piamonte (89%), siendo en el resto menos espectacular.

En la tabla referida al número de profesores de español (Tabla nº 24) se advierte un estancamiento en la creación de cátedras aunque el crecimiento en el número de grupos no resulte desdeñable. La causa la podemos encontrar, como ya hemos apuntado, en el hecho de que un profesor licenciado en Lenguas Modernas puede impartir, también, clases de español.

Con la entrada en vigor de la Ley de Reforma Educativa 28 de marzo 2003, que prevé la introducción de una segunda lengua comunitaria, además del Inglés, en esta etapa educativa las previsiones apuntan a un considerable aumento en el número de alumnos.

NÚMERO DE ALUMNOS

Tabla nº 22: Comparativa de número de alumnos de Educación Secundaria Inferior por región en los Cursos 2002/03 y 2003/04

REGIÓN	2002/03	2003/04
Abruzzo	264	264
Basilicata	0	0
Calabria	154	176
Campania	484	506
Cerdeña	130	132
Emilia Romania	198	374
Friuli	0	0
Lazio	220	230
Liguria	130	132
Lombardía	110	198
Marche	0	0
Molise	0	0
Piamonte	93	176
Puglia	138	132
Sicilia	319	330
Toscana	76	88
Umbría	0	0
Véneto	49	66
TOTAL	2365	2.804

NÚMERO DE PROFESORES

Tabla nº 24: Comparativa de número de profesores en esta etapa por región en los Cursos 2002/03 y 2003/04.

Región	Curso 2002/ 03		Curso 2003/ 04	
	Profesores	Grupos	Profesores	Grupos
Abruzzo	2	12	2	12
Basilicata	0	0	0	0
Calabria	1	7	1	8
Campania	4	22	4	23
Cerdeña	1	6	1	6
Emilia Romania	1	9	1	17
Friuli	0	0	0	0
Lazio	1	10	1	10
Liguria	2	6	2	6
Lombardía	1	5	1	9
Marche	0	0	0	0
Molise	0	0	0	0
Piamonte	0	4	0	8
Puglia	1	6	1	6
Sicilia	2	15	2	15
Toscana	0	3	0	4
Umbría	0	0	0	0
Véneto	0	2	0	3
TOTAL	16	107	16	127

EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR

Utilizaremos los datos referidos a los 3 cursos precedentes: 2001/02, 2002/03 y 2003/04 para realizar un análisis de la enseñanza del español en esta etapa referidos a número de centros, de alumnos, de profesores y de grupos de español.

Número de alumnos por Región:

Tabla n° 25: Comparativa de número de alumnos de Secundaria Superior por región en los Cursos 2001/02, 2002/03 y 2003/04.

REGIÓN	CURSO 2001 / 02	CURSO 2002 / 03	CURSO 2003 / 04
Abruzzo	1.181	1.171	1.553
Basilicata	260	261	285
Calabria	1.348	1.330	1.366
Campania	7.771	7.618	7.968
Cerdeña	3.579	3.536	3.742
Emilia Romania	3.516	3.605	4.750
Friuli	1.080	1.083	1.073
Lazio	10.082	9.958	10.342
Liguria	974	1.022	1.195
Lombardía	8.643	8.602	10.335
Marche	752	706	877
Molise	243	240	354
Piamonte	1.325	1.401	1.701
Puglia	3.095	2.954	3.255
Sicilia	4.978	4.767	5.589
Toscana	3.681	3.766	4.537
Umbría	656	639	716
Véneto	6.804	7.127	7.940
TOTAL	59.968	59.786	67.578

El análisis de esta tabla nos lleva a las siguientes conclusiones en cuanto al número de alumnos y su distribución geográfica:

- ◆ El número global de alumnos de español en la Enseñanza Secundaria Superior en Italia ha crecido en el curso pasado en un 13%; dicho crecimiento ha sido más acusado en las regiones centro-septentrionales.

- ◆ En el periodo 2001-2004 las regiones con mayor número de alumnos han sido: Lazio, Lombardía, Campania y Véneto, respectivamente.

- ◆ Resulta espectacular el crecimiento en este indicador de la Lombardía, puesto que se ha situado, prácticamente, a la cabeza, igualando en número de alumnos al Lazio. Baste citar el dato del último año donde ha crecido en un 20%. En este mismo periodo, en Véneto, contamos con un crecimiento de más de un millar de alumnos, lo que ha llevado a esta región a colocarse, virtualmente, con los mismos alumnos que Campania habitual bastión del español en Italia.

- ◆ En el último bienio Emilia Romania y Toscana han visto aumentar sus cifras de alumnos en más de mil.

- ◆ Resulta, asimismo, significativo el porcentaje de crecimiento, durante el curso pasado, en Abruzzo (32%) y en Piamonte (21%).

Número de profesores por Región:

Tabla nº 26: Comparativa de número de profesores que imparten enseñanzas de español LE en esta etapa educativa por región en los Cursos 2001/02, 2002/03 y 2003/04.

REGIÓN	2001 / 02	2002 / 03	2003 / 04
Abruzzo	12	12	14
Basilicata	2	2	2
Calabria	11	14	13
Campania	71	73	83
Cerdeña	36	42	44
Emilia Romania	27	34	41
Friuli	14	14	13
Lazio	92	106	109
Liguria	9	9	12
Lombardía	58	85	89
Marche	4	6	9
Molise	4	4	4
Piamonte	12	13	19
Puglia	23	23	23
Sicilia	42	49	57
Toscana	35	44	45
Umbría	5	7	7
Véneto	63	75	78
TOTAL	520	608	662

El análisis de la tabla 26 nos lleva a las siguientes conclusiones en cuanto al crecimiento en el número de profesores que imparten español LE y a su distribución geográfica:

◆ El número global de profesores de español en esta etapa ha crecido en el curso pasado en un 9%, mientras que en el 2002/03 lo había hecho en un 16,9%.

◆ Destaca, como ya se ha comentado en el apartado anterior, la tendencia al alza constatada en la región lombarda; como ejemplo citaremos el aumento de un 53% en el número de profesores desde el curso 2001/02 hasta el pasado curso. En la región Lazio el incremento ha sido, en cambio, del 18% y en Campania se han creado 13 nuevas cátedras de español LE.

◆ En Véneto y Sicilia se han creado, en el citado periodo, 15 cátedras de español, mientras que en Toscana el aumento ha sido de 10, lo que permite aventurar que la pirámide de crecimiento en estas regiones será sólida.

◆ El porcentaje de aumento en el número de profesores en Emilia Romania, ha sido, en los dos últimos cursos, del 25 y del 20% respectivamente.

Número de centros donde se imparte español

Tabla nº 27: Comparativa del número de centros donde se imparten enseñanzas de español LE en esta etapa educativa por región en los Cursos 2001/02, 2002/03 y 2003/04.

♦ En el pasado curso la oferta de centros de español LE correspondiente a esta etapa educativa se ha visto incrementada con la incorporación de 52 nuevos centros (10%), mientras que el crecimiento en el curso 2002/03 había sido sólo del 2,4%.

♦ En este apartado destaca la aportación de Lombardía y Véneto con 11 y 8 nuevas escuelas creadas, respectivamente.

♦ Si tomamos como referencia los tres últimos cursos constatamos crecimientos significativos en: Abruzzo, Campania, Cerdeña, Emilia-Romania, Sicilia y Toscana por lo que es de esperar una sólida mejoría cuantitativa en estas regiones.

REGIÓN	2001/02	2002/03	2003/04
Abruzzo	11	12	16
Basilicata	4	4	4
Calabria	15	15	16
Campania	60	61	65
Cerdeña	30	31	35
Emilia	31	32	34
Friuli	10	10	10
Lazio	71	71	72
Liguria	13	13	14
Lombardía	65	68	79
Marche	9	10	12
Molise	4	4	5
Piamonte	18	19	21
Puglia	30	30	30
Sicilia	38	39	43
Toscana	33	33	38
Umbría	7	7	9
Véneto	38	40	48
TOTAL	487	499	551

Tabla nº 28: Comparativa del número de alumnos de español, alemán, inglés y francés de Educación Secundaria Superior por región en el Curso 2002/03

REGIÓN	ESPAÑOL	ALEMÁN	INGLÉS	FRANCÉS
Abruzzo	1.171	2.237	53.257	18.417
Basilicata	261	1.128	27.605	14.374
Calabria	1.330	3.885	91.207	43.530

Campania	7.618	13.665	272.864	105.519
Cerdeña	3.536	3.199	65.868	33.831
Emilia	3.605	13.164	120.115	34.533
Friuli	1.083	8.622	37.672	3.581
Lazio	9.958	5.933	198.762	66.952
Liguria	1.022	2.926	42.563	14.252
Lombardía	8.602	34.089	279.091	74.519
Marche	706	4.893	55.884	15.011
Molise	240	380	14.307	4.889
Piamonte	1.401	8.974	126.933	41.913
Puglia	2.954	11.668	188.112	63.953
Sicilia	4.767	7.755	212.244	84.830
Toscana	3.766	12.870	112.943	32.638
Umbría	639	1.357	30.054	10.316
Véneto	7.127	31.351	148.921	29.442
TOTAL	59.786	168.096	2.078.402	692.500

Tabla nº 29: Comparativa del número de alumnos de español, alemán, inglés y francés de Educación Secundaria Superior por región en el Curso 2003/04.

REGIÓN	ESPAÑOL	ALEMÁN	INGLÉS	FRANCÉS
Abruzzo	1.553	2.375	53.288	17.829
Basilicata	285	1.117	27.737	13.774
Calabria	1.366	4.024	91.219	40.251
Campania	7.968	13.915	280.603	105.052
Cerdeña	3.742	3.404	64.849	31.470
Emilia	4.750	12.778	123.929	34.517
Friuli	1.073	8.645	38.376	3.623
Lazio	10.342	5.603	199.963	65.413
Liguria	1.195	2.898	44.222	14.108
Lombardía	10.335	32.385	280.379	73.138
Marche	877	4.616	57.122	14.980
Molise	354	369	14.159	4.477
Piamonte	1.701	8.938	129.794	42.800
Puglia	3.255	11.466	191.907	63.056
Sicilia	5.589	7.873	217.161	84.436
Toscana	4.537	13.342	113.951	32.507
Umbría	716	1.290	30.213	10.279
Véneto	7.940	31.143	151.345	28.680
TOTAL	67.578	166.181	1.928.659	641.431

A la luz de los datos expuestos relativos al número de alumnos por lengua extranjera estudiada y Región (Tablas nº 28 y 29) podemos hacer las siguientes reflexiones:

◆ Entre el curso 2002/03 y 2003/04 desciende el número de estudiantes de inglés, francés y alemán mientras que la lengua española es la única que crece.

◆ Durante el curso 2002/03 el porcentaje de estudiantes de español respecto al número total de estudiantes de lengua extranjera es de 1,99% que se convierte en un 2,44% en el curso siguiente.

◆ El aumento, en números absolutos, es de 7.792 lo que supone un aumento de un 13,03% cantidad nada desdeñable sobre todo frente a la tendencia generalizada de disminución de las otras lenguas:

Alemán: 1.995 (- 1,15%)
Inglés: 149. 743 (- 7,76%)
Francés: 51.069 (- 7,38%)

Tabla nº 30

En la siguiente tabla se recogen gráficamente los datos comentados en el apartado anterior sobre el aumento de alumnos de español LE en esta etapa y el ligero retroceso en las restantes lenguas. Comparando las cifras de cada lengua con su situación durante el curso anterior los resultados son como siguen:

Curso	Español	Alemán	Inglés	Francés
2002/2003	59.786	168.096	2.078.402	692.500
2003/2004	67.578	166.181	1.928.659	641.431
	+7.792 (13,03%)	-1.995 (-1,15%)	-149.743 (-7,76%)	-51.069 (-7,38%)

En base a un análisis por Regiones llegamos a las siguientes conclusiones:

◆ Comparadas las cifras del español con las del alemán y del francés observamos que en Lombardía desciende el número de alumnos de ambas lenguas en la misma proporción en que el español asciende.

◆ En Piamonte, las dos lenguas se mantienen lo que consideramos “natural” dada la tradición histórica casi bilingüe respecto al francés y a la consolidada tradición de estudio del alemán.

◆ Respecto a las zonas meridionales, sin embargo, se va recuperando la tradición hispanófila, podríamos aventurar, “a costa” del francés.

◆ Por lo que respecta al inglés, establecer una comparación con ella poco aporta a nuestro estudio y situación porque es la primera lengua y que se ve favorecida por la propia ley de Reforma educativa, situación que hemos llegado a encontrar natural e indiscutible.

◆ Nuestro campo de trabajo y nuestra perspectiva de crecimiento se situaría en mejorar nuestras cifras con el alemán y con el francés y es obvio que vamos encontrando nuestro espacio propio.

II. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS ANTERIORES Y CONCLUSIONES.

Históricamente, en la enseñanza de las lenguas extranjeras, nos hemos movido en dos coordenadas: la preponderancia de la cultura francesa en un primer momento y, posteriormente, la irrupción del inglés en toda Europa como primera lengua extranjera.

En Italia el fenómeno ha sido paralelo al de España. Las cátedras de francés crecieron en un momento determinado para posteriormente convivir con la pujante presencia del inglés en el espacio escolar y verse relegadas después a un segundo plano mientras el inglés se convertía en lengua mayoritaria

No hace falta analizar los motivos de la irrupción fulgurante del inglés en la escuela que, poco a poco, se ha ido consolidando hasta encontrarnos ahora con que su aprendizaje adquiere carácter de obligatoriedad desde los primeros niveles de enseñanza.

En Italia, el alemán cuenta también, por razones obvias, con su propio espacio vinculado más a unas regiones que a otras; mientras que el español ha sido un gran desconocido en la escuela italiana hasta hace muy poco tiempo.

Los italianos han tenido siempre en gran aprecio una lengua tan próxima a la suya, que les resulta fácil de entender, un poco más difícil de hablar pero con la que casi naturalmente pueden relacionarse. Tradicionalmente, este fenómeno se asemeja, en cierta medida, a lo ocurrido en España con el portugués, donde la proximidad ha impedido durante muchos años que se estableciera seriamente un programa de aprendizaje de dos lenguas tan “parecidas”.

En los últimos años, sin embargo, el estatus del español como lengua de comunicación en el mundo y, por ende, también en Italia ha cambiado radicalmente a partir del momento en que todos hemos tomado conciencia del lugar que ocupa y que la ha llevado a:

- ◆ ser la cuarta lengua hablada en el mundo y la segunda en número de hablantes en Estados Unidos, con lo que ello conlleva de efecto boomerang.
- ◆ incrementar paulatinamente su presencia en internet, donde la pujanza del español es cada vez mayor.
- ◆ un uso generalizado en foros y organizaciones internacionales.
- ◆ tener un peso cada vez mayor a nivel comercial y económico, en todo el mundo.

Conviene no desdeñar otras razones, como el *boom* de la cultura en español, el interés por la música latina, el cine en español y por la atractiva cultura que lleva tras de sí. Todo ello, y sobre todo, el hecho de que un estudiante de español hoy por hoy puede aspirar a comunicarse con más de 400 millones de personas ha hecho que la sensación de estar aprendiendo una lengua útil, en todos los aspectos, haya disparado el interés por aprender español entre estudiantes de todo el mundo e Italia no constituye una excepción a este fenómeno.

No debemos olvidar tampoco el desarrollo de determinados programas intereuropeos auspiciados por la Unión Europea (Proyectos SOCRATES y ERASMUS) que están facilitando la movilidad de los estudiantes y que estimula su deseo de aprender lenguas. Gracias a los citados programas un porcentaje elevadísimo de

alumnos de secundaria y también universitarios italianos han estudiado o están estudiando en nuestro país.

En Italia el Ministerio de Educación ha aprovechado muy bien los programas europeos para incorporar la enseñanza de lenguas comunitarias en su sistema educativo (Progetto Lingue 2000). Todo ello ha contribuido a que el español haya entrado con fuerza en la escuela italiana y, como se deduce de los datos presentados y analizados anteriormente, prosiga su avance.

La ley de Reforma del Sistema Educativo italiano de marzo de 2003, a la que ya hemos aludido en nuestro estudio, ofrece la oportunidad de introducir, a nivel curricular, el estudio del español LE como segunda lengua comunitaria en la educación Secundaria Inferior hace que las perspectivas de crecimiento en esta etapa intermedia sean mucho más optimistas, dado que hasta ahora la presencia del español LE en esta etapa educativa resultaba menos significativa. Los datos del presente Curso escolar 2004/05 deberán ser analizados convenientemente con el fin de calibrar en qué modo esta Reforma ha podido modificar el estado de las cosas.

En cualquier caso, los datos de los que disponemos, nos permiten sentirnos optimistas porque hasta ahora estamos en un continuo proceso de crecimiento y no hay motivos objetivos para que pueda darse una involución de esta tendencia.

**II. MATERIALES DE APOYO PARA LA
ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LE
REALIZADOS POR PROFESORES DE
ESPAÑOL LE EN ITALIA Y GRECIA**

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: LA PROPUESTA 3M¹ DESDE LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS

M. AMPARO MAZZUCHELLI LÓPEZ²
CARMEN MOLERO CRUZ³
SILVIA MONT GARATE⁴

La adopción de un **enfoque comunicativo** en el ámbito de la enseñanza de las segundas lenguas se ha generalizado en los últimos años. La mayor parte de los manuales de español de publicación reciente indican este enfoque como base metodológica. Sin embargo, en muchas ocasiones se desconoce el verdadero significado de esa expresión. Sabemos que la confusión en torno a la denominación *enfoque comunicativo* es frecuente. A ello contribuye negativamente la difusión de creencias como las siguientes: *la gramática y el método comunicativo son incompatibles, somos comunicativos en clase cuando potenciamos las destrezas orales, debemos desterrar la LM (Lengua Materna) de nuestras aulas para mejorar la comunicación en L2...*

Con esta exposición se pretende contribuir a dar el justo valor a una forma de trabajo que nace a partir de sólidas bases teóricas, que se aplica en el aula por medio de técnicas y procedimientos bien definidos y que se expresa de forma clara en la elaboración de tareas o proyectos en el aula cuya finalidad es la de que nuestros alumnos *aprendan a aprender*.

El presente trabajo tiene su origen en reflexiones surgidas a raíz de los estudios de especialización en didáctica del español como lengua extranjera que sus autoras llevan a cabo en la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid.

Se ofrece a continuación una síntesis y modelo de *Proyecto o tarea* basada en los enfoques comunicativos surgidos en Europa a principios de los años 70 y, especialmente, en los primeros años de la década de los 80 en la enseñanza de ELE.

El **enfoque comunicativo**⁵ genera varios métodos que lo enriquecen, complementan y justifican. Dos pilares lo sustentan:

♦ Una teoría sobre la lengua que la considera como herramienta de comunicación, y que entiende la emisión de cada mensaje como enunciado o conjunto de enunciados (textos) que encierran una finalidad comunicativa concreta, afectada por

¹ **3M**: Iniciales de las tres autoras del presente trabajo.

² Collaboratrice ed esperta di lingua spagnola de la Università degli Studi di Pavia. maria.mazzuchelli@unipv.it

³ Profesora de Lengua castellana y Literatura del I. E. S. *El Burgo de Rozas*, Las Rozas (Madrid). carmolcru@yahoo.es

⁴ Profesora de ELE en diversos centros públicos y privados de Puebla (México). sanchamont@msn.com

⁵ Enfoque comunicativo: el conocimiento del lenguaje se concibe como un conjunto de subcompetencias que interactúan en la comunicación diaria (subcompetencia gramatical, discursiva, pragmática y estratégica).

el contexto⁶. Contribuye, además, la gramática generativo-transformacional en las sucesivas revisiones que el propio Chomsky hace a su teoría.

♦ Una teoría sobre el aprendizaje de la lengua, el cognitivismo, bajo una concepción *nocio-funcional*.

Características y principios del llamado enfoque por tareas

El hecho de considerar que el alumno, durante el proceso de aprendizaje, va adquiriendo **competencias**⁷ en un nuevo ámbito lingüístico-cultural, y no únicamente **conocimientos**⁸ lingüísticos, justifica la elección de ambas teorías como bases teóricas del método de trabajo en el aula. Al mismo tiempo que el alumno adquiere competencias, se persiguen otros objetivos formativos como los de contribuir a que el estudiante adopte una **actitud**⁹ personal adecuada frente a todo aquello que conforma el propio proceso de aprendizaje.

La aplicación conjunta de ambas teorías lleva a una metodología basada en la enseñanza participativa del lenguaje, que se expresa a través de diversas técnicas y procedimientos. Éstas configuran el llamado **enfoque de la enseñanza mediante tareas**¹⁰.

Como teoría del aprendizaje de la lengua se rescatan del fracaso que sufrieron en la enseñanza de lenguas algunos modelos cognitivos con aspectos muy interesantes. Se revaloriza el constructivismo de Piaget que afirmaba que «*la adquisición de una lengua debe concebirse dentro del desarrollo intelectual del niño/alumno, de manera que las estructuras lingüísticas surgen únicamente en el momento que el niño/alumno dispone de fundamentos cognitivos establecidos*». Se habla de estadios de madurez que permiten la adquisición de determinadas estructuras, dependiendo del grado de desarrollo cognitivo general del niño/alumno.

La llamada **gramática generativo-transformacional**, aunque se halle intrínsecamente relacionada con el *innatismo*, también contribuye a dar una explicación al proceso de adquisición del lenguaje. Esta teoría sostiene que en la mente humana existen unos principios generales de estructuración del lenguaje que se ponen en funcionamiento de forma automática en el momento que el niño/alumno es expuesto a la lengua. La utilización del DAL (dispositivo de adquisición del lenguaje) ayuda a interpretar, a deducir y a generalizar. La presentación de estructuras deductiva o inductivamente al alumno contribuirá a que tome conciencia de las reglas de la L2.

⁶ Desde la **Tª de la comunicación** y la **Pragmática** lingüística, la concepción del Signo Lingüístico se amplía con la visión triádica del signo pierciano, además de las aportaciones de autores como **Grice**, con sus trabajos sobre *las implicaturas*, el *principio de cooperación*, y el respeto a las *máximas*; **Wittgenstein** (del ámbito de la filosofía del lenguaje, ambos); o, **Sperber** y **Wilson**, con su trascendente *Teoría de la relevancia*, y el papel fundamental en la comunicación de las *inferencias* y el *contexto*.

⁷ Saber hacer.

⁸ Saber.

⁹ Saber ser.

¹⁰ La programación centra su atención en el proceso de aprendizaje y en el alumno, organizando los contenidos en tareas o proyectos que posteriormente se llevan a cabo.

El proceso de enseñanza–aprendizaje de una L2 presenta un objetivo global que es la comunicación. Por ello, dicho proceso tiene que partir de las **nociones**¹¹ y de las **funciones**¹² contemporáneamente.

La teoría de la lengua que la sustenta se basa, así, en la Teoría de la Lengua como **comunicación**, lo que supone entender el lenguaje como **lenguaje en uso**. En ella se tiene muy en cuenta el **contexto** (o situación comunicativa, terminología según autores) y como parte privilegiada, a los **participantes** del acto comunicativo, junto con sus **intenciones** comunicativas y la **interpretación** del receptor o receptores (quienes terminarán de completar los significados, según contextos).

Por todo ello, la teoría nocio–funcional para la enseñanza habla de una programación de contenidos que se ayuda de funciones comunicativas y categorías conceptuales, nociones o áreas temáticas. Esta teoría justifica de nuevo la elección del enfoque comunicativo puesto que considera la lengua como un instrumento de comunicación y por ello incorpora también los medios tradicionales, los audiovisuales que facilitan la comprensión del acto comunicativo. Al tocar este aspecto, podríamos añadir que se trata de un enfoque **promultimedia**¹³.

El enfoque comunicativo en su opción de enfoque por tareas define objetivos y contenidos, prestando atención a las condiciones externas que configuran la personalidad del grupo según su mayor homogeneidad o heterogeneidad (monolingüismo o plurilingüismo, edad, nivel cultural, objetivos personales del alumnado, conocimientos de otras lenguas), así como de las características del curso (duración, país y centro donde se imparte, etc.).

Técnicas y procedimientos

La enseñanza basada en este método, contiene como procedimientos y técnicas más relevantes:

1. Enseñanza de la gramática dirigida hacia dos frentes distintos:

◆ Presentaciones de la gramática de forma inductiva. A través de los diversos *input* lingüísticos se infiere la estructura gramatical subyacente. El alumno verifica sus hipótesis cuando habla o escribe en lengua extranjera o a través de la enseñanza explícita de la regla (manual, profesor, etc.).

¹¹ **Noción:** unidad de análisis que remite a determinados conceptos que toda lengua es capaz de expresar. Por ejemplo, las nociones de tiempo, cantidad, duración, etc. son expresadas por las lenguas naturales de igual o distinta manera a través de la morfología, la sintaxis o el léxico. Dichas nociones son heterogéneas y responden a grados de abstracción diversos.

¹² **Función:** categoría de análisis relacionada con el uso comunicativo de un enunciado o de un texto. El análisis funcional toma como categoría de análisis las intenciones del hablante en el uso de la lengua, por ejemplo: saludar, despedirse, pedir disculpas, etc.

¹³ **Promultimedia:** Se considera que cada alumno crea su propio itinerario de aprendizaje. No hablamos de un itinerario lineal sino reticular (similar a un hipertexto) donde la integración de los diversos *input* multimedia (icónicos, sonoros, verbales, visuales) ayuda a configurarlo. El aprendizaje dependerá en gran parte de las elecciones que el alumno lleve a cabo (importancia de los estilos de aprendizaje del alumnado). El docente (programador de ese “hipertexto”) orienta al alumno pero no limita su capacidad de creación. Por consiguiente, no se puede prever por completo el itinerario de aprendizaje que un alumno llevará a cabo (navegación con brújula pero no controlada).

◆ Presentación de la gramática explícita al servicio de un aprendizaje implícito de la misma.

Interés hacia la funcionalidad comunicativa de los enunciados, es decir, hacia la expresión de ideas en español, no únicamente hacia la gramática descriptiva. No se puede aislar a la lengua de su dimensión social e instrumental.

2. Uso de manuales de orientación comunicativa, *realia*, creación de materiales, integración de materiales audio y vídeo.

Los textos o fragmentos de los mismos (orales y escritos), fotografías, dibujos son usados como fuente de *nociones* y *funciones*¹⁴ y de las estructuras lingüísticas que se van a trabajar.

Se seleccionarán materiales respetando el grado de dominio lingüístico del alumno, sus intereses, edades, motivaciones e inclinaciones personales para hacer rentables los *input*¹⁵ que ofrecen al estudiante.

Se harán paráfrasis, sustituciones e interpretaciones sobre ellos. Se trata de pequeñas tareas con una complejidad gradual y que promueven un amplio despliegue de actividades que potencian el aprendizaje significativo.

3. Ejercicios de emparejamiento de estructuras gramaticales. Pueden usarse como ayuda para la consolidación/revisión de conceptos y contribuir al asentamiento de estructuras ya presentadas.

4. Importancia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las tareas.

5. Uso de narraciones y diálogos con viñetas que se han de ordenar. La imagen constituye un texto en sí. Los estudiantes, organizados en pequeños grupos, *han de colaborar* ordenando, anticipando, emitiendo, comprobando y consolidando las estructuras que se trabajan.

6. Incorporación de las Nuevas Tecnologías en el aula y fuera de ella. Son un elemento importante en el aprendizaje cooperativo. Su uso como fuente de información o de formación puede completar el itinerario formativo del estudiante. Las actividades pueden ser diversas: búsqueda de material en la Red, organización de foros virtuales, uso de correo electrónico, elaboración de presentaciones en *Power Point*, uso de productos multimedia (CD-ROM, DVD), empleo de plataformas didácticas, etc.

¹⁴ Recordemos que el concepto de *noción* remite a los conceptos que la LO permite expresar y que se perciben en su léxico, morfología y sintaxis textual. El de *función* al uso de un enunciado concreto en la LO, teniendo muy en cuenta las *intenciones* del hablante.

¹⁵ Recordemos que *input* o *aducto* son las muestras de lengua (de la lengua meta) a las que está expuesto un aprendiz (lo que “lee” y lo que “escucha”) de esa lengua meta, ya sea en situaciones institucionales o no. Constituyen muestras de lengua tanto los diálogos que aparecen en un libro, los fragmentos de un artículo de periódico, como los diálogos que se puedan oír en el metro o a través de la televisión.

7. Atención a la **variedad de los materiales** que incide directamente, entre otras cosas, en el **vocabulario**. Al trabajar sobre situaciones comunicativas concretas, se consigue la atención del alumno sobre unos paradigmas, unas isotopías textuales que remiten a las *nociones* de la LO. Este vocabulario será muy activo y servirá, (como requiere el *aprendizaje significativo*), como fuente de nuevos aprendizajes.

8. Los contenidos lingüísticos de la enseñanza comunicativa de LE deben abarcar las cuatro destrezas integradas desde el principio.

El trabajo de las destrezas orales (interpretación y producción) se lleva a cabo con interacción entre profesor-alumnos y alumnos-alumnos, donde se verifican y consolidan las emisiones personales. Para ello, se trabaja a veces con el gran grupo en la presentación y otras con pequeños grupos (con variaciones de presentación). Es importante la organización del trabajo y una rotación en los encargos de tareas, con la finalidad de que todos puedan desarrollar las competencias que el proceso de aprendizaje pone en acto.

9. La L1 puede ser usada en clase siempre que su uso signifique un asentamiento de las competencias comunicativas en la LO.

10. Simulaciones. Se les plantea una situación determinada y unas estrategias de comunicación que propicien la interacción (vacíos de información, conflictos reales o ficticios) relacionadas con las funciones y nociones que se van a trabajar, pero se les deja libertad a la hora de la emisión de enunciados. Lo más importante es ahora el contexto (que lógicamente afecta a morfología, sintaxis y léxico) Esta actividad se finaliza con una síntesis, puesta en común de los estudiantes.

11. Tareas para casa. Permiten la reflexión individual. Son tareas que suponen la implicación de las cuatro destrezas y que pueden tener como herramienta fundamental las nuevas tecnologías. Es frecuente que se les pida la audición o visualización de algún programa televisivo o de la radio, con alguna tarea específica que traer por escrito, relacionada con la *noción* que se esté trabajando, y que expondrán al día siguiente en el gran grupo.

12. Evaluación, que consistirá en una prueba similar a los ejercicios realizados, también en pequeños grupos o parejas, donde se valorarán las cuatro destrezas y se tendrán muy en cuenta las habilidades del estudiante para negociar el significado, para establecer y continuar con la comunicación y, en definitiva, su habilidad para la construcción de ese texto común que se elabora y llevar a buen puerto su intención comunicativa concreta.

Atención en la evaluación tanto a los niveles alcanzados como al proceso para alcanzarlos. Se fomenta la capacidad de autoevaluación. En este ámbito el error no viene ignorado, pero el alumno debe perder el miedo a ser censurado o sancionado y considerarlo como algo natural en el proceso de experimentación con la L2. Importante el análisis de esos errores (individuales, colectivos, etc.) por parte

del profesor y la reflexión del alumno sobre los mismos (ejercicios de autocorrección).

13. El profesor debe enmarcar las actividades en el aula, señalar la dirección a seguir para su desarrollo, explicar lo necesario para llevarlas a cabo, apoyar los esfuerzos de los alumnos, aceptar sus sugerencias y favorecer sus iniciativas. Al mismo tiempo debe ser capaz de supervisar y observar el trabajo de su propio grupo clase.

El alumno debe ser consciente de su protagonismo en el proceso de aprendizaje y actuar en consecuencia para alcanzar los objetivos planteados y de los cuales está perfectamente informado (pueden ser fruto incluso de una previa negociación)

Como podemos comprobar, la **metodología** que se emplea es dinámica, basada en el *constructivismo* y contempla:

- ◆ El aprendizaje significativo en su doble vertiente de ser importante para el estudiante concreto y de ser portador de nuevos aprendizajes.
- ◆ Combinación de técnicas inductivas y deductivas.
- ◆ Parte de los intereses y motivaciones del alumno en cada emisión comunicativa concreta.
- ◆ Tiene en cuenta los intereses de los estudiantes en sus contenidos y en las emisiones lingüísticas concretas.
- ◆ Se trabajan las cuatro destrezas comunicativas conjuntamente.
- ◆ Se procura un ambiente distendido que no inhiba al estudiante y que propicie su intervención y la asimilación de las *nociones* que se trabajan.
- ◆ Proporciona la retroalimentación.
- ◆ Permite usar el propio *input* del estudiante y aumentarlo.
- ◆ Potencia la creatividad en la LO.
- ◆ Distintos tipos de agrupamientos. Con ello propicia el aprendizaje horizontal, contribuye a la distensión y fomenta la tolerancia, a la par que se enriquece el *input* del estudiante con el trabajo en equipo.
- ◆ Permite la integración en el grupo aportando los valores que conlleva.

EJEMPLO DE PROYECTO O TAREA

“Creación de una lista de parámetros que indiquen la calidad de vida de una ciudad”

Contexto educativo

Alumnos adultos con nivel intermedio/avanzado de ELE. Grupo monolingüe de unos 20 alumnos con conocimientos de otros idiomas extranjeros. La lengua oficial del país donde se encuentra el centro de estudio no es el español.

Algunos de estos estudiantes viven en la ciudad donde estudian o trabajan, otros en centros más pequeños de los alrededores cuya vida gravita en torno a la ciudad objeto de estudio.

La tarea que presentamos como ejemplo se inserta en el módulo didáctico titulado *“El espacio cotidiano entre lo real y lo imaginario”*. Dicho módulo presenta como argumentos centrales los espacios cotidianos donde transcurre la vida del estudiante y se trabajará sobre ellos a través de tareas distintas.

- El lugar de trabajo
- El centro de estudio
- La casa
- La ciudad (*objeto de la tarea que presentamos*)

El presente proyecto sigue el planteamiento metodológico del *"enfoque por tareas"*, el cual pretende:

- ◆ Implicar a los alumnos en su proceso de aprendizaje
- ◆ Romper la ficción en el aula y convertir las clases en una reunión de trabajo real
- ◆ Dar autenticidad al uso del español como vehículo de comunicación
- ◆ Proporcionar objetivos reales a las distintas actividades que se realizan

Desarrollo de actividades preparatorias

- ◆ Fase de motivación:

El punto de partida es la presentación en clase de un acontecimiento para la ciudad donde se encuentra el centro de estudios. Según noticias de prensa y de radio, ha sido designada por un organismo que se ocupa de medio ambiente como *“la ciudad más habitable del país”* en el presente año. El hecho suscita clamor, estupor general y acuerdo/desacuerdo entre los alumnos. Surge una especie de debate con opiniones que demuestran desacuerdo con la elección:

“¡Pero si es una ciudad muy aburrida!”
“Es demasiado cara....”
“Hace muy mal tiempo también.”
“Ofrece poco trabajo porque no hay industria.”
“Las personas son muy cerradas.”

Otras, en cambio, subrayan aspectos positivos:

“Es verdad, es tranquila, se vive bien... no pasan coches por el centro...”
“Tiene una Universidad importante”
“Esta cerca de otros centros importantes y bien comunicada.”
“Tiene parques muy grandes...”

Tiempo de realización: ½ hora

◆ **Negociación de la actividad:**

El profesor propone reunir los criterios de los diversos estudiantes en una lista, enriqueciéndola con nuevas informaciones. Se discute sobre la objetividad o subjetividad de los parámetros indicadores de la calidad de vida de una ciudad y sobre la posibilidad de medir todos los factores que entran en juego. Se pretende llegar a saber a qué nivel se encuentra la ciudad en cuestión, en lo que a calidad de vida se refiere. A través de la sistematización de las experiencias/opiniones de los estudiantes y de nuevos criterios que se recojan *a posteriori* durante las actividades, se logrará trazar un perfil de dicha ciudad.

Tiempo de realización: ½ hora

◆ **Organización del trabajo:**

- Definición y organización de los grupos de trabajo (libre elección de los alumnos). Los mismos alumnos nombran en cada grupo un coordinador que sirva de punto de referencia y dirija el trabajo.
- Se indica el material que hay que traer a clase para la realización de las tareas intermedias. Se acogen sugerencias de los alumnos al respecto.

Tiempo de realización: ½ hora

Tareas intermedias

◆ *Tarea intermedia:* Lectura previa y comentario en clase de artículos periodísticos relacionados con la calidad de vida de las ciudades españolas y la convivencia en la ciudad. Interpretación oral de los contenidos, selección y resumen escrito de las informaciones aportadas.

Tiempo de realización: 2 horas.

◆ *Tarea intermedia:* Análisis de material promocional turístico o comercial sobre la ciudad objeto de estudio. Discusión sobre los aspectos ventajosos que destacan de la ciudad y su relación con la tarea final.

Tiempo de realización: 1 hora

Tarea final

Elaboración de una lista propia de parámetros que indiquen la calidad de vida de una ciudad en general. Clasificación de la ciudad donde se encuentra el centro de estudio según este baremo. Exposición oral del trabajo por portavoces designados en cada grupo.

Tiempo de realización: 2 horas.

Modalidad del trabajo

◆ Metodología:

La metodología a seguir es el enfoque por tareas, entendido como aplicación del enfoque comunicativo con el que se ha trabajado siempre.

Se alternan según las tareas y las fases de las mismas: trabajo individual, trabajo en grupo, trabajo colectivo, trabajo autónomo y trabajo con el profesor.

El papel del alumno, por lo tanto, es el de ser el protagonista principal del proyecto: aporta el material creándolo, solicitándolo y seleccionándolo. Dirige el desarrollo del trabajo en grupos y cuenta con su propio criterio sobre el tema.

El profesor por su parte:

- asume la responsabilidad didáctica del proyecto. Elabora los bloques de trabajo y de actividad en el aula.

- ayuda al alumno como asesor lingüístico, proporcionándole documentos si es necesario

- anota errores y prevé la corrección

- coordina los resultados de todos los grupos de trabajo

◆ Material/instrumentos:

- Diccionario monolingüe o bilingüe.

- Artículos de prensa. Fotocopias

- Folletos promocionales de la ciudad

- Libros de texto

- Fichas sobre ciudades españolas

- Material de escritura

- Ordenadores con conexión a Internet para búsqueda de documentos

Evaluación

Trabajo individual de clasificación de ciudades españolas según los criterios de nuestra lista. Para ello se entregarán fichas con descripción de servicios con datos estadísticos incluidos de la ciudad a analizar.

Ficha con datos sobre la ciudad que nos ha servido de muestra y clasificación de la misma. Comparación de ésta con una ciudad española que ocupe su misma posición en la clasificación.

Se recogerá el trabajo, se marcarán los posibles errores y se le devolverá al alumno. Éste modificará lo marcado. En sesiones posteriores cada alumno dispondrá de unos minutos (unos 6 ó 7) para exponer su redacción al gran grupo.

Tiempo de realización: 1 hora

Temporalización

- ◆ Motivación: ½ hora
- ◆ Negociación: ½ hora
- ◆ Organización del trabajo: ½ hora
- ◆ Tareas intermedias: 3 horas
- ◆ Tarea final: 2 horas (1 para realización y 1 para exposición).
- ◆ Evaluación: 1 hora

Tiempo total: 7/8 horas más el trabajo fuera de clase

Objetivos cubiertos por dicha tarea:

◆ Objetivos generales formativos:

- Mejorar la capacidad comunicativa de los estudiantes.
- Aumentar la motivación hacia el aprendizaje de la lengua extranjera.
- Aprender a valorar el entorno que nos rodea, considerando sus puntos positivos y negativos. En un segundo momento reflexionar sobre lo que se entiende por “calidad de vida” y la relatividad de dicho concepto.
- Ser conscientes de que el espacio en que nos movemos no debe ser algo ajeno a nosotros mismos.
- Fomentar la socialización del grupo

◆ Objetivos disciplinares:

Específicos: Objetivos comunicativos por destrezas.

1. Receptivos escritos: Lectura selectiva, lectura crítica. Comprender e interpretar datos estadísticos
2. Interactivos orales:
 - Dar instrucciones a alguien para que haga algo
 - Proponer, discutir y llegar a un acuerdo
 - Presentar un tema, captar la atención del interlocutor, dar y recoger información.
3. Interactivos escritos: tomar nota de opiniones, organizar el trabajo, interpretar y seleccionar información
4. Producción orales:
 - Transmisión oral de lo elaborado
 - Expresión de opiniones, impresiones y valoraciones
 - Transmisión de informaciones, transmitir lo dicho por otros.
5. Producción escritos:

- Responder a preguntas sobre un texto (comprensión)
- Hacer un informe guiado para llegar a la tarea final.

Las destrezas se pretenden desarrollar integradas, de modo que dicha clasificación no es estricta, pues se pueden indicar objetivos que se alcanzan globalmente, como:

- Relacionar informaciones mediante la expresión de causas, consecuencias, condiciones y finalidad.
- Indicar que se ha comprendido algo mediante un resumen del significado
- Introducción de un tema u opinión, coordinar y organizar elementos y partes del discurso.

Estratégicos:

- Controlar el discurso oral y realizar la selección de informaciones pertinentes
- Tratar de implicar a los alumnos en un trabajo de investigación con actividades variadas donde son ellos los protagonistas
- Desarrollar estrategias de aprendizaje individuales y colectivas
- Anticipar opiniones basadas en la experiencia personal y confirmarlas o modificarlas *a posteriori* según los resultados. Ser capaces por lo tanto de sostener o modificar opiniones o criterios.
- Aprendizaje en la creación de materiales auténticos de uso en clase (documentos escritos...)
- Uso de recursos del entorno externo.

Lingüísticos:

- Reflexión sobre la lengua en cada situación comunicativa.
- Léxicos: desarrollo del léxico ligado al tema (sectores de cultura y ocio, servicios, estructuras, recursos, ecología y clima, población y sociedad)
- Gramaticales:
- Estructuras para la expresión de opiniones, consideraciones en general, síntesis.
- Correlación de usos en el estilo indirecto
- Uso de "lo"
- Agrupación de indefinidos

Socioculturales:

- Desarrollo del espíritu crítico
- Participar en la vida ciudadana y acercar al estudiante a la ciudad donde pasa gran parte de su tiempo.
- Llegar a comprender qué factores son los que realmente determinan la calidad de vida de las personas. Distinguir su importancia sobre la base del contexto donde se vive, la edad de la persona y observar la existencia de otros parámetros no cuantificables más allá de los socioeconómicos.
- Conocer mejor los servicios de la ciudad

Ejemplo de material utilizado en clase para la tarea presentada.
(Artículo perteneciente a la revista de "El País Semanal")

[DEFENSA DEL SUR]

VIVIR BIEN EN ESPAÑA

DEL 1 AL 52 Renta, clima, limpieza, escuela... 33 factores determinaron las urbes más habitables. [ASÍ SE HIZO]

Clasificación provincial del 1 al 52 según varios conceptos	Renta familiar disponible	Camas hospitalarias	Días de lluvia	Horas de sol	Limpieza viaria	Presupuesto de la vivienda	Bibliotecas	Prohibido interior trazo	Consumo eléctrico	Delitos	Suicidios	Viviendas secundarias	Plazas de prescolar		
Albacete	38	43	44	14	17	44	22	40	41	34	28	14	35	9	
Alicante	19	42	47	12	23	41	46	35	8	23	5	29	15	1	25
Almería	44	47	51	2	27	49	38	34	41	45	42	16	19	3	26
Ávila	30	3	20	24	26	31	30	11	16	39	20	42	25	11	22
Badajoz	49	28	34	16	10	46	47	9	47	52	49	41	43	19	11
Barcelona	4	11	32	42	22	22	2	48	4	6	9	39	51	39	6
Bilbao	16	33	3	51	18	39	4	40	20	13	15	30	17	50	14
Burgos	13	12	10	40	38	3	6	28	17	11	22	11	9	33	35
Caceres	45	24	26	11	11	21	31	2	44	35	50	36	37	9	16
Cádiz	51	34	48	5	1	44	16	51	50	48	46	5	12	29	33
Castellón	21	49	37	21	46	12	48	20	9	14	13	21	6	4	18
Ceuta	23	31	46	25	5	-	-	17	-	28	51	2	31	52	40
Ciudad Real	42	45	33	31	31	33	45	15	42	36	38	35	38	21	13
Córdoba	50	48	41	13	3	24	22	42	46	49	32	44	46	26	48
Cuenca	38	52	29	30	41	32	23	8	35	44	44	18	6	6	20
Girona	2	16	21	41	50	5	33	26	1	2	1	13	16	43	1
Granada	52	30	39	8	7	34	28	33	43	51	45	27	49	12	29
Guadalajara	29	2	27	38	45	30	15	6	3	8	6	25	7	31	21
Huelva	47	41	43	6	4	36	43	36	48	46	36	10	46	48	31
Huesca	17	27	31	29	48	10	49	4	13	20	7	17	3	13	32
Jaén	48	51	40	4	2	45	40	37	49	50	47	43	13	14	27
La Coruña	33	25	7	46	32	8	12	27	31	29	33	20	30	41	41
Las Palmas	32	7	52	15	20	42	34	46	33	19	27	7	27	37	38
León	37	23	15	23	33	7	19	43	27	37	29	34	18	44	38
Logroño	7	38	17	39	43	11	20	44	16	12	11	52	24	15	45
Lugo	41	37	4	48	42	50	39	24	37	47	48	46	4	18	50
Lleida	9	36	16	36	52	29	37	7	14	10	4	33	28	16	3
Madrid	6	15	30	19	29	37	3	38	5	3	8	9	41	46	30
Málaga	43	29	49	10	9	47	41	47	36	40	19	3	50	32	47
Melilla	10	17	42	33	8	-	-	10	-	21	52	1	21	51	34
Murcia	40	35	36	1	16	28	35	45	38	34	30	24	39	27	12
Orense	25	6	45	39	35	32	29	26	36	41	50	22	8	52	8
Oviedo	27	22	5	49	24	2	7	39	21	30	37	15	5	30	51
Palencia	31	13	25	28	21	14	21	14	32	25	31	8	26	22	23
Palma	1	18	22	22	47	18	29	13	2	1	2	6	11	17	29
Pamplona	5	10	11	43	49	4	10	19	22	7	16	37	40	42	8
Pontevedra	26	30	9	44	25	48	18	49	39	31	40	26	34	34	15
Salamanca	34	20	18	34	15	25	9	12	29	32	39	45	29	7	39
San Sebastián	14	9	2	50	30	9	1	16	12	16	23	14	47	25	4
Santa Cruz	24	4	50	7	19	15	17	32	34	18	43	49	44	49	42
Santander	28	8	1	52	17	16	8	50	26	26	35	40	45	23	44
Segovia	18	21	13	37	44	26	14	21	7	24	10	23	36	24	5
Sevilla	46	40	45	3	6	27	26	52	45	42	21	32	35	45	49
Soria	20	19	12	20	51	6	25	5	15	27	28	12	2	2	19
Tarragona	8	1	23	35	39	13	24	23	6	4	3	47	1	28	2
Teruel	12	14	19	18	40	43	50	1	23	22	26	51	20	5	24
Toledo	36	46	36	9	35	40	42	18	24	33	14	48	23	38	10
Valencia	15	44	35	26	17	19	27	31	19	15	17	22	52	20	17
Valladolid	22	32	14	32	13	23	11	30	25	17	18	31	42	36	37
Vitoria	3	5	6	47	34	1	5	3	11	5	25	4	32	47	7
Zamora	35	50	24	27	26	38	36	41	30	43	24	38	10	10	48
Zaragoza	11	6	28	17	37	20	13	25	10	9	12	19	33	40	43

Se trataba de intentar establecer un escalafón de calidad de vida en las 52 capitales de provincia españolas. Aceptando de antemano que cualquier elección implica cierta arbitrariedad, y que todo indicador es discutible, se optó por aplicar los siguientes criterios. Para la primera preselección se tuvieron en cuenta 14 parámetros principales: índice de paro, número de cines por habitante, precio del metro cuadrado de vivienda libre en propiedad en municipios, renta familiar disponible por habitante, equipamientos culturales, densidad de población del municipio, número de líneas telefónicas por habitante, número de automóviles matriculados por mil habitantes, consumo eléctrico domiciliario por habitante, producto interior bruto por habitante, número de camas hospitalarias por habitante, gasto medio realizado por cada miembro de la unidad familiar, número de horas de sol e índice de suicidios por habitante. Los datos manejados corresponden a los totales provinciales, los más desagregados disponibles, dada la tendencia estadística de los últimos años a presentar los informes por comunidades autónomas, según las directrices de la Unión Europea.

Los criterios utilizados son los habitualmente manejados en los estudios sobre calidad de vida en los distintos países, según confirmaron los sociólogos Mario Gaviria y José Juan Toharia. "El Banco Mundial y la ONU consideran el bienestar económico como el indicador primero e ineludible para poder hablar de calidad de vida en un determinado territorio. Después se pueden añadir cuantos parámetros se estimen pertinentes, pero el peso del poder adquisitivo de los ciudadanos resulta determinante", explicó Gaviria, quien añadió que cada analista utilizaría sus propios baremos.

De la clasificación resultante se rescataron las 15 primeras ciudades para realizar un estudio matizado de las condiciones específicamente urbanas de cada capital. Con este propósito se volvieron a aplicar una segunda tanda de indicadores: número de delitos por habitante, índice de precios al consumo, metros de zona verde por habitante, presupuesto municipal por habitante, velocidad media del transporte urbano, kilómetros de carriles bici practicables, temperatura media, nivel de ruidos, plazas de escuela infantil por habitante, número de viviendas con aire acondicionado por habitante, grado de limpieza viaria y la eficacia de la recogida y el tratamiento de residuos urbanos.

Además se recabó información a los corresponsales de EL PAÍS en cada caso para completar el retrato de la ciudad con datos menos cuantificables: posibilidad de desplazarse a pie por la ciudad, nivel de estrés ciudadano, facilidad de aparcamiento, calidad y cantidad de la oferta cultural, belleza del entorno y la estética del propio núcleo urbano. Así se llegó a la lista final.

El origen de la clasificación
Renta familiar disponible. 1993 ('Anuario El País'). Camas hospitalarias. 1995 (Ministerio de Sanidad). Días de lluvia y horas de sol. 1994-1995 ('Anuario El País'). Índice de paro. 1996 (Encuesta de

población activa). Ciudades más limpias. 1995 (OCU-'Compra Maestra'). Precio medio de vivienda libre. 1995 (Sociedad de Taxación). Bibliotecas. 1994 (Instituto Nacional de Estadística-INE). Teléfonos. 1996 (Telefonías). PIB. 1993 (BBV).

Consumo eléctrico. 1993 (Banesto). Delitos. 1992 (diligencias previas en juzgados). Fiscalía del Estado. Suicidios. 1990-1994 (INE). Viviendas secundarias. 1991 (Censo de Viviendas, INE). Centros de prescolar. 1993 (Ministerio de Educación).

La calidad de vida del sur se escapa de las estadísticas. La naturaleza de sus atractivos se resiste a ser atrapada por las cifras, a ser comparada con el anticuado sistema de la vara de medir. Quizá necesita otros instrumentos no tan precisos como cercanos. El hecho de que ninguna de las ciudades de la mitad sur de España aparezca en la lista de las 15 capitales con mayor calidad de vida es sólo una confirmación de estas sospechas. La profesora María Ángeles Durán, catedrática de Sociología, explica algunas de las claves por las que el sur no sale en la fotografía de meta. Los indicadores sociales y económicos convencionales -los internacionalmente aceptados hasta ayer- no sirven, según Durán, para hablar de realidades profundas. Y pasa revista a los baremos. El índice de paro, por ejemplo, "es engañoso porque, además de incluir el fraude y olvidarse del paro encubierto, penaliza a aquellas ciudades en las que la mujer casada se apunta al paro con la

expectativa de encontrar trabajo, lo cual indica una esperanza de cambio, una potencialidad que no tienen otras ciudades donde las mujeres no se inscriben en el paro si trabaja el marido". El nivel de renta susceptible de aparecer en los informes oficiales no tiene en cuenta, según esta experta, "el trabajo no remunerado, pero sí disfrutado por la comunidad que realizan las mujeres no asalariadas. Comparar la renta en Barcelona y en Cádiz es comparar peras con manzanas, porque mientras que, probablemente, las familias de Barcelona se vean obligadas a contratar a alguien para atender los hogares, en Cádiz muchas de las unidades familiares son atendidas por las mujeres, y este trabajo, con su renta correspondiente, no aparece en ninguna estadística. Así, el nivel de bienestar puede ser parecido y, sin embargo, el nivel de renta ser espectacularmente dispar". El problema, según reconoce la propia Durán, es que la ciencia estadística

oficial aún no ha sabido o no ha querido adaptar sus métodos de trabajo a estas realidades sociales. Y que algunos de los indicadores de calidad de vida en el sur -sentimiento lúdico del tiempo, cultura oral, conciencia de colectivo, aprovechamiento de los espacios físicos de comunicación, solidaridad intergeneracional- son objetivamente difíciles de medir. "Probablemente", concluye la profesora, "las tres primeras ciudades de la clasificación hubieran sido las mismas con otro sistema, dado que son ciudades de tamaño medio, ricas, con servicios y buena calidad de vida; pero cuando seamos capaces de medir ese otro tipo de buena vida, habremos acabado con el agravio del sur".

Este reportaje ha sido elaborado con la colaboración de: Marta Costa-Pau (Girona), Mikel Muez (Pamplona), Miquel Alborola (Valencia), Alejandro V. García (Granada), Ignacio Martínez (Logroño), Javier Torroategui (Huesca), Peter Rusihol (Barcelona), Andreu Manresa (Palma), Pedro Gorospe (Vitoria), Lluís Visa (Lleida) y Josep Garriga (Tarragona).

BIBLIOGRAFÍA Y SITOGRAFÍA

ACOSTA PADRÓN, R., FERNÁNDEZ DE LARA ARIAS, C. A. (1996): "Teorías lingüísticas para la enseñanza de lenguas", *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española* 8, pp. 44-45.

KONDO, C. M. (1997): *Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras (con especial referencia al español)*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.

FERNÁNDEZ, S. (2003). *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*, Madrid, MEC y Edinumen.

OLABARRIETA GOROSTEGUI, M. T., PORRAS MEDRANO, M.A. (1988): "Evolución de las corrientes metodológicas en la enseñanza de un idioma extranjero", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, pp. 109-116.

RODRÍGUEZ, D. (1996): "La otra vertiente de la historia de la enseñanza de E/LE". *Frecuencia L. Revista de didáctica. Español como lengua extranjera* 2, pp. 42-44.

SÁNCHEZ, A. (1992). *Historia de la metodología del español como lengua extranjera*. Madrid. SGEL.

SÁNCHEZ, A. (1997). *Los métodos de la enseñanza de idiomas*. Madrid. SGEL.

ZANÓN, J., ALBA J. M., ESTAIRE S., GARCÍA SANTA CECILIA, A., GÓMEZ DEL ESTAL, LLOBERA, M., MARTÍN PERIS, E., (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.

ZANÓN, J., HERNÁNDEZ, M^a. J. (1990). "La enseñanza de la comunicación en la clase de español", *Cable*, 5, pp. 12-18.

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

<http://www.cuadernos cervantes.com>

<http://www.mec.es/cide/publicaciones/textos/inv2000elee/inv2000elee04.pdf>

Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras: Enfoque Comunicativo

<http://www.mec.es/cide/publicaciones/textos/inv2000elee/inv2000elee01.pdf>

La enseñanza de lenguas extranjeras en España

<http://www.sk.com.br/sk-apren.html>

El aprendizaje de lenguas a lo largo de un siglo

<http://www.ced.ufsc.br/~uriel/tareas.html>

El Enfoque por Tareas en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

<http://www.ucm.es/info/dileli/445541%20ens%20esp%20len%20ext%20LE%20.pdf>

Bibliografía de la Enseñanza del español/LE

LOS 5 PRINCIPALES **o cómo alimentar la seguridad de nuestros alumnos desde los primeros días**

JUAN FELIPE BERMEJO RUBIO¹

Pongamos que hablo de un alumno ideal. Ideal no en el sentido de brillante, de una asombrosa esponja que absorbe todos los saberes que nosotros, diligentes profesores, proporcionamos. No, me estoy refiriendo a un alumno del montón, bastante motivado el primer día pero que si no se cuida como si de un pez de pecera se tratase, termina por autoconvencerse de que el aprender idiomas no es lo suyo y de que la labor emprendida hace meses resulta más ardua de lo que pensaba. El asimilar y dominar una lengua extranjera fuera de los lugares en donde se habla es un hecho *contra natura*. Es como pretender adquirir un cuerpo musculoso y bien cincelado llevando una excitante vida sedentaria. Aprender una lengua, esto es aprehenderla, sería como ir al gimnasio. Se requiere una práctica continua, sin prisa pero sin pausa, una motivación sincera, autoestima y unas ganas locas de comunicarse.

Los profesores tenemos que aprovechar esos primeros momentos de ilusión que toda novedad nos brinda para consolidar y mantener esta motivación. El fin justifica todos los medios.

Curiosamente las fuerzas de nuestros alumnos empiezan a resentirse con la llegada en tromba de la gramática. Muchos de los aspirantes se ahogan en sus procelosos mares. Investigaciones en el terreno de la adquisición de lenguas extranjeras **(1)** nos muestran que la reflexión gramatical de una enseñanza enfocada en el significado (*focus on form*) es mucho más eficaz que cuando el objetivo son las propias formas lingüísticas (*focus on forms*). El aprendizaje significativo se basa en eso mismo, en la asimilación de conceptos a través de un contexto de significado y no en el estudio de formas o categorías desligadas de la comunicación. De ahí el afán de las gramáticas comunicativas, con Matte Bon a la cabeza **(2)**, en presentar de manera inductiva el material didáctico gramatical.

En los últimos tiempos se ha forjado una nueva corriente: la *gramática pedagógica*. Gómez del Estal **(3)** nos ofrece seis criterios que toda regla gramatical pedagógica debería respetar. El modelo de descripción de la lengua debe tener un marco más amplio que el de la frase, unidad de análisis característica del enfoque tradicional. Este tipo de gramática se adhiere ciegamente al enfoque comunicativo y presupone la verdad absoluta de las reglas, es decir, la simplificación no es aconsejable desde el punto de vista didáctico y las explicaciones gramaticales deben concordar fielmente con los datos lingüísticos. Como expondré más tarde no estoy totalmente de acuerdo con este principio por el que se debe huir de la simplificación. Según el mismo autor la sencillez conceptual es otro de los criterios, pues la terminología tiene que resultar familiar para no confundir a los discentes. Gómez del Estal llega a la conclusión de que una gramática se considera operativa

¹ Profesor de Lengua Española en la Universidad "La Sapienza" de Roma y profesor colaborador del Instituto Cervantes de Roma. felipebermejo@libero.it

pedagógicamente si la presentación de la misma es coherente con la función comunicativa planteada. En definitiva, la persona que está aprendiendo una nueva lengua no tiene por qué estudiar y aprender esa gramática –como lo hacen los estudiantes nativos en la enseñanza reglada oficial-, sino que lo que tiene que hacer es usarla.

Un caso práctico

El 6 de febrero de 2005 apareció en el Foro Didáctico del Centro Virtual Cervantes (4) una desesperada petición de ayuda por parte de Mónica Miller:

“¿Cuáles son los primeros verbos que debemos enseñar a un alumno de nivel inicial?”

«Está claro, mujer, -se apresuraron a contestar otros profes colegas a tan inocente pregunta-: primero hay que mostrar los verbos que sirven para presentarse, como *ser, llamarse, vivir*, etc., para luego pasar a ver las tres conjugaciones de nuestro sistema verbal: cantar, beber (o comer) y vivir (de nuevo, para que no se les olvide)».

De una tacada les damos el paradigma del presente de indicativo de los verbos regulares y así estamos tranquilos hasta los irregulares.

Para mí la duda no es tan obvia, es más, posee una enjundia descomunal y decisiva para el aprendizaje futuro de nuestros voluntariosos alumnos. Propongo que antes de presentarles directamente los *verbos importantes*, reflexionemos sobre éstos y, sobre todo, hagamos reflexionar a los interesados en el asunto. Lo que sigue es fruto de mis primeras clases con alumnos italianos y franceses adultos, incluido adolescentes.

Durante un minuto deben pensar en los cinco verbos que consideren más importantes en *su* lengua, pero no sólo desde el punto de vista del significado, sino también desde la perspectiva de su valor gramatical. Hay que avisar de que enseguida se confrontarán sus hipótesis con los cinco verbos principales de la lengua española. Estos *5 principales* son la base de la gramática que van a usar y les van a servir para dar los primeros pasos en el nuevo idioma. Hay que sabérselos como el padrenuestro, ya que la ventaja es casi mágica : les dará un poder absoluto para moverse en la nueva lengua. No es accesorio el hecho de hacerles partícipes de este proceso de aprendizaje con el fin de buscar y encontrar así puntos de referencia en común.

El primer verbo que suelen disparar es **SER**. Está claro que este es el verbo central de todas las lenguas, ya que determina le esencia de cosas, situaciones, acciones, procesos o personas. Es suficiente presentarlo con ejemplos en las que aparezcan las formas del presente de indicativo sin necesidad de los pronombres personales de sujeto (*Soy de Teruel*). En estos ejemplos demostraremos que lo usamos para hablar de características (*Eres muy alta*) o para definir (*El tango es un baile argentino*). Considero que la simplificación en el alcance de las reglas de uso de estos verbos es necesaria en esta primera presentación. Sería contraproducente

enseñarles que *ser* es además el auxiliar para la voz pasiva. Mejor enseñar poco y a su debido tiempo.

El segundo verbo por orden de aparición es **HABER**. Sí, se les corrobora su intuición, pero se les debe hacer notar que, a diferencia de *ser*, no significa nada. Por sí solo no tiene valor, es decir, frases como “*Hemos hambre y sueño*” son imposibles por resultar agramaticales. En pocas palabras, en español *haber* no expresa la posesión. Es un verbo fundamental, porque junto al participio pasado se usa para hablar en pasado. *Haber* es el único auxiliar de los tiempos verbales del pasado. No es necesario descubrir que este tiempo se llama pretérito perfecto, ni que existen otros pretéritos. Es sólo el momento de dar la confianza de que sabiendo utilizar este verbo combinado con otros podemos hablar y escribir en pasado de forma básica.

Seguramente ya nos habrán preguntado antes que cuál es el verbo usado para expresar la posesión. Es la oportunidad de presentarles **TENER**, que como en napolitano y otras lenguas del Sur de Italia sirve para indicar la posesión material o abstracta de cosas, personas o conceptos (No *tengo* dinero). Con el objeto de conectar siempre el uso con la forma, se debe señalar que con *tener* podemos expresar la obligación: **tener que + infinitivo** (tienen que hablar con ella).

A partir de ahora empezarán a decir verbos como *hacer, hablar, poder o deber*. Son verbos importantes, pero tienen que entender que lo son semánticamente como muchos otros. Lo que hace a un verbo convertirse en uno de primera división es el hecho de que además de la relevancia significativa, tienen que aportar un plus de valor gramatical justificado en la posibilidad de expresar necesidades comunicativas básicas como pueden ser la obligación o las tres dimensiones temporales: presente, pasado y futuro.

Siempre hay algún alumno que acierta fijándose en el verbo **ESTAR**. Forma parte de los cinco principales, porque se usa para indicar la situación o posición de cosas o personas con respecto a determinados lugares físicos o no. Además es el verbo de los estados –físicos o anímicos- (*Estoy* un poco triste). Y aquí es donde entra en conflicto con *ser*, aspecto que será el caballo de batalla para venideras lecciones. Por otra parte, si con *haber* nos podemos comunicar en pasado, con *estar* lo podemos hacer en presente, esto es, **estar + gerundio**: “¿Qué *estáis haciendo?*”. En realidad, éste es el verdadero presente actual, ya que con el presente de indicativo solemos referirnos a acciones o situaciones habituales (*Me levanto* todos las mañanas a las 7).

El quinto verbo es **IR**, porque además de ayudarnos a manifestar la idea de movimiento por antonomasia, **ir a + infinitivo** nos permite expresar el futuro que yo denomino básico (*Vamos a ver* a Juana esta tarde) en contraposición al tiempo futuro simple de indicativo que, como sabemos, remite a un uso más estricto y resulta complicado para un nivel inicial.

Con esta breve reflexión extraída de mi experiencia didáctica sólo pretendía compartir una serie de razones pedagógicas –sean objetivas o subjetivas– con las cuales afianzar la motivación de nuestros alumnos. Ellos buscan la seguridad, los puntos de apoyo donde agarrarse en ese duro y gimnástico proceso que supone la adquisición lingüística. Los profesores tenemos que salir al encuentro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(1) LONG, M. y ROBINSON, P. (1998): "Focus on form: theory, research and practice", en DOUGHTY, C. Y WILLIAMS, J. (eds.): *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge University Press, New York, pp. 15-41.

ELLIS, R. (2001): "Form-Focused Instruction and Second Language", *Language Learning*, nº 51, Supplement 1, pp. 1-46.

(2) MATTE BON, F. (1992): *Gramática comunicativa del español*, Difusión, Barcelona.

(3) GÓMEZ DEL ESTAL, M. (2004): "Seis criterios para reglas de gramática pedagógica (I)", *Didactired* (5 de julio): www.cvc.cervantes.es

(4) www.cvc.cervantes.es

ENSEÑAR LENGUAJES ESPECIALIZADOS

JOSÉ ANTONIO RAMOS ESCUDERO¹

Cuando en el año 2000 la Facultad de “Lingue e Letterature Straniere” de la Universidad de Urbino me propuso encargarme de la Cátedra de Lengua y Cultura Española para la Empresa y organizar un programa trienal de lengua española con fines específicos, una serie de dudas rondaron mi cabeza.

- ◆ Lenguas especializadas ¿por qué?
- ◆ ¿Qué son las lenguas de especialización? ¿qué características presentan?
- ◆ ¿Estamos preparados los profesores de lengua para la enseñanza de lenguas especializadas?

El reto me pareció interesante y opté por aceptar el encargo.

EL LENGUAJE NECESARIO

Aprender una lengua es probablemente la mejor forma de conocer la realidad sociocultural que la determina porque, al fin y al cabo, la cultura, en todas sus variantes, se manifiesta a través de la lengua.

Para muchas personas, la lengua extranjera es la eterna “asignatura pendiente” aplazada a perpetuidad, no sin remordimiento, porque se reconoce su importancia objetiva. Nadie pone en duda que conocer lenguas extranjeras y saber usarlas alarga no solo el horizonte, sino el horizonte mental que es infinitamente más importante. Para otras, la lengua extranjera se convierte en la “pesadilla recurrente” desde el momento que la inversión en términos de tiempo y de esfuerzo nunca consigue equilibrar el otro plato de la balanza: el del grado de dominio de la lengua objeto de estudio. En la mayoría de los casos, los años invertidos en el estudio de la L2 (generalmente inglés o francés), previstos por los programas del Ministerio correspondiente para la educación obligatoria, nunca dan resultados de los que el alumno y el profesor puedan sentirse orgullosos.

La pereza a la hora de enfrentarse al estudio de una lengua, el desgaste, la desmotivación y, en el peor de los casos, el consecuente abandono del estudio de la L2² son realidades cotidianas a las que desgraciadamente, tanto alumnos como profesores estamos, desgraciadamente, acostumbrados. Algunos, sin embargo, no nos resignamos.

¹ Profesor de italiano de la E.O.I. de Vigo. ramos_escudero@yahoo.it

² Obviamente me refiero con L2 al estudio de una lengua extranjera en un país donde ésta no se habla habitualmente. El caso de la LS, estudio de una lengua extranjera en un país donde ésta se usa habitualmente, presenta problemáticas completamente distintas.

Para explicar el porqué de la reticencia, de la pereza y de la desidia a la hora de aprender una lengua extranjera es conveniente volver la vista hacia atrás y analizar el modo de actuar tanto de los profesores como de los alumnos.

Hasta hace muchos años, el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras se limitaba a una serie interminable de exhaustivas descripciones de la morfosintaxis llevada a cabo por el docente y a un puro ejercicio memorístico, de esas mismas reglas gramaticales, por parte del alumno. El proceso se convertía, por tanto, en una simple ejercitación de la competencia gramatical: ejercicios estructurales en los que primaban las excepciones de las excepciones; frases y más frases para rellenar, para transformar... para odiar; traducciones de textos imposibles (en la mayor parte de los casos del español a la L2, algo que ni siquiera hacen los traductores profesionales); angustiosas redacciones que obedecían a títulos tan originales como “el miedo del portero ante el penalti”, etc.

Las programaciones se reducían a largas listas de descriptores gramaticales. No existían objetivos, ni una organización de contenidos, simplemente se empezaba por el artículo –el primero de la lista–, se continuaba con el sustantivo, después el verbo y así sucesivamente. Las referencias a “comunicación”, “interacción”, “funcionalidad”, brillaban por su ausencia. No había ninguna diferencia entre el método para aprender lenguas muertas (latín y griego clásico) y el método para aprender lenguas vivas³.

La competencia gramatical, necesaria para desenvolverse en las habilidades de producción y comprensión, no era un vehículo, sino una finalidad en sí misma y por lo tanto evaluable. Aprender una lengua estaba ligado, en línea de máxima, a las destrezas de comprensión y producción escrita. Yo, por lo menos, no recuerdo haber tenido nunca, durante mi etapa de estudiante de EGB y BUP, una prueba que pudiese evaluar mis capacidades de producción oral.

¿Todavía hay alguien que no se explique por qué los alumnos odiaban las clases de lengua extranjera? Puedo contar con los dedos de las manos –y me sobrarían la mitad– las audiciones que escuché en 10 años de colegio e instituto y en los 5 de facultad. Recuerdo, eso sí, con cierta nostalgia, las que nos ofrecía nuestro profesor de lengua portuguesa: discos a 45 revoluciones grabados en laboratorio escuchados a 33 para que fuese más fácil entenderlos.

Las víctimas de ese sistema de educación llegamos, en el mejor de los casos, a conocer perfectamente los entresijos de la L2, pero nunca fuimos capaces de usarla: lo que se nos enseñaba era pura gramática descriptiva y/o comparativa, algo de por sí no condenable, pero completamente inútil, visto y comprobado que después de diez años de estudio ninguno de nosotros hablaba una sola palabra de la lengua en cuestión. Sencillamente nunca se nos enseñó a transmitir información, a interactuar, en definitiva, a usar la lengua. Como consecuencia de ese error, mis conocimientos de inglés –adquiridos en aquella época– se reducen a: *My taylor is rich and the picture is in the corner*. Nadie puede dudar del rendimiento comunicativo de este enunciado. Sin comentarios.

Saber una lengua presupone, básicamente, ser capaz de comunicar y recibir información para cubrir todo tipo de necesidades materiales y/o intelectuales, para cambiar o modificar comportamientos y para beneficiarse de prestaciones y/u ofrecerlas. Si cualquier español de cultura media “sabe” su lengua, no por ello podemos decir que la “conoce”. No lo necesita. Sin embargo con mayor o menor dificultad consigue sobrevivir en las situaciones comunicativas, cotidianas o no, a las que se ve sometido a lo largo de su vida.

³ Para comprobar esta afirmación basta ir al BOE (Boletín Oficial del Estado) y comprobar los objetivos estipulados para los ciclos inicial y superior de Escuelas de Idiomas que se redactaron en los años 80.

Afortunadamente, las cosas han cambiado. La implantación del enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas ha permitido un acercamiento a las lenguas completamente distinto a pesar de la reticencia y la terquedad de muchos docentes. Ahora la prioridad no es la descripción sino la interacción. Se trata de aprender la lengua no como un “ente” disociado de la realidad que la origina sino contextualizada en situaciones comunicativas más o menos reales. Se trata de establecer prioridades en función de necesidades: la lengua no es un motivo, es una finalidad. No aprendo “porque.....”, sino “para....”. La diferencia parece nimia pero es fundamental. A este cambio de actitud debe responderse con un terremoto didáctico: las explicaciones sobre el funcionamiento de la lengua deberán reducirse a las estrictamente necesarias y siempre ligadas a un contexto funcional donde deberán primar las destrezas orales y la comprensión escrita –teniendo en cuenta que la mayoría de los intercambios de información se producen a través de ella– y donde la destreza de producción escrita –tradicionalmente privilegiada– pasa a un segundo plano siempre por motivos de exigencia comunicativa real. “Aprender” una lengua significará por tanto “aprender a usarla” para los mismos objetivos y necesidades que se plantean a los nativos. La lengua debe entenderse y aprenderse como el fruto de la interacción espontánea entre hablantes dejando para la escritura el proceso de intelectualización, de recordatorio de lo que siempre ha existido.

Además de en los cambios ya señalados, esta revolución se deja sentir físicamente en el aula: las largas y aburridas disquisiciones protagonizadas por el docente y la consecuente disposición física del aula han dado paso a prácticas en las que prima la colaboración entre iguales. El docente ya no es el protagonista y, por tanto, su misión no es “impartir cátedra”, ahora su labor se centrará en favorecer y estimular el trabajo “independiente” del alumno quien, de mero receptor de conceptos, se convertirá en un “investigador” de la L2 que está estudiando, su verdadero problema. La tiza ha dado paso a las nuevas tecnologías, primero en forma de cintas de casete y VHS y más tarde en los CD-ROM y DVD. La pizarra ha cedido protagonismo a las pantallas de proyección donde “sucede algo”, donde queda patente que el “enemigo” a batir, por parte del estudiante, es la L2 que se quiere adquirir. El docente pasa de ser una máquina expendedora de conceptos sin sentido a convertirse en un elemento más de ayuda a disposición del alumno para combatir la impotencia que produce la incomunicación en la lengua extranjera.

Los últimos cambios en los planes de estudios han dado una vuelta más de tuerca al enfoque del estudio de las lenguas. Las transformaciones sociales, el desarrollo y especialización del mercado laboral han obligado a los centros docentes a adecuarse y a dar respuesta a las nuevas necesidades de los consumidores: el estudio de la lengua “general” está dejando paso a un estudio “profesionalizado” de las mismas. Los objetivos que se persiguen son cada vez más específicos y siempre articulados en función de las necesidades del alumno. Si la didáctica de las lenguas dirigida a favorecer su uso inmediato aumentó considerablemente el número de alumnos, este nuevo enfoque profesionalizado de su enseñanza ha multiplicado las expectativas de quienes ven en esta modalidad la posibilidad de un inmediato rendimiento profesional. No se trata por tanto de lenguas especiales sino de usos especiales de la lengua.

La evolución social y la consecuente especialización de los mercados laborales provocan la necesaria convivencia de un lenguaje común, de uso en contextos de vida social, y de un lenguaje especializado, de uso en contextos de vida laboral. Cada lenguaje especializado interactúa con los demás lenguajes especializados y con la

variante de uso común con quien comparte la “forma” tanto a nivel fonológico como morfosintáctico y léxico. De esa interacción surge el enriquecimiento de ambas.

La situación glotodidáctica que se presenta es completamente distinta: en el caso del aprendizaje de la “lengua extranjera” se establece una relación asimétrica entre alumno y profesor, entre quien sabe la lengua y quien debe aprenderla. Sin embargo en el caso del aprendizaje de las “lenguas especializadas” la relación será de paridad entre el profesor, -que conoce el “significante”, el *corpus* terminológico y los mecanismos retóricos de la lengua profesional- y el alumno, -que domina el “significado”, el *corpus* de nociones, procedimientos y técnicas de un sector determinado-. Se trata, por tanto, de enseñar una variante de L2 a un especialista de la materia focalizando los objetivos en función de las verdaderas necesidades del alumno.

Desde un punto de vista técnico, proyectar un curso de lengua “profesionalizado” plantea, a priori, una serie de interrogantes:

- ◆ ¿Qué es y qué define a una L2 profesional?
- ◆ La L2 especializada ¿es una variante o simplemente, como piensan muchos, un problema de léxico especializado y específico?
- ◆ ¿Puede un alumno, sin conocimiento previo alguno, abordar sin problemas el estudio de la L2 con fines exclusivamente “profesionales”?

La solución que demos a estos interrogantes condicionará de manera decisiva nuestro modo de proceder como docentes –tanto en lo que se refiere a la organización y planteamiento del curso como en su presentación al estudiante - y el modo de aprender de nuestros alumnos.

LENGUAS PROFESIONALES: ¿QUÉ SON?

Para un numeroso grupo de especialistas, entre los que cabría destacar a Bernd Spillner⁴, los “lenguajes específicos” son instrumentos de expresión completamente autónomos respecto de la lengua común o de uso general y, sin embargo, existe otra corriente de expertos, igualmente numerosa, que tienden a reducir las características distintivas de estos lenguajes y a subrayar, por el contrario, las semejanzas de los elementos que constituyen los lenguajes específicos con los del lenguaje general, hasta el punto de llegar a negar a estos lenguajes toda especificidad formal.

Entre los argumentos que se esgrimen a favor de la tesis de la independencia de los lenguajes específicos respecto de la lengua de uso común, el más manido es “la excesiva especificidad de los primeros, lo que los convierte en incomprensibles para el público profano”. Sin embargo, para muchos “el alto grado de especialización” de este tipo de lenguajes es, simplemente, una condición constituyente de su propia especificidad. Weinrich, llega a afirmar que esa “notable diferencia” respecto al lenguaje común constituye un “privilegio legítimo” de todo lenguaje que se defina sectorial.

⁴ «Mientras no se demuestre lo contrario, no se puede negar que las “*langues de spécialité*” disponen, al menos en parte, de una sintaxis propia, de una morfología y de una formación de las palabras distintas de la lengua común.»

Recogiendo y sintetizando las opiniones de estos y otros especialistas, la definición de los lenguajes especializados que más me satisface sería ésta:

1. Los lenguajes especializados son el fruto de la selección entre los componentes de la competencia comunicativa en una lengua,
2. destinados tanto a un uso científico (universidad, investigación, divulgación) como profesional (medicina, empresa, turismo, crítica literaria)
3. con un fin epistemológico (o sea de conocimiento científico, de “saber”)
4. un fin interpersonal / relacional (o sea ligado a la acción)
5. buscando siempre la forma de comunicar menos ambigua posible
6. y permitiendo que su usuario sea reconocido como miembro de un sector científico profesional.

Hablar de “la selección entre los componentes de la competencia comunicativa en una lengua” (1) deja clara mi opinión respecto a la independencia de estos lenguajes respecto de la lengua común con la que comparten componentes fonológicos, morfosintácticos y léxicos. No se trata de lenguas especiales cuanto de usos especiales de la lengua “destinados tanto a un uso científico (universidad, investigación, divulgación) como profesional” (2), de la misma manera que la lengua, en general, tiene otras finalidades especiales o específicas no necesariamente ligadas a un ámbito profesional y científico. No debemos olvidar nunca que las lenguas son mecanismos “arbitrarios” que mediante unas reglas de “selección y combinación” de elementos están capacitadas para responder a las exigencias comunicativas de quien las usa. Pensar como español, que el lenguaje de la economía, de la cirugía o de la jurisprudencia son lenguajes disociados del español “general” me parece disparatado. Me parece más prudente pensar que son posibles resultados de la combinación de elementos que la lengua española pone a disposición del hablante fuertemente condicionados por las exigencias de un sector de la sociedad que necesita comunicarse con propiedad y rapidez en un contexto comunicativo concreto. Cuando dos abogados hablan de un caso usando un lenguaje propio de su profesión no hablan en “chino”, hablan en un español que para mí resulta incomprensible no porque su construcción se base en reglas distintas de las de la lengua de uso cotidiano, sino porque los referentes, los conceptos que manejan me son ajenos. Si se me parafrasea, si se me explican los conceptos –algo que entre dos especialistas es innecesario– soy perfectamente capaz de entender de lo que se habla. El uso de un lenguaje especializado entre especialistas permite un rendimiento, en términos de economía lingüística, que sería estúpido desaprovechar. Por último, tengamos siempre presente que cualquier novedad científica, descubrimiento o teoría que sea, necesita ser explicada incluso a los expertos en la materia quienes como nosotros –de alguna manera– se encontrarían en la situación de saber “qué se habla” pero no “de qué se habla”.

Uno de los motivos de la existencia de lenguajes especializados viene dado por el uso que haremos de él. Usamos los lenguajes especializados con dos fines principales:

◆ “*epistemológico*” [ligado al conocimiento] (3), o sea para aumentar y transmitir el nivel de conocimiento dentro de un determinado campo especializado del saber. El pensamiento, el conocimiento se basa en el lenguaje. No sabemos si no somos capaces de comunicarlo. El pensamiento no tendría sentido si no pudiese

explicarse a través del lenguaje y por este mismo motivo es perfectamente comprensible que éste último se adapte a las necesidades del primero. En muchos casos el problema es que sabemos “en qué se habla”, pero no “de qué se habla”.

♦ “*interpersonal / relacional*” [ligado a la acción] (4). Aquí no se trata de comunicar conceptos sino de trabajar con ellos. Dos profesionales utilizan su propio lenguaje de especialidad porque, para ellos, es la manera más rápida y más concreta de interactuar.

Cabe señalar que, dentro de estos lenguajes, es posible diferenciar grados de especialización en función del contexto y del destinatario del mensaje. Así existiría un primer grado de especialización que se produce en contactos interpersonales entre investigadores de distintas áreas, en la difusión en periódicos o revistas no especializadas y en el tratamiento de temas especializados con público no experto. A este primer grado lo denominaremos de “descripción genérica”. Me estoy refiriendo a los casos en los que el experto intenta dar informaciones sobre argumentos técnicos usando, en la medida de lo posible posible, el léxico común. El experto introduce los conceptos especializados relacionados con su profesión haciendo continuamente referencia a experiencias comunes con el profano para explicarse e instruirle. El uso de términos concretos debe ir necesariamente acompañado por explicaciones, asociaciones o comparaciones –usando una lengua común– que el interlocutor sea capaz de entender. Un segundo grado de uso del lenguaje específico, que denominaremos “descripción específica”, se refiere al uso que tendría lugar en conferencias, charlas y textos escolares destinados a un público al que se le asocia un grado mínimo –no profesional– de conocimiento de la materia. Nos referimos a los casos en los que el experto se dirige a profanos para explicarles conceptos relacionados con su profesión. En su intento de instruir, el especialista, ilustra los conceptos usando términos especializados apropiados y, a medida que lo hace, explica su significado. Por último, quedaría por definir el más alto grado de especialización, un grado al que llamaremos “de tratamiento especializado”. Estaría ligado a congresos, simposiums, mesas redondas, literatura especializada, etc., donde el especialista comparte conocimientos con iguales. Son contextos en los que el experto se dirige a otros especialistas para debatir problemas de ámbito estrictamente profesional, para exponerles proyectos de investigación, resultados, explicar el uso de instrumentos o aparatos etc. Aquí, el especialista comparte con sus interlocutores un alto bagaje de conocimientos sobre la materia lo que le permite usar términos especializados cuyo significado da por conocido. Se limita a dar explicaciones solamente en caso de términos acuñados por él o redefinidos.

(5) En algunos casos, el uso que se hace del lenguaje especializado, además de obedecer a razones puramente comunicativas, tiene matices apasionantes relacionados con la sociolingüística. El dominio del lenguaje especializado es el pasaporte de pertenencia a un grupo social de prestigio. En estos casos el lenguaje pierde su función comunicativa para desempeñar una función de reconocimiento social de quien lo usa. No sólo uso el lenguaje especializado por evidentes razones comunicativas sino porque a través de él reafirmo mi pertenencia a una determinada categoría profesional dotada de un prestigio y de un respeto social.

(6) En todas y cada una de las manifestaciones del lenguaje especializado prevalece el deseo de “comunicar de la manera menos ambigua posible”, una de las *características fundamentales* de los lenguajes especializados aunque no la única, como veremos a continuación.

Entre las características más sobresalientes de los lenguajes especializados cabría señalar:

◆ **Exactitud simplicidad, claridad:** deben garantizar diligencia y exactitud en la transmisión del lenguaje lo que, a menudo, comporta que se tache a este tipo de lenguajes de “áridos” y “herméticos”. Probablemente son epítetos acertados que no deben ser interpretados peyorativamente. La aridez y el hermetismo contribuyen por un lado al “prestigio” de estos lenguajes además de a un mayor grado de objetividad y por lo tanto de corrección de los mismos. No se trata de valorar el lado estético de estos lenguajes, sino su grado de efectividad a la hora de cumplir el objetivo lingüístico que se les encomienda. Los lenguajes especializados tienen como función dar forma lingüística a conceptos que pueden resultar áridos y herméticos a toda persona ajena al ramo.

◆ **Objetividad, ausencia de ambigüedad y emotividad neutra:** las lenguas especializadas deben ser monoreferenciales, capaces de evitar cualquier tipo de duda a la hora de adjudicar a cada significante un único significado con validez universal. No debemos olvidar que los lenguajes especializados son la representación de una ciencia que existe independientemente de la lengua en que se materialice. Su función será, por tanto, parafrasear o textualizar esa “ciencia”, esa “estructura profunda”, en una “estructura superficial”, en un código de signos asociable a un único referente independientemente de quien la interprete.

◆ **Densidad de información, brevedad, laconismo y uso de términos técnicos definidos:** por la misma razón aducida en el punto anterior, la lengua especializada debe caracterizarse por la precisión de los símbolos lingüísticos que utiliza para expresar los significados deseados. Su uso está circunscrito a hablantes que dominan el significado de los conceptos expresados y que por tanto no necesitan paráfrasis explicativas. El rendimiento significativo de este tipo de lenguas es máximo con un mínimo de significantes. Una única palabra entre especialistas puede ser más explícita que cientos de giros necesarios para explicar el mismo concepto a un profano. No debemos olvidar nunca que este tipo de lenguas se asocian siempre con un objetivo pragmático preciso y que están adscritas a un contexto social de uso. El uso de las lenguas especializadas, a menudo, se asocia no sólo a la necesidad de comunicar, entre especialistas, una serie de conceptos de la manera más rápida y precisa sino que a veces se convierte en un elemento de reconocimiento de la pertenencia a una “clase”. Las lenguas se convierten en esos casos en un documento de identidad que permite reconocer al usuario como miembro de una categoría, de un *lobby* que goza de un cierto prestigio social.

◆ **Coherencia lógica:** de la lengua común nos servimos para representar una visión “aproximativa” del mundo mientras que la realidad científica es “una abstracción de la realidad”. Para que tenga un sentido, para hacer que exista esa realidad concreta, precisa y no interpretable necesitamos una lengua exacta. Esa exactitud no sólo debe manifestarse a nivel léxico, sino también a nivel sintáctico. Para ello, las lenguas especializadas deberán extremar la atención a la hora de estructurar el discurso evitando que los nexos, las dependencias puedan crear el más mínimo indicio de ambigüedad. La lengua estará al servicio de un modo de pensar lógico, lineal en la que cada paso debe definir perfectamente su relación con el anterior. Se favorecerá el uso de nexos y conectores que declaren perfectamente el tipo de relación sintáctica que se quiere establecer. Los antecedentes y referentes deberán estar perfectamente declarados evitando cualquier sombra de duda. La coordinación y la nominalización –la

asociación “significante” – único significado– primarán sobre una sintaxis subordinante que pueda ser erróneamente interpretada.

♦ **Abstracción y generalización:** la universalidad de la ciencia, la internacionalización del conocimiento obliga a esta lengua especializada a moverse en parámetros verdad absoluta, científicamente demostrable. Es la pragmática la que hace que la lengua especializada tenga una determinada forma y no al contrario.

♦ **Uso de símbolos, figuras e ilustraciones:** las lenguas profesionales presentan capacidad de interacción con otros códigos: gráficos, informáticos, numéricos etc. Esta interrelación descansa sobre la necesidad ser precisos. La necesidad de comunicar con exactitud conlleva el uso de aquellos símbolos lingüísticos que expresen los significados deseados para que el mensaje expresado alcance su objetivo comunicativo sin ningún género de duda o de reservas.

¿ESTAMOS PREPARADOS?

Como hemos señalado anteriormente, esta pregunta no va dirigida sólo a los docentes sino que implica de modo particularmente activo a los estudiantes. El punto de partida en el aprendizaje de los lenguajes especializados es una relación de cooperación entre un profesor experto en didáctica de las lenguas (conocedor tanto de los significantes como de los mecanismos lingüísticos de la L2) y un alumno experto en la especialidad de la que quiere aprender su lenguaje (conoce los significados, el *corpus* de nociones, procedimientos y técnicas del sector en el que se emplea la lengua especializada). Esta particular relación glotodidáctica condicionará todo el proceso de aprendizaje: el profesor no es un “super-profesor” experto en economía, en turismo, en medicina, en empresa y además en didáctica de las lenguas, como tampoco el alumno es una persona que simplemente desea aprender la L2 que conoce su docente. Nos hallamos ante una realidad más compleja: el alumno está fuertemente motivado porque la L2 tiene, más que nunca, una aplicación inmediata en el ámbito profesional. La programación por objetivos se realizará en función de necesidades no teóricas sino pragmáticas, dirigidas a conseguir que el alumno alcance objetivos lingüísticos concretos en contextos comunicativos reales y, además metas formativas del ámbito de la “educación formación” no necesariamente cuantificables *hic et nunc*. La programación deberá contemplar la posibilidad de evaluar y verificar el éxito del proceso, la adecuación de los contenidos y de las tareas a desarrollar. Por último una prueba que verifique resultados.

Didácticamente debemos ser capaces de que el alumno:

SEPA	<ul style="list-style-type: none"> –comprender –enviar –intercambiar –negociar 	<u>MENSAJES QUE CONSIGAN</u>	<ul style="list-style-type: none"> –informar –colmar necesidades –modificar actitudes
-------------	--	-------------------------------------	--

Entendiendo por *mensaje* la síntesis de:

1. un “significado” específico que se intercambia
2. un “motivo” que origina el acto voluntario de comunicar

3. un “significante” verbal, icónico gráfico, matemático etc, vehículo a través del cual se transmite el significado para que alcance el objetivo comunicativo para el que fue creado.

Para “saber comprender, enviar, intercambiar.....” es necesario:

1. poseer competencias verbales
2. poseer competencias no verbales
3. dominar la “textualidad”:

- saber comprender textos (leer y escuchar)
- saber producir textos en 1ª persona (monologar y escribir) o
- saber producir textos en manera interactiva (dialogar y escribir al dictado)
- saber manipular textos (resumir, parafrasear y traducir)

4. Conocer el uso de la fuerza pragmática: saber hacer con la lengua, competencia funcional, sociolingüística e (inter)cultural.

BIBLIOGRAFÍA

WEINRICH, H. (1980): *Lengua e linguaggio nei testi*, Feltrinelli, Torino

SPILLNER, B. (1979): *Lingüística y literatura: investigación del estilo, retórica y lingüística del texto*, Gredos, Madrid.

BALBONI, P.E. (2000): *Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento*. UTET, Torino.

BALBONI, P.E. PORCELLI, G. (1991): *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Liviana, Padova.

BALBONI, P.E. (1989): *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*, La Scuola, Brescia.

EL USO DEL INDEFINIDO Y DEL IMPERFECTO DE INDICATIVO EN HABLANTES DE GRIEGO MODERNO

ANA ISABEL RON¹

1. Introducción

El uso de los tiempos del pasado, y más concretamente de los que tradicionalmente se vienen denominando pretérito indefinido y pretérito imperfecto², constituye uno de los puntos que más dificultades produce a los estudiantes de español como lengua extranjera, y entre ellos, a los griegos. A pesar de que los usos de ambos en su lengua materna y en español no presentan grandes diferencias, los profesores somos testigos, en muchos casos impotentes, de las dificultades que provocan estos tiempos a los estudiantes.

Después de exponer los datos técnicos del estudio, realizaremos una pequeña introducción al sistema verbal del griego moderno, centrándonos en el uso del indefinido y del imperfecto y en sus diferencias con los correspondientes tiempos del español. Tras realizar un análisis de errores en las producciones de alumnos hablantes de griego moderno, intentaremos encontrar una explicación que los justifique. Por último, recogeremos una de las actividades que se diseñaron para intentar paliar los problemas localizados en el uso de ambos tiempos y comprobaremos los resultados obtenidos.

Antes de continuar y siendo uno de los objetivos del estudio comprobar las influencias de la lengua materna (LM) en la interlengua de los alumnos, cabe recordar que no hay unanimidad entre los especialistas a la hora de establecer la influencia de la LM en el proceso de adquisición de la lengua extranjera (LE): mientras que las teorías conductistas - y su reflejo en didáctica de lenguas, el método audiolingual - afirman que al aprender una lengua transferimos los conocimientos de la LM, Krashen³ defendió en su Modelo del Monitor la independencia del proceso de adquisición de la LE y la ausencia de transferencias y/o interferencias de la LM. Del mismo modo, estudios posteriores sobre el orden de adquisición de diferentes morfemas parecen demostrar que hay una secuencia de adquisición similar entre hablantes de diferentes lenguas, por lo que el aprendizaje de la lengua objeto no podría explicarse sólo por la influencia o transferencia de la LM. Como apunta Baralo (1999), la existencia de un orden de adquisición vendría "impuesto más por las propiedades de la lengua meta que por las de la LM de los aprendientes".

Dejando de lado estas teorías, que en ocasiones no han podido ser empíricamente comprobadas, parece indudable que sí existe una cierta influencia de la LM a la hora de aprender una lengua extranjera, si bien es cierto que parece que ésta no es tan importante como defendían las teorías conductistas. Así parece que lo demuestran algunos datos de nuestro estudio. Además, aunque no se trate de un

¹ Profesora del Instituto Cervantes de Atenas y de la Universidad Abierta de Grecia. anaris@otenet.gr

² Sobre la polémica en la denominación de estos tiempos, ver Gutiérrez Araus (1997) y "El pretérito imperfecto: repaso histórico y bibliográfico", en García Fernández y Camus Bergareche (2004).

³ Citado en Baralo (1999).

método científico, basta con utilizar nuestra propia intuición, basada en experiencias de aprendizaje personales, para darse cuenta que no es lo mismo para nosotros, hablantes nativos de español, aprender una lengua románica que un idioma como árabe, chino o, por qué no, griego moderno.

2. Datos de la investigación

Este estudio se llevó a cabo durante el mes de julio de 2004 en un curso intensivo en el Instituto Cervantes de Atenas (tres horas de clase diarias durante cuatro semanas). El grupo estaba formado por 10 estudiantes de nivel intermedio.

Tanto en la programación del curso aprobada por la Dirección Académica del centro como en el manual de clase, *Gente 2*, con una unidad didáctica que tiene como objetivo comunicativo “Aprender a hablar del pasado”, el estudio de los tiempos utilizados para ello es uno de los contenidos gramaticales que han de trabajarse en este nivel.

Los diez alumnos acababan de finalizar un curso de nivel inicial, donde el contenido gramatical “Los tiempos del pasado” se trabaja de una forma mucho más superficial, haciendo énfasis en la morfología y formación de dichos tiempos más que en su uso⁴. Esto es especialmente claro en el caso del pretérito imperfecto, ya que al terminar el nivel inicial, los alumnos han tenido un contacto mínimo con este tiempo, del que sólo les han sido presentados muy superficialmente y sin ningún afán de sistematización sus usos principales: describir, hablar de costumbres y hablar de circunstancias en las que se desarrolla otra acción principal. Es en el nivel intermedio donde se ha de comenzar a fijar el uso de los tiempos del pasado en contraste.

En cuanto a la metodología aplicada, se optó por poner en práctica los principios del enfoque comunicativo, aunque con una actitud ecléctica y lejos de cualquier fanatismo. La elección nos parece la más lógica si tenemos en cuenta el manual seleccionado por el centro, las instrucciones de la Dirección Académica del mismo y las propias convicciones de la profesora. Por lo tanto, no se hizo referencia a ninguno de los valores secundarios del pretérito imperfecto, ya que no se corresponden con el objetivo comunicativo de la secuencia didáctica.

Dado lo limitado del tiempo disponible y tras considerar las dificultades técnicas que supondría la recogida de muestras de lengua oral, se prefirió basar la investigación en muestras de lengua escrita. Ya que uno de los fines era estudiar la influencia de la lengua materna de los alumnos, fueron recogidas antes del comienzo de las clases dedicadas al objetivo “Aprender a hablar del pasado”, por lo que creemos que en gran medida los resultados muestran las elecciones intuitivas de los alumnos y no las influidas por la instrucción. Para ello, se les propuso que escribieran un texto donde contarán una historia curiosa de la que hubieran sido protagonistas en el pasado u otro donde narraran las experiencias de su último viaje en tren. Para evitar cualquier tipo de influencia sobre los resultados de la investigación, se evitó mencionar que los textos iban a ser utilizados con ese fin.

3. El uso del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto en griego. Comparación con el español y errores más frecuentes de los hablantes de griego moderno.

⁴ Recordemos que el Instituto Cervantes da en su *Plan Curricular* instrucciones sobre la secuenciación en la presentación de los contenidos, distinguiendo entre los que han presentados de forma parcial, propios de los primeros niveles, y los que han de ser objeto de sistematización.

Antes de entrar en el análisis del uso de los dos tiempos del pasado que nos ocupan, hagamos una pequeña introducción al sistema verbal del griego moderno.

Según las gramáticas al uso, en griego moderno existen tres modos verbales: indicativo, subjuntivo e imperativo; y dos aspectos: imperfectivo y perfectivo. El aspecto en griego sería una marca flexional: el tema perfectivo se forma sustituyendo la característica del tema imperfectivo por otra. A diferencia del español, el aspecto es en griego moderno una categoría fundamental para marcar la diferencia entre dos tiempos de futuro, de presente de subjuntivo o de imperativo. Veamos estos ejemplos, donde la extensión de la acción en las frases del primer grupo se opone a la instantaneidad de las del segundo:

- Θα σου γράφω κάθε μέρα (*Te escribiré todos los días*)
- Θέλω να μου γράφεις κάθε μέρα (*Quiero que me escribas todos los días*)
- Γράψε μου κάθε μέρα (*Escríbeme todos los días*)

donde la presencia del marcador temporal “κάθε μέρα” (*todos los días*) obliga al uso de un tiempo imperfectivo. Por el contrario, en las siguientes frases las expresiones “μόνο μια φορά” (*sólo una vez*) o “την τρίτη” (*el martes*) exigen la selección de un tiempo perfectivo o puntual:

- Θα σου γράψω μόνο μια φορά/την τρίτη / ... (*Te escribiré sólo una vez/el martes/ ...*)
- Θέλω να μου γράφεις μόνο μια φορά/την τρίτη/ ... (*Quiero que me escribas sólo una vez/el martes/ ...*)
- Γράψε μου μόνο μια φορά/την τρίτη / ... (*Escríbeme sólo una vez/el martes / ...*)

Por lo tanto, parece que el aspecto desempeña un papel fundamental en la distinción de estos tiempos verbales del griego moderno, sin que hayamos podido encontrar contraejemplos que desmientan este principio.

Sin embargo, eso no significa que la categoría aspecto sirva para explicar de forma totalmente satisfactoria otras oposiciones del sistema verbal griego, como tradicionalmente se viene intentando. Para ilustrar esta afirmación, veamos ahora un cuadro donde aparecen los tiempos verbales de indicativo, extraído de una gramática escolar utilizada por varias generaciones de estudiantes griegos desde hace décadas.⁵

Cuadro I: Los tiempos de indicativo en griego moderno.

TIEMPOS	PRESENTE	PASADO	FUTURO
SIMPLES			
IMPERFECTIVOS	Presente Γράφω	Imperfecto έγραφα	Futuro durativo θα γράφω
PUNTUALES	-----	Aoristo (Indefinido) έγραψα	Futuro puntual θα γράψω

⁵ Extraído de Triandafyllidis (1989).

PERIFRÁSTICOS			
TERMINATIVOS	Preterito Perfecto <i>έχω γράψει</i>	Pretérito Pluscuamperfecto <i>είχα γράψει</i>	Futuro perfecto <i>θα έχω γράψει</i>

Como vemos, el aspecto y el concepto de tiempo real son los dos ejes utilizados en la descripción, donde también se diferencia entre tiempos simples y perifrásticos, contruidos con el verbo auxiliar *έχω* o con la partícula *θα* para los tiempos de futuro. En cuanto a la formación de los dos tiempos que nos interesan, el imperfecto y el aoristo, es muy importante señalar que en tres verbos – *είμαι* (ser y estar), *έχω* (tener) y *κάνω* (hacer)- la forma de ambos coincide. Es decir, que mientras que la mayoría de los verbos construyen el aoristo y el imperfecto a partir de temas diferentes, estos verbos construyen ambos a partir de un tema irregular o del tema imperfectivo:

Cuadro II: Formación del imperfecto y el aoristo griego.

VERBO	TEMA IMPER-FECTIVO	IMPERFECTO	TEMA PER-FECTIVO	AORISTO (IN-DEFINIDO)
Γράφω (escribir)	γραφ-	έγραφα	γραψ-	έγραψα
Διαβάζω (leer)	διάβαζ-	διάβαζα	διάβασ-	διάβασα
Είμαι (ser-estar)	-----	ήμουν	-----	ήμουν
Έχω (tener/aux)	-----	είχα	-----	είχα
Κάνω (hacer)	κάν-	έκανα	κάν-	έκανα

Centrándonos ahora en el uso de los dos tiempos, hemos de decir que, por desgracia, la bibliografía en griego no es especialmente esclarecedora. Veamos lo que explican los autores de la *Gramática del Griego Moderno (Demótico)*, del Instituto de Estudios Neohelénicos de la Universidad de Salónica:

El Imperfecto expresa que la acción del verbo sucedió en el pasado

- de forma continuada:

(1) *Έτρεχα να τον πιάσω (Corrí para alcanzarlo)*

- de forma repetida:

(2) *Όλο το καλοκαίρι ξυπνούσα στις 6*

(Durante todo el verano me he levantado / levanté a las 6).

El indefinido expresa que la acción del verbo sucedió en el pasado

- con duración concreta (un momento o muy poco tiempo):

(3) *Άνοιξε τα μάτια (Abrió los ojos)*

(4) *Ο σεισμός γκρέμισε το σπίτι (El terremoto destruyó la casa).*

- con (más) duración o con interrupciones:

(5) *Περάσαμε ωραία στο ταξίδι μας*

(Lo pasamos bien en nuestro viaje)

(6) *Ζήσαμε ευτυχισμένοι (Vivimos felices)*

Ambos tiempos, el imperfecto y el indefinido, se refieren al pasado: mientras que con el imperfecto damos énfasis al desarrollo, la duración que ha tenido una acción, con el indefinido percibimos la acción y su duración en su conjunto, tomada de forma sinóptica independientemente de si sucedió una vez o duró o si sucedió con interrupciones.⁶

⁶ La traducción y la numeración de los ejemplos con paréntesis son mías.

Sin embargo, en (1) y (2) se nos ofrecen ejemplos aislados donde el uso del pretérito imperfecto es optativo y que, por lo tanto, bien podrían aparecer también en aoristo:

- (1) Έτρεξα / Έτρεχα να τον πιάσω (Corrí para alcanzarlo)
(2) Όλο το καλοκαίρι ξύπνησα / ξυπνούσα στις 6 (Durante todo el verano me he levantado / levanté a las 6).

Además, al igual que en español, no podemos hablar de un valor repetitivo del imperfecto griego, ya que un ejemplo como

Διάβαζε (IMPERFECTO) δυο ή τρεις φορές την σελίδα και έκλεισε το βιβλίο *
(Leía la página dos o tres veces y cerró el libro *)⁷

no es gramatical. En español, sólo es aceptable un verbo en indefinido.

Todo ello nos lleva a descartar la validez de esta explicación por incompleta, ya que además olvida los usos del imperfecto como forma relativa. Ante la falta de una definición satisfactoria, recurrimos a la bibliografía en inglés. Joseph y Philippaki-Warburton (1987) escriben:

El griego moderno hace una distinción morfológica entre el aspecto perfectivo e imperfectivo. Esta distinción [...] se produce habitualmente en todos los verbos (con muy pocas excepciones). Los tiempos contruidos a partir de la raíz imperfectiva presentan la situación con respecto a su naturaleza interna, con la siguiente variedad de usos.

1. habitual o repetitivo:

(7) Έπαιζα τένις τα καλοκαίρια (Jugaba al tenis en verano)

2. continuo / durativo:

(8) Κοίταζε την θάλασσα (Estuvo mirando el mar)

(9) Έγραφα με τις ώρες (Estuve escribiendo durante horas)

3. progresivo:

(10) Διάβαζα όταν χτύπησε το τηλέφωνο

(Estaba leyendo cuando sonó el teléfono)

Por el contrario, los contruidos a partir de la raíz perfectiva presentan la situación en su totalidad, sin distinguir principio, desarrollo o fin de la misma.⁸

Vemos como una vez más el aspecto aparece como el único rasgo diferenciador entre ambos tiempos. Aunque también presenta puntos problemáticos – por ejemplo, insiste en el valor repetitivo y no habla del valor optativo del imperfecto en (8) y (9)-, esta descripción al menos introduce el uso del imperfecto como forma relativa (ejemplo 10). También menciona uno de los valores del imperfecto griego inexistente en el español: el que los autores denominan continuo o durativo. En efecto, a diferencia de lo que sucede en español, en griego moderno es posible, aunque no obligatorio, el uso del imperfecto en enunciados como 1, 2, 8, 9 o como el que sigue a continuación:

Χθες διάβαζα (IMPERFECTO) από τις 2 ως τις 12

Χθες διάβασα (AORISTO) από τις 2 ως τις 12

(Ayer estudié / estuve estudiando desde las 2 hasta las 12)

⁷ Ejemplo en español tomado de Gutiérrez Araus (1997), p. 58.

⁸ La traducción es mía.

que en español sería imposible traducir con imperfecto, al tratarse de una acción principal y aparecer una expresión temporal que limita el tiempo durante el que se produjo la acción (desde las 2 hasta las 12). Sin embargo, ninguna fuente específica que se trata de un uso optativo, que sólo puede aparecer con verbos cuyo modo de acción (*aktionsart*)⁹ sea imperfectivo y que es necesario que aparezca un marcador temporal que indique el lapso de tiempo durante el que se llevó a cabo la acción. Como veremos a continuación, este tipo de ejemplos provoca un número considerable de errores en las producciones de los hablantes nativos de griego moderno, lo que demostraría la existencia de cierta influencia de la lengua materna en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Por lo tanto, podemos afirmar que, a pesar de nuestra insistente búsqueda en la bibliografía disponible en las bibliotecas universitarias griegas, no hemos encontrado ningún manual donde se explique de forma satisfactoria la diferencia en el uso del imperfecto y del aoristo griego. Todas las gramáticas recurren para ello a la categoría aspecto, aunque ya hemos visto algunos de los problemas que presentan estas teorías¹⁰.

Por el contrario, parece que el uso de ambos tiempos se podría explicar, al igual que en español, por medio del concepto de *temporalidad*, que muchos lingüistas proponen como el más adecuado para sustituir al de *tiempo verbal*, que tantos problemas presentaba por su ambigua relación con las nociones extralingüísticas de presente, pasado y futuro, en la descripción del funcionamiento de las formas verbales de indicativo. A modo de ejemplo, pensemos que un tiempo como el pretérito imperfecto no sólo expresa tiempo pasado, sino que en las fórmulas de cortesía nos habla del presente o del futuro. Estos problemas desaparecen con el concepto de *temporalidad*, que se define como una «categoría gramatical deíctica mediante la cual se expresa la orientación de una situación con respecto a un punto central u origen, o bien con respecto a otro punto que, a su vez, está directa o indirectamente orientado con respecto al origen»¹¹. Las relaciones de temporalidad serían tres: anterioridad, simultaneidad y posterioridad.

De este modo, las formas del pasado de indicativo en español podrían ser clasificadas así:

Formas que expresan anterioridad al origen (presente):

INDEFINIDO / PERFECTO

Formas que expresan simultaneidad a un punto anterior al origen:

IMPERFECTO

Formas que expresan anterioridad a un punto anterior al origen:

PLUSCUAMPERFECTO

⁹ Por modo de acción o *aktionsart* entendemos las cualidades temporales propias de la situación designada por un verbo o una predicación, inherentes a los lexemas verbales. Por ejemplo, los verbos *encontrar* o *nacer* indican situaciones puntuales, por lo que en griego nunca podrían utilizarse en imperfecto con el valor durativo o continuo que nos ocupa.

¹⁰ Tradicionalmente se afirma que el sistema verbal griego carece de reglas estrictas de uso de los tiempos verbales (aunque nuestra experiencia nos indica que esta afirmación no es del todo exacta). Así lo afirman, Babiniotis y Kleris (1999) – el primero es uno de los filólogos más prestigiosos del país-: «La lengua da gran libertad en el modo de expresión del tiempo real. Hay que destacar que la naturaleza del tiempo, que tiene un carácter intensamente subjetivo para el hablante, permite durante la conversación el uso de casi todos los tiempos del verbo para casi todas las escalas temporales, especialmente cuando aparecen acompañados de adverbios de tiempo u otros complementos menos directos. Lo más importante en la elección del tiempo verbal es el aspecto, que, junto con el tiempo real, aparece expresado siempre en los tiempos verbales» [la traducción es mía].

¹¹ Gutiérrez Araus (1997), p. 14.

Si aplicáramos esta clasificación al griego, veríamos que el único cambio que tendríamos que realizar sería la inclusión del imperfecto también en la primera categoría, lo que constituiría la única diferencia en el uso del indefinido y del imperfecto en ambos idiomas. A ello nos obliga la posibilidad de usar el imperfecto griego como forma absoluta que expresa anterioridad al origen, a modo de recurso estilístico para enfatizar la duración de una acción. El aspecto sólo serviría para explicar la oposición aoristo/imperfecto en uno de los valores de éste último, en el que además su uso es optativo. Como sucede en las lenguas románicas, parece que la función del aspecto en la separación entre ambos tiempos ha sido sobrevalorada en la gramática actual griega¹².

4. Análisis de errores de estudiantes griegos

Para analizar los textos escritos por nuestros estudiantes, sólo hemos tenido en cuenta el uso que hacían de los dos tiempos estudiados, el indefinido y el imperfecto. No hemos reproducido los errores en la conjugación de los verbos, muy frecuentes en el caso de los indefinidos irregulares, como tampoco hemos rechazado los ejemplos en los que había problemas en la selección léxica, considerándolos correctos para el fin de nuestra investigación.

El número de producciones recogidas es de 176 formas del pasado, distribuidas en 11 redacciones. El análisis de la tabla muestra que, aunque se usa más el imperfecto, el porcentaje de error es similar –con una pequeña diferencia en el fallo del indefinido-, lo que parece demostrar que el aprendizaje de ambas formas está relacionado y es consecutivo.

Cuadro III: Uso del indefinido y del imperfecto.

	Nº TOTAL	ERRORES	PORCENTAJE
INDEFINIDO	68	19	27,94%
IMPERFECTO	108	29	26,85%

Cuadro IV: Verbos utilizados y número de errores cometidos con cada uno de ellos.

VERBO	INDEFINIDO	VERBO	IMPERFECTO
SER	7	SER	7
ESTAR	2	IR	4
DECIR	1	TENER	3
DESCANSAR	1	VENIR	2
FUMAR	1	VER	2

¹² Según afirma Weinrich (1974) es un fenómeno que tiene su origen en un punto muy lejano de la historia: «Es sabido que la doctrina del aspecto tiene en la antigüedad clásica no sólo sus bases, sino también su desarrollo. Los estoicos, movidos por el conocimiento de las lenguas semíticas, construyeron una teoría de los tiempos a base del concepto de aspecto, la cual pasó después a la gramática latina, a las gramáticas de las lenguas eslavas y luego a las de las lenguas románicas.» (p. 198). En el capítulo XII de la misma obra. Weinrich hace un interesante análisis sobre los errores metodológicos, a su juicio “fatales” (p. 370), cometidos por los gramáticos griegos antiguos y que han influido la tradición gramatical europea durante siglos.

HACER	1	VIAJAR	2
IR	1	COMPRAR	1
NECESITAR	1	CONOCER	1
PODER	1	ENCARGARSE	1
PONER	1	ESTAR	1
QUEDAR	1	HACER	1
QUERER	1	LLEGAR	1
		PASARLO	1
		PENSAR	1
		TRABAJAR	1

Cuadro V: Corpus de errores.

Indefinido

SER:

1. El tren que yo cogí no **fue** el más caro *
2. En cada estación **fue** mucha gente *
3. Esa comida **fue** muy cara *
4. No creo que lo coja otra vez, porque **fue** muy caro y querría probar otros trenes de Japón *
5. Un amigo que **fue** muy rico nos invitó a su casa en la montaña *
6. Ella no **fue** satisfecha con las condiciones de trabajo *

ESTAR:

7. Un día **estuvimos comiendo**. De repente, un sonido muy fuerte se oyó *
8. Anoche **estuve** en mi casa cuando *

DESCANSAR:

9. Hace unos días **descansé** en mi terraza ... cuando.... *

FUMAR:

10. Últimamente a los japoneses no les gusta fumar mucho, pero en el pasado **fumaron** mucho *

HACER / QUEDAR / IR / PONER / PODER / DECIR / SER:

11. Siempre **hice** errores. Por ejemplo, **quedé** con él y yo siempre **fui** a otro lugar. Mi actitud le **puso** nervioso y no **pudo** creermelo cuando le **dije** que **fue** una confusión *

NECESITAR:

12. Trajimos casi todo lo que **necesitamos** para estar diez días en el camping *

QUERER:

13. Lo planeé sin preguntarnos si **quisimos** ir *

Imperfecto

SER:

14. El viaje **era** bastante difícil *
15. La experiencia **era** única *
16. Ese **era** mi primer viaje en tren y **era** maravilloso *
17. **Estaba** una experiencia única *
18. **Era** una experiencia maravillosa *
19. Mi peor verano **era** en 1997 *

IR:

20. Hace 5 años **íbamos** a un lago en el norte del país. Nos quedamos allí tres días y conocimos mucha gente *
21. El primer día **íbamos** al mercado del pueblo y **comprábamos** comida *
22. Mi padre, asustado, **iba** a ver lo que pasó, pero no **veía** nada *
23. Cuando **íbamos** fuera para informarnos que había pasado, observé que una rueda de mi bici se me había pinchado *

TENER:

24. **Tenía** una infancia muy feliz *
25. **Tenía** un accidente en Marruecos *
26. Hace algunos meses **tenía** un problema con mis zapatos *

ESTAR:

27. Los turcos **estaban** en Grecia 400 años *

VENIR:

28. Cuando tu amiga **venía** mi madre nos preparó la comida *

29. Vivía en un pueblo, pero **venía** a Atenas a los 8 años *

VER:

30. Mi padre, asustado, **iba** a ver lo que pasó, pero no **veía** nada *

31. Fue la última vez que **veía** a Cristina *

VIAJAR:

32. Mi último viaje fue el verano pasado, cuando **viajaba** a Japón *

33. Juntos **viajábamos** para tres meses por toda América *

COMPRAR:

34. El primer día **íbamos** al mercado del pueblo y **comprábamos** comida *

CONOCER:

35. Nunca **conocía** a una chica como esa *

ENCARGARSE:

36. Mi amiga **se encargaba** de comprar los billetes *

HACER:

37. Mi padre, asustado, llamó a mi madre, pero ella no **hacía** nada *

LLEGAR:

38. Su familia avisó a la policía porque ella nunca **llegaba** a la cita *

PASARLO:

39. Esos 20 días nos lo **pasábamos** muy bien *

PENSAR:

40. Para decir yo **pensaba** mucho, y creo que el mejor viaje es uno al norte de Grecia *

TRABAJAR:

41. Mi abuelo **trabajaba** muchos años en Alemania *

Tras el análisis del corpus presentado, llegamos a dos conclusiones principales:

♦ La mayor parte de los errores (22 de los 48 totales) se cometen en el uso de los verbos **ser**, **estar**, **tener** y **hacer**. Como hemos explicado en el apartado anterior, estos verbos en griego tienen la misma forma para el imperfecto y el indefinido (ver *Cuadro II* –p. 7- y su correspondiente explicación), lo que hace que la transferencia de la LM que los alumnos posiblemente realicen al usar otros verbos quede aquí neutralizada.

♦ El uso opcional del imperfecto griego para dar énfasis a la duración de la acción influye en las producciones de los alumnos, como indican los errores en 39, 40 y 41. Estaríamos, por lo tanto, ante un caso claro de interferencia de la LM.

El resto de los errores pueden clasificarse en varias categorías:

♦ problemas provocados por el uso de los marcadores *siempre* y *nunca* (ejs. 11, 35 y 38)

♦ Los ejemplos 7, 8, 9, 12 y 13 muestran que todavía no se ha adquirido totalmente el uso del imperfecto como forma relativa que expresa una relación de simultaneidad a un punto anterior al origen. Aunque este uso es exactamente igual en la lengua materna de los alumnos, se comete un número considerable de errores, lo que relativizaría el papel fundamental de la LM en el proceso de adquisición del que hablan las teorías conductistas.

♦ Por el contrario, en los ejemplos 20, 23, 28 y 32 se intuye una influencia de las frases que responden a la estructura “acción secundaria (en imperfecto) – acción principal (en indefinido)”, ya que se utiliza el imperfecto en ocasiones donde no se da la relación de simultaneidad. Esto indicaría que los alumnos generalizan una regla, lo que a nuestro juicio es un síntoma inequívoco de que el proceso de adquisición está en desarrollo.

♦ En los ejemplos 21, 22, 30, 31, 36 y 37 el imperfecto se utiliza como forma absoluta. En ello tal vez podríamos vislumbrar una tímida influencia de la LM, ya que, como hemos visto, en griego sí es posible, aunque sea de forma optativa y con un valor muy concreto.

5. Actividades propuestas

Ya hemos visto en el apartado anterior que la mayoría de los errores cometidos por los alumnos se podían encuadrar en dos grupos de frases:

- ♦ las que incluían los verbos **ser**, **estar**, **tener** y **hacer**.
- ♦ aquellas donde se realizaba un uso del imperfecto con valor durativo.

Por lo tanto, parecía claro que las actividades diseñadas deberían centrarse en estos dos aspectos problemáticos de su interlengua. Creemos que el resto de los errores no son preocupantes en esta fase del proceso de adquisición de la lengua y desaparecerán con el tiempo, a medida que avance el proceso de exposición a la lengua.

Lo mismo puede aplicarse cuando hablamos del primer tipo de error, el de los verbos que no diferencian las formas de ambos tiempos. Los alumnos se encuentran en un estadio temprano de su aprendizaje, por lo que es lógico que estos errores se produzcan. En nuestra opinión, lo esperable es que, a pesar de que se produzcan intentos para evitarlos por medio de la instrucción, estos errores sigan apareciendo también en las próximas fases de su aprendizaje, especialmente en el uso espontáneo de la lengua. Es muy posible que también debamos tener en cuenta aquí lo que se ha llamado permeabilidad permanente en la interlengua. No parece casual el hecho de que el verbo **ser** ofrezca el mismo número de errores con ambos tiempos, lo que manifiesta que las hipótesis realizadas por los alumnos son muy variables. Tal vez una causa de ello sea la poca transparencia de ese aspecto concreto de la lengua española.

Por el contrario, el segundo tipo de error más frecuente –el uso del imperfecto como forma absoluta y valor durativo– puede ser corregido por medio del diseño de actividades adecuadas. Nuestra experiencia nos indica que es un tipo de error con gran riesgo de fosilización¹³, lo que en ocasiones puede ser provocado por la ausencia de una instrucción apropiada. En este sentido, se diseñó una actividad en la que, después de una exposición teórica clara y concisa, se proponía a los alumnos la construcción de frases tras elegir al azar una tarjeta de dos grupos: en el primero había verbos y en el segundo, expresiones que marcan hábito (*con mucha frecuencia, cada semana, etc.*), construidas con imperfecto, y otras que marcan límite temporal (*de 5 a 9, muchos años, etc.*), normalmente con indefinido. Como en éstas últimas los verbos activos también admiten el imperfecto, aunque cambie su valor para convertirse en costumbres, en la exposición se dio énfasis a este punto, especificando con ejemplos que en ese caso es necesario el uso de un segundo marcador que exprese hábito:

Ej: *Ayer leí una novela de 5 a 9*

marcador de límite ⇒ INDEFINIDO

Todos los días leía una novela de 5 a 9

marcador 1 (de hábito) + marcador 2 (de límite) ⇒ IMPERFECTO

Cuadro VI y VII: Tarjetas utilizadas en la actividad

¹³ Para los conceptos de fosilización y permeabilidad, ver Fernández (1997) y Liceras (1992).

QUERER	TENER	ESTORNUDAR	VIVIR
LEER	ELEGIR	COMER	TRAER
PONER	DECIR	DORMIR	ESTUDIAR
PENSAR	TOMAR	SABER	LLEGAR

TRES VECES	DESDE QUE NA- CIÓ	VARIOS DÍAS	TRES MESES
DE 5 A 9	CON MUCHA FRECUENCIA	NUNCA	TODOS LOS DÍAS
MUCHOS AÑOS	HABITUALMENTE	SIEMPRE	ANTES
TODA SU VIDA	TODA LA TARDE	SEIS HORAS	CADA SEMANA
CUANDO ERA PE- QUEÑA	CADA VEZ QUE PODÍA	LOS LUNES Y LOS MIÉRCOLES	DURANTE MUCHO TIEMPO

Tras realizar las actividades propuestas en el aula, los resultados pueden calificarse como muy satisfactorios. Recogimos 100 frases en las que encontramos únicamente 10 con errores:

<p>Toda su vida mis padres <i>vivían</i>* en Atenas Toda su vida <i>tenía</i>* miedo de los perros Toda su vida <i>quería</i>* casarse</p> <p>Siempre <i>quería</i>* beber mi té sin leche Siempre <i>quería</i>* estudiar medicina Siempre <i>quería</i>* viajar a España</p> <p>Durante mucho tiempo <i>sabía</i>* la verdad</p> <p>Desde que nació <i>vivía</i>* en esa casa Desde que nació no <i>comía</i>* pollo</p> <p>Antes mi madre me <i>trajo</i>* comida al trabajo</p>
--

Como podemos observar, en 7 de las 10 frases los alumnos utilizan el imperfecto en lugar del perfecto o del indefinido con las expresiones *toda su vida*,

siempre y durante mucho tiempo, en lo que hemos visto que era uno de los errores más frecuentes de sus producciones anteriores. Cabe destacar también el hecho de que en casi todas las frases aparezcan verbos que en griego tienen la misma forma en indefinido y en imperfecto (*tener, querer y saber*).

En cuanto a las dos frases con el marcador temporal *desde que*, podemos afirmar que el error es el mismo que el de las anteriores, es decir, el uso del imperfecto con valor durativo. Sin embargo, podemos afirmar que se trata de ejemplos un tanto especiales, ya que aceptarían también el uso del presente (*Desde que nació vive en esa casa, Desde que nació no come pollo*). Por último, encontramos un ejemplo aislado de uso de indefinido en lugar de imperfecto con el marcador *antes*, aunque no consideramos que, en comparación del tamaño de la muestra con la que trabajamos, sea en absoluto representativo.

6. Conclusiones

El análisis que nos ha ocupado se ha realizado con alumnos que se encuentran en una fase todavía muy temprana de adquisición, lo que hacía esperable la existencia de numerosos errores, más aun si tenemos en cuenta la complejidad objetiva del fenómeno objeto de nuestro estudio. A pesar de ello, hemos de confesar que el porcentaje de acierto en ambos tiempos (más de un 70% en sus primeras producciones y un 90% en las recogidas tras la instrucción) nos ha sorprendido gratamente.

Las conclusiones generales que podemos extraer de nuestro análisis son:

◆ La existencia de cierta influencia de la LM, que se manifiesta en dos direcciones. Por una parte, facilita el uso de algunas construcciones que son similares en griego (uso del imperfecto en acción secundaria frente a acción principal, descripciones y hábitos), aunque no es tan fuerte como para evitar que los errores desaparezcan totalmente. Por otra parte, esta influencia también se manifiesta de forma negativa, en lo que se ha llamado interferencia de la LM, como se ve en los ejemplos donde los alumnos utilizan el imperfecto con el valor durativo que sí existe en griego. Según indica nuestra experiencia, este error puede desaparecer a medida que avanza el proceso de construcción de la interlengua, ya que la regla al respecto es muy clara en español. Sin embargo, la ausencia de instrucción apropiada podría llegar a provocar la aparición de fenómenos de fosilización.

◆ Podemos afirmar que parte de los errores cometidos por alguien que aprende una lengua extranjera se pueden justificar por la existencia de dificultades intrínsecas de la lengua¹⁴, con reglas no muy claras que el alumno no siempre puede entender y que incluso un hablante nativo no es capaz de percibir. Por ejemplo, nos llama la atención que los hablantes de griego puedan adquirir con facilidad la regla de uso del pretérito perfecto, forma que no suele presentar un gran número de errores, aunque el uso del mismo tiempo en griego esté bastante alejado del español. Creemos que este hecho se debe en gran medida a que la regla que lo explica es más clara que, por ejemplo, aquella que trata del uso de los verbos de estado con imperfecto o indefinido.

Por último y para ilustrar ambas conclusiones, incluimos una cita tomada de Baralo (1999) que resume de forma apropiada nuestra forma de ver el aprendizaje y al enseñanza de una lengua extranjera: «[Según las conclusiones del trabajo de Stokes]

¹⁴ Algunos autores de investigaciones sobre adquisición de lenguas hablan de errores intralinguales –vid. Baralo (1999) y Fernández (1997).

parece ser que es más importante el contacto con los nativos que la cantidad de estudio formal que se realice, aunque éste puede ser beneficioso para los que ya han tenido contactos en contextos naturales. A las conclusiones de este autor habría que agregar que, aun en contextos institucionales, es posible y deseable diseñar actividades de práctica funcional comunicativa, para facilitar la adquisición de las estructuras.»¹⁵

BIBLIOGRAFÍA

- BABINIOTIS, G. y H. KLERIS (1999): *Gramática del Griego Moderno. Estructural – funcional y comunicativa. Tomo II. El verbo. La organización del mensaje*, Atenas, Elliniká Grámmata.
- BARALO, MARTA (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Madrid, Arco Libros.
- BOSQUE, IGNACIO (1990): *Tiempo y aspecto en español* (editor), Madrid, Cátedra.
- FERNÁNDEZ, SONSOLES (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, L. y B. CAMUS BERGARECHE (2004): *El Pretérito Imperfecto* (editores). Madrid, Gredos.
- GUTIÉRREZ ARAUS, MARÍA LUZ (1996): “Problemas de la enseñanza a anglohablantes de dos formas del indicativo: imperfecto e indefinido”, en S. MONTESA y P. GOMIS: *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera*, 1, ASELE. Málaga, pp. 33-41
- (1996): “Relevancia del discurso en el uso del imperfecto”, en *Revista Española de Lingüística*, 26, 2, pp. 327-336
- (1997): *Formas temporales del pasado en indicativo*, Madrid, Arco Libros.
- (1998): “Sistema y discurso en las formas verbales del pasado”, en *Revista Española de Lingüística*, 28, 2, pp. 275-300
- (2000): “El paradigma verbal”, en M. Alvar (ed.): *Introducción a la lingüística española*, Barcelona, Ariel.
- HOLTON, D., P. MACKRIDGE e I. PHILIPPAKI-WARBURTON (1997): *Greek. A comprehensive grammar of the modern language*, Londres, Routledge.
- INSTITUTO CERVANTES: *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid.

¹⁵ Baralo (1999), citando a Stokes (1998) –pp. 52 y 53.

- INSTITUTO DE ESTUDIOS NEOHELÉNICOS (1991): *Gramática del Griego Moderno (Demótico)*, Salónica, Universidad de Salónica.
- JOSEPH, B.D. e I. PHILIPPAKI-WARBURTON (1987): *Modern Greek*, Londres, Croom Helm Ltd.
- LICERAS, J.M. (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor.
- MARTÍNEZ BAZTÁN, ALFONSO (1994): “Análisis transversal del uso de los tiempos indefinido-imperfecto por estudiantes holandeses de español L2”, en P.J. SLAGTER (coord.): *Foro Hispánico 6 (Aproximaciones a cuestiones de adquisición y aprendizaje de ELE o L2)*, Amsterdam, ed. Rodopi.
- RAE (1986): *Esbozo de una nueva Gramática de la Lengua Española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- WEINRICH, HARALD (1974): *Estructura y función de los tiempos en español*, Madrid, Gredos.
- TRIANDAFYLLIDIS, MANOLIS (1989): *Neoellinikí Grammatikí*, Atenas, Organismo de Edición de Libros Escolares.

UNA UNIDAD DIDÁCTICA MUY TEATRERA

ROSA MARÍA PÉREZ BERNAL¹

Según dice Rodari en su *Gramática de la fantasía*, una vieja sentencia afirma: “*errar es humano, perdonar es divino*”, pero él opina que “*errar es humano, crear es divino*”, refiriéndose a las posibilidades de desarrollo creativo del error. Un profesor muy idealista podría decir que sólo el aspecto creativo del teatro es un argumento de peso para utilizarlo en clase, pero si lo miramos desde una óptica más científica y analítica, podemos añadir que el teatro, como herramienta didáctica, ayuda a:

- Despertar y fomentar la motivación y la creatividad
- Reducir barreras e inhibiciones para expresarse de forma oral
- Desarrollar la competencia estratégica
- Reducir el miedo al error

Si además, queremos ser fieles a un método más o menos comunicativo, vemos que el teatro permite:

- Practicar funciones
- Practicar gramática
- Practicar léxico
- Ampliar conocimientos culturales.

Éstos son los cuatro tipos de contenidos que el método propone, además de que nos permite estar en contacto con muestras de lengua reales y en situaciones contextualizadas.

Utilizar el teatro como herramienta didáctica no significa que el profesor deba ser actor, aunque todos los profesores de idiomas lo somos un poco. Se trata de un medio para conseguir unos objetivos, desbloquearnos, motivarnos, comunicarnos.

Por ello, hemos preparado la siguiente unidad didáctica, basada en la explotación didáctica de una escena de la obra *Arreglos y Desarreglos* de Stella Manaut.

1. La ficha correspondiente a la actividad sería la siguiente:

Nivel:	Avanzado, superior
Objetivos:	Reaccionar ante diversos estímulos, debatir sobre la situación de la mujer, improvisar una discusión, etc.
Contenidos funcionales:	Pedir perdón, amonestar, suplicar, insultarse a sí mismo, perdonar, poner condiciones, ...
Contenidos léxicos:	Adjetivos relacionados con el carácter, formulas para pedir perdón, insultos,...

¹ Profesora del Instituto Cervantes de Atenas. penterosa@hotmail.com

Contenidos socioculturales:	Debate sobre el reparto de las tareas en el hogar, el papel de los dos sexos en la educación de los hijos, la infidelidad desde el punto de vista de una pareja española
-----------------------------	--

2. Tú en tu casa, yo en la mía...

En primer lugar, para entrar en materia, se les da los alumnos un texto que circula en la Red:

Cómo hacer feliz a una mujer. Hacer feliz a una mujer no es fácil...

Sólo se necesita ser...

Amigo, padre, maestro, compañero, amante, hermano, educador, cocinero, mecánico, plomero, decorador de interiores, estilista, electricista, sexólogo, gineco-obstetra, psicólogo, psiquiatra, terapeuta, audaz, simpático, atlético, cariñoso, atento, caballeroso, inteligente, imaginativo, creativo, dulce, fuerte, comprensivo, tolerante, prudente, ambicioso, capaz, valiente, decidido, confiable, respetuoso, apasionado, y sobre todo... muy solvente

De la misma forma, hay que poner atención en:

- a) no ser celoso
- b) llevarse bien con la familia, pero no dedicarles más tiempo que a ella
- c) darle su espacio, pero mostrarse preocupado por dónde estuvo

Y es muy importante: No olvidar las fechas de cumpleaños, aniversarios de novios, de bodas, graduación, santo, menstruación, fecha del primer beso, cumpleaños de la tía o hermana más querida, cumpleaños de los abuelos, de la mejor amiga.

Desgraciadamente el cumplir al pie de la letra estas instrucciones no garantiza al 100% la felicidad de ella, porque podría sentirse inmersa en una vida de sofocante perfección y fugarse con el primer desgraciado vividor que encuentre.

Dios dijo: ¡Amadlas! PERO NUNCA DIJO QUE HABÍA QUE ENTENDERLAS.

¿Cómo hacer feliz a un hombre? HACER FELIZ A UN HOMBRE ES FÁCIL...

Se necesita:

- 1) Sexo
- 2) Comida

Tras la lectura, se suscitará de manera natural el debate, sobre todo si en el grupo hay representación de los dos sexos. Se puede hablar de la guerra de sexos, la evolución, etc. Si hay tiempo, se les puede animar a escribir un texto correspondiente, en clave de humor y haciendo uso de la exageración sobre cómo hacer feliz a un hombre.

A continuación se les habla de una obra de teatro, de la que vamos a leer una escena. El contexto es una pareja que se ha separado. El hombre se ha quedado en casa, cuidando a los dos hijos de la pareja, y Carmen, la mujer se ha marchado de casa. Manolo, el marido, arrepentido, llama a Carmen para pedirle que regrese.

3. Devuélveme el rosario de mi madre... y quédate con todo lo demás...

Pasamos la siguiente fotocopia, en la que aparecen frases que utilizan los dos. Deben identificar quién dice cada una de ellas, escribiendo en el recuadro M (= Manolo) o C (= Carmen)

1. "Siempre he sido un cabeza loca"
2. "¿Cuánto tiempo hace que no le he dicho una frase tierna?"
3. "Alguna vez me inventé excusas absurdas para no asistir a las fiestas de los niños"
4. "Nada, es imposible arreglarlo amistosamente. Prefiero pasar el mal trago de una vez"
5. "Me importaban un comino nuestros aniversarios y no digamos nada sus cumpleaños; nunca recordaba la fecha exacta"
6. "Lo hemos pasado mal los dos, pero está aprendiendo la lección. Con sangre, pero aprendiéndola"
7. "¡Perdóname...! ¡Vuelve!"
8. "Bueno, lo intentaré por el lado romántico...Cena íntima con velas, en un buen restaurante; un riojita de primera"
9. "De cualquier forma, cuando una pareja se rompe son los hijos los que salen peor parados. Y, no sólo por el hecho de la separación en sí, ni porque nosotros les metamos cizaña a los pobres"

4. Eres tuuuuuuuuuú...

A continuación podemos hacer un pequeño retrato del carácter de los personajes. Para ello podemos hacer un pequeño esquema sobre cómo nos imaginamos a los dos personajes.

<p>MANOLO es:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>CARMEN es:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
---	---

Podemos ya pasar a leer el texto, haciendo una lectura dramatizada, en la que dos alumnos toman el papel de los personajes. Un tercer alumno leerá las acotaciones.

(Se ilumina la casa de Carmen. Está pasando la aspiradora. Lleva un cigarrillo en la boca; canturrea. Suena el teléfono. Para la aspiradora. Deja el cigarrillo en el cenicero y contesta.)

CARMEN.- *¿Diga? ¡Buenos días, Begoña! ¿Qué tal...? Claro que sí... Estoy segura... Qué va, este no cambia; ninguno cambia...Claro que le quiero, pero eso no es suficiente... No, es imposible arreglarlo amistosamente. Prefiero pasar el mal trago de una vez...Sí, ya sé que ahora tiene trabajo, que intenta corregirse, que sufre...Yo también he sufrido lo mío...No, no hay vuelta de hoja. Siento ser tan dura. Y no creas que no me cuesta lo mío, pero...no insistas. Sigue adelante con el divorcio...Adiós Begoña.*

(Cuelga. Se queda pensativa junto al teléfono. Tamborilea los dedos sobre la mesita, coge el cigarrillo, le da una calada y, vuelve, poco a poco, a la aspiradora. La pone en marcha. Limpia por

un rato. Vuelve a apagarla y se sienta, siempre con el cigarrillo en la boca. Se apaga la luz en la casa de Carmen.

Se enciende la luz de casa de Manolo. Todo está relativamente ordenado. Manolo recoge las cosas del suelo. Lleva puesto un delantal y unos guantes de goma. Hay un cubo y una fregona.)

MANOLO.- (Agachándose cada dos por tres para recoger algo.) *¡La madre que parió a estos niños...! Si no fuera tan dramática la situación... hasta tendría gracia la frasecita...¡Lo dejan todo por medio, los muy cabrones! ¡En cuanto vengan les voy a echar una bronca de no te menees! No se dan cuenta de que uno no tiene más que dos manos; no son conscientes de que me paso el día intentando mantener un poco de orden, para que vayan limpios, planchados y bien alimentados. ¡Dios mío! ¡Cuánto trabajo para tan poco resultado!* (Se sienta en el sofá)

No sé cómo Carmen se podía arreglar sola. Todo estaba perfecto, en su sitio y los niños obedecían. Comíamos de puta madre, el frigorífico estaba siempre a tope y, encima, tenía que aguantar a un petardo como yo. Porque, bien pensado y hablando con toda sinceridad, siempre he sido un cabeza loca, un mujeriego.

(Pensativo, recordando)

Al principio, la cosa funcionaba, pero poco a poco me fui alejando de ella.

(Se enciende la luz en casa de Carmen, que no se apagará mientras los dos piensen en voz alta.)

CARMEN.- *¿Qué nos ha ocurrido? ¿Por qué llegamos Manolo y yo a esta situación? Al principio, nos queríamos; lo pasábamos bien juntos... pero luego, sin saber por qué, las cosas se fueron estropeando, se fue distanciando de mí.*

MANOLO.- *No sé cómo pude cambiar tanto. Carmen es una mujer estupenda: inteligente, comprensiva, hasta guapa. Cuando éramos novios y, durante un par de años después de casados, yo fui un hombre atento; podría decirse que hasta encantador... Pero después empecé a comportarme como un imbécil; la ignoré totalmente. Casi se había convertido en un mueble. Me importaban un comino nuestros aniversarios y no digamos nada sus cumpleaños; nunca recordaba la fecha exacta. Sin embargo, ella siempre tenía un detalle, una sorpresa, una frase tierna. Incluso, alguna vez me inventé excusas absurdas para no asistir a las fiestas de los niños.*

CARMEN.- *¿Cómo se puede cambiar tanto? Manolo siempre fue un hombre muy atento. No se le pasaba por alto ni un santo, ni un cumpleaños, ni un aniversario...Pero de pronto empecé a ignorarme, a pesar de que yo intentaba acercarme a él, sorprenderle con algo, sin hacerle ningún reproche.*

MANOLO.- *¿Cuánto tiempo hace que no le he dicho una frase tierna, que no he hecho el amor con ella?*

CARMEN.- *Incluso dejamos de hacer el amor. A pesar el cansancio, cuando los niños dormían, me acercaba a él en la cama, intentaba acariciarle. Pero se daba la vuelta, como si yo no existiera.*

MANOLO.- *Siempre he tenido alguna amante. Volvía a casa cansado, todavía con el olor de otro cuerpo impregnado en mi piel. ¿Cómo iba a acercarme a ella?*

CARMEN.- *A veces me preguntaba si habría otra mujer...Pero la verdad es que nunca quise comprobarlo...Quizá me he hecho demasiado la tonta.*

MANOLO.- *¿Se daría cuenta de mis aventuras? Muchas noches yo llamaba diciendo que tenía una reunión; una de esas interminables juntas que duran hasta las tantas. Llegaba a casa rendido; incluso me acostaba vestido. Al poco rato, sonaba el despertador y tenía que levantarme para ir a trabajar. La pobre, encima me daba ánimos y aseguraba que me estaban explotando en la Empresa. Hasta que lo que explotaron fueron ellos y me pusieron de patitas en la calle porque no daba pie con bola.*

CARMEN.- *Volví tarde muchas noches...por cuestiones de trabajo, decía él. Pero a veces, olía a perfume y había manchas de carmín en el cuello de su camisa. Me entró miedo, me deprimí. Empecé a salir sólo lo imprescindible, a no arreglarme como antes.*

MANOLO.- *Cuando hicieron el reajuste de personal en la empresa y me quedé en paro, las cosas cambiaron. Me apoltroné, me convertí en un inútil, todo el día pegado a la televisión.*

CARMEN.- *Los problemas en la oficina, sobre todo el quedarse sin trabajo fue para él un auténtico trauma. Entonces sí que cambió. No salía de casa. Siempre frente al dichoso televisor. ¡Menos mal que me puse a trabajar!*

MANOLO.- *La pobre tuvo que ponerse a trabajar. Bueno, siempre había querido hacerlo pero no la dejé. Quizá tenía miedo de que pudiera seducirla otro imbécil como yo. Pero la verdad es que sacó adelante la casa como una jabata. Todo igual que antes y, encima, un buen sueldo.*

CARMEN.- *Mi decisión de ponerme a trabajar a pesar de sus negativas, es lo mejor que he hecho en mi vida. ¿Qué hubiera sido de nosotros de no haber insistido yo tanto? El paro se*

acababa y Manolo no es un hombre lanzado. No sabía cómo buscar un trabajo. Se dejó llevar por las circunstancias y, como nunca había movido un dedo en la casa, siguió sin hacerlo, sin ocuparse para nada de sus hijos, ni de mí... Finalmente creo que el dejarle fue una decisión positiva. Lo hemos pasado mal los dos, pero está aprendiendo la lección. Con sangre, pero aprendiéndola.

MANOLO.- De cualquier forma, me está bien empleado. Yo me he buscado esta situación. Y ella, la pobre...

(Se arrodilla frente al público, como para hablar con Dios.)

¡Dios mío... perdóname! He sido un pecador, sí, lo confieso! ¡He dejado todo el peso de la casa sobre las espaldas de mi pobre mujer y, encima, la he tratado a patadas! ¡Soy un machista! ¡Mea culpa, mea culpa! (Se da golpes de pecho. Se golpea la cabeza contra el suelo). ¡Carmen, Carmencita de mi alma, perdóname...! ¡Vuelve! ¡Ven a redimir a este pobre pecador arrepentido que no se siente capaz de llevar la losa que tú has arrastrado, como una santa, durante tantos años!

(Se pone en pie y, lloroso, vuelve a sentarse en el sillón.)

CARMEN.- De cualquier forma, cuando una pareja se rompe son los hijos los que salen peor parados. Y, no sólo por el hecho de la separación en sí, ni porque nosotros les metamos cizaña a los pobres –que Manolo ya sé que siempre me defiende– sino por los abuelos y los tíos, sobre todo esa pécora de Píluca que no deja de meterse donde no la llaman: “Que si vuestra madre es esto, que si vuestra madre es lo otro; que si no os quiere, que si os ha abandonado...” Les vuelven locos. Los pobres vienen aquí y me lo cuentan todo y a mí me da una rabia enorme porque son cosas que no deben decirse a unos seres indefensos.

MANOLO.- ¡Y los abuelos! No sólo los padres de Carmen, sino también los míos. Parece mentira que no se den cuenta de que no se pueden decir ciertas cosas delante de unas criaturas. Cuando vienen a casa los domingos por la noche y me cuentan que los padres de Carmen les han dicho que soy un calzonazos, que nunca he servido para nada, que no les quiero, que siempre he engañado a su madre... me dan ganas de salir corriendo con un cuchillo y cortarles la lengua. Menos mal que Carmen me defiende; eso lo sé de buena tinta. Al menos, tanto ella como yo, intentamos calmarles, decirles que no es así, que los abuelos se equivocan, que son de otra época, que nosotros somos buena gente.

CARMEN.- Gracias a Dios que Manolo se porta como un hombre e intenta tranquilizar a los niños; me defiende.

MANOLO.- Desde luego, Carmen hace lo que debe hacer una buena madre. Es una mujer estupenda. ¡Imbécil de mí! ¿Y si la llamara? ¿Y si le propusiera, por ejemplo, una cena romántica? Además está guapísima. No sé qué ha hecho pero, desde que nos separamos parece otra: se ha comprado ropa nueva, se ha puesto lentillas verdes, se ha teñido el pelo... ¡No hay nada como una separación para que las mujeres rejuvenezcan! Mejor que un lifting... Claro que eso lo hacen para pescar otro marido, si no ya me dirás por qué no se cuidan tanto durante el matrimonio... Aunque, la verdad, es que la pobre estaba tan agobiada que no tenía tiempo ni para respirar... Si no me espabilo, me la quitará algún mamarracho hijo de puta.

(Duda. Da vueltas a la habitación con las manos a la espalda. Se para ante el teléfono. Piensa.

Se decide, finalmente a llamar. Busca el número, en primer lugar levantando el propio teléfono; luego por el suelo y en los sitios más insólitos... No lo encuentra. Se impacienta.)

¿Dónde coño estará el dichoso numerito? Los niños lo saben de memoria, pero yo no tengo la menor idea. Soy un cenutrio.

(Finalmente se le ocurre mirar el listín que hay junto a éste y, sorprendentemente, allí está).

¡Caramba, Manolo, desde que eres un hombre ordenado no encuentras nada! En la M de mamá, claro, ¿dónde iba a estar si no?

(Mientras marca).

Y luego dirán que soy un desastre... A esto se le llama organización.

(Se siente orgulloso pero vuelve a colgar. Duda.)

¿Y cómo le entro yo a ésta? Porque lo de “Carmencita, vuelve a tu casa, tus hijos y yo te necesitamos” ya sé que no funciona ni llorando. Tendré que utilizar otra táctica. ¿Pedirle que me perdone? ¿Hacer un firme propósito de enmienda? Tampoco dará resultado. No se lo tragaré... Bueno, lo intentaré por el lado romántico... Cena íntima con velas, en un buen restaurante; un ríjita de primera; caviar, angulas; jabugo y champagne... ¿Por qué no?

(Más envalentonado con la idea, coge el teléfono y marca. Mientras se sucedía la escena anterior, Carmen leía tranquilamente sentada en el sillón. Suena el teléfono en su casa.)

CARMEN.- *¿Diga?*

(...)

5. Si tú me dices ven, ...¿lo dejo todo?????????

Al finalizar la lectura, animamos a los alumnos a que pongan un título a la obra, y charlamos un poco sobre los personajes. ¿Son verídicos? ¿Cómo es Manolo? ¿Cómo es Carmen? ¿Es frecuente el caso?

A continuación, nos dividimos en grupos (de dos) y escribimos la continuación de la escena, la conversación telefónica entre Carmen y Manolo. Ya conocemos a los personajes. El texto no será completamente libre, pues debe incluir las siguientes funciones: pedir perdón, suplicar, insultarse a sí mismo, alabar a otra persona, poner condiciones, dar una segunda oportunidad. Primero tendrán que repartir las funciones entre los personajes, quién se insultará a sí mismo, Carmen o Manolo, etc. Cuando estén todas las escenas, se leerán de forma dramatizada.

La última parte consiste en leer el final de la escena original, que se hará nuevamente de forma dramatizada. Recordamos que Manolo decide llamar a Carmen para concertar una cita. Antes, pueden hacer hipótesis sobre cómo reaccionará Carmen: ¿Aceptará la cita? ¿Le insultará? ¿Cuál será la actitud de Manolo?

CARMEN.- *¿Quién es?*

MANOLO.- (Con un hilo de voz, titubeando.) *...Soy yo...*

CARMEN.- *¿Por quién pregunta?*

MANOLO.- *Carmen, no cuelgues... Soy Manolo.*

CARMEN.- *¡Ah...! ¡Tú...! ¿Qué quieres?*

MANOLO.- *Ejem... Quiero ...hablar contigo.*

CARMEN.- *Como seguramente habrás perdido el teléfono de mi abogada, ahora mismo te lo vuelvo a dar. Es a ella a quién tienes que llamar para cualquier asunto, no a mí.*

MANOLO.- *Carmen, por favor, escúchame. Yo no quiero hablar con tu abogada. Quiero hablar contigo.*

CARMEN.- (Pensando por un rato) *¡Está bien! ¡Habla!*

MANOLO.- *No, así no.*

CARMEN.- *Entonces ¿cómo? ¿Por Internet?*

MANOLO.- *Quiero que nos veamos...*

CARMEN.- *¡Estás loco! ¡Te he dicho mil veces que todo se ha acabado entre los dos! ¡Parece que no te enteras!*

MANOLO.- *Yo sólo quería ...pedirte perdón.*

CARMEN.- *¡Qué gilipollas eres!*

MANOLO.- *Lo estoy haciendo fatal María del Carmen... Lo sé... No era eso lo que quería decirte... Bueno, sí, pero no de esa manera...*

CARMEN.- *Déjame en paz. Adiós.*

MANOLO.- *¡No cuelgues, por favor! Te estoy hablando muy en serio. Tan en serio como nunca he hablado antes en mi vida.*

CARMEN.- *Es inútil.*

MANOLO.- *Déjame intentarlo de nuevo.*

CARMEN.- *¿Y volver a la misma mierda de antes? ¡Ni hablar!*

MANOLO.- *No te voy a pedir que lo hagas por los niños...*

CARMEN.- (Cortándole.) *Sería un chantaje.*

MANOLO.- Lo sé. Bastantes ataques están recibiendo los pobres por todos los flancos.
CARMEN.- En eso tienes razón. Ni tu familia ni la mía son capaces de un mínimo de sensatez.
MANOLO.- Lo ves, Mari Carmen. Lo que yo te decía. Por una vez estamos de acuerdo ... eso es importante.

(Carmen no habla. Se queda pensativa.)

¿No dices nada?

CARMEN.- ¿Qué quieres que te diga?

MANOLO.- Te propongo una cosa.

CARMEN.- No me interesa.

MANOLO.- ¿Cómo sabes si te interesa o no?

CARMEN.- Nada que venga de ti puede interesarme.

MANOLO.- Carmen, te estoy hablando muy en serio. Escúchame, por favor.

CARMEN.- Está bien, te escucho.

MANOLO.- Gracias. (Silencio.) Verás... Yo... te quiero todavía.

CARMEN.- Mal empiezas.

MANOLO.- Es la verdad.

CARMEN.- Una verdad que no practicas desde hace años.

MANOLO.- Déjame que te lo demuestre.

CARMEN.- ¿Cómo?

MANOLO.- Vuelve a casa.

CARMEN.- ¡Eso es lo último que haría! No sigas por ahí. No es el camino.

MANOLO.- ¿Cuál entonces?

CARMEN.- ¿Y quieres que yo te lo diga? Eres tú quien ha llamado para hablar conmigo.

(Silencio)

MANOLO.- Tienes razón... La verdad es que estoy hecho un lío. Podrás creerme o no, pero te aseguro que te hablo con toda sinceridad. No sé qué decirte. Me siento un imbécil a tu lado. Ayúdame, tú que eres mucho más inteligente que yo.

CARMEN.- A eso se le llama "coba fina" ¿Y antes? Supongo que sería tan inteligente como ahora, y sin embargo, siempre me has tratado como a una estúpida.

MANOLO.- Mea culpa. Te repito de nuevo. He sido y soy un imbécil. Pero ahora...quiero dejar de serlo y sólo tú puedes ayudarme.

CARMEN.- No sé cómo.

MANOLO.- Bueno, ya que no quieres volver a casa, déjame al menos que vaya a verte.

CARMEN.- No. Tú aquí no pones los pies.

MANOLO.- Pero ¡Carmen! ¡Qué no somos unos extraños! ¡Que hace muchos años que nos conocemos!

CARMEN.- Por eso mismo.

MANOLO.- Pues nos encontramos en la calle; en una cafetería, donde tú quieras.

CARMEN.- (Silencio. Piensa) ...Está bien...Te voy a dar una oportunidad.

MANOLO.- (Interrumpiéndola) ¡Carmen, Carmencita de mi alma! ¡Si ya sabía yo que eras una santa!

CARMEN.- (Interrumpiéndole.) Cállate o lo estropearás.

MANOLO.- Me callo...Pero dime qué debo hacer. Te obedeceré ciegamente.

CARMEN.- Tú quieres recuperarme ¿no es así?

MANOLO.- (En plan cursi, casi ridículo.) Lo deseo con toda mi alma...

CARMEN.- Y por lo que se ve, no sabes cómo hacerlo.

MANOLO.- ...no tengo la menor idea, lo confieso...

CARMEN.- Hay un camino.

MANOLO.- (Impaciente e ilusionado.) ¿Cuál?

CARMEN.- ¿Recuerdas cuándo nos conocimos?

MANOLO.- ¡Cómo lo iba a olvidar!

CARMEN.- Pues rebobina...Volvamos al principio de la acción. Como si no hubiéramos empezado todavía a rodar la película.

MANOLO.- ¿Quieres decir que tengo que ligar contigo?

CARMEN.- Más o menos.

MANOLO.- ¿A estas alturas? No sé si sabré.

CARMEN.- Práctica no te ha faltado durante todos estos años...

MANOLO.- No sé qué quieres decir...

CARMEN.- ¿Crees que me he chupado el dedo, que no sabía lo de tus amantes?

MANOLO.- ¿Lo sabías?

CARMEN.- Claro.

MANOLO.- *¿Y por qué no dijiste nada?*

CARMEN.- *¿Para qué? Las situaciones se deterioran por sí solas. El desenlace llega sin forzarlo; sin hacer escenas.*

MANOLO.- *Yo te hubiera matado.*

CARMEN.- *No lo dudo... Pero dejemos ese asunto... Ya sabes, si quieres verme, tendrás que conquistarme.*

MANOLO.- *¿Pero qué tengo que hacer? Dame al menos una pista...*

CARMEN.- *Arréglatelas como puedas... Haz lo que siempre has hecho. Considera que soy una mujer soltera y libre. ¡Tú mismo!, como dicen los catalanes.*

(Carmen cuelga el teléfono. Se queda pensativa con la mano sobre el auricular.
Se apaga la luz de su casa, quedando encendida tan sólo la de Manolo.)

MANOLO.- *¿Que la conquiste a estas alturas...? ¡Dios mío, inspírame...!*

APAGÓN. MÚSICA

Y sin embargo, ...te quiero

FIN

EL LIBRO DE LAS PASIONES CERVANTES Y *EL QUIJOTE*

LOLA MONTES AMURIZA¹

LOS TEMAS

Elevado a la altura de Homero y Shakespeare, Cervantes proyecta el poder de su fascinación y se convierte en el creador de la novela moderna y lectura obligada de cualquier gran novelista posterior. Sus obras no son sólo muestra de géneros diversos sino también auténticas creaciones poéticas, cuyo núcleo es siempre el ser humano y sus contradicciones. Su filosofía de la vida oscila entre la utopía y el realismo humanistas, pero siempre con fines experimentales, esencialmente prácticos. Toma de la tradición moral de los cuentos y las fábulas lo que éstos tienen de enseñanza ejemplar para la vida y los enriquece con sabiduría narrativa y teatral acrecentada. A ello añade los ingredientes necesarios para aportar el ritmo, el color y la emoción, y sigue el consejo del amigo del Prólogo del *Quijote* «procurad que, leyendo vuestra historia, el melancólico se mueva a risa, el risueño la acreciente, el simple no se enfade, el discreto se admire de la invención, el grave no la desprecie, ni el prudente deje de alabarla».²

La obra tiene, según cita su autor al final de la misma, la intención general de «poner en aborrecimiento de los hombres las fingidas y disparatadas historias de los libros de caballerías». Sin embargo, esta singular historia consiguió exceder tales propósitos y convertirse en «la más grande obra jamás escrita» y la única traducida a todos los idiomas del mundo. Desgranando, pues, en temas presentes en el libro, esa gran intención general, nos encontramos con los siguientes:

1. En primer lugar, Cervantes parece tener la convicción de que los libros de caballerías defienden esfuerzos personales aislados e ineficaces ante los problemas sociales y de que el exceso de ideología distorsiona la percepción ajustada de la realidad. Don Quijote se lanza a la lucha contra la injusticia, siguiendo las indicaciones de los libros de caballería -base ideológica de la época- y percibiendo la realidad distorsionada a causa del delirio que padece, por lo tanto, no consigue ninguno de sus objetivos y acaba desistiendo de tales esfuerzos para dedicarse a la vida tranquila de los pastores. Observemos que a medida que don Quijote va recuperando la “cordura” va dando a Sancho sensatos y “prácticos” consejos como los que le da antes y durante el gobierno de éste en ínsula Barataria, defendiendo la intervención político-legislativa desde cargos de poder, que mejore las condiciones de vida de las gentes «No hagas muchas [leyes] pragmáticas, y si las hicieres, procura que sean buenas, y, sobre todo, que se guarden y cumplan; que las pragmáticas que no se guardan, lo mismo es que si no lo fuesen». Los inútiles esfuerzos del caballero acaban produciendo, pues, un pensamiento político que rompe los moldes de los fines caballerescos para anticipar formas de gobierno modernas.

¹ Licenciada en Filología Hispánica. Actualmente es responsable de la Sección Española de Ivrea. lolamontes49@hotmail.com

² Citamos por la edición de la ed. Cátedra, Madrid, 1998.

2. Otro de los temas presentes trata la defensa de la libre elección para seguir el camino elegido: don Quijote elige la *vida activa, combativa*, la de los caballeros andantes; Sancho se declara al fin partidario de la *vida tranquila*; don Quijote asume su responsabilidad histórica; Sancho prefiere vivir sin sobresaltos ni responsabilidades. Por eso el gobierno de la ínsula lo anima a abandonar su inicial ambición de llegar a gobernador, porque es consciente de que no ha nacido para ello: «Abrid camino, señores míos, y dejadme volver a mi antigua libertad; dejadme que vaya a buscar la vida pasada para que me resucite de esta muerte presente. Yo no nací para ser gobernador, ni para defender ínsulas ni ciudades de los enemigos que quisieren acometerlas. Mejor se me entiende a mí de arar y cavar, podar y ensarmentar las viñas que de dar leyes ni de defender provincias ni reinos. Bien se está San Pedro en Roma: quiero decir, que bien se está cada uno usando el oficio para que fue nacido» (cap.LIII²). Si don Quijote es incapaz de enderezar entuertos y reparar daños e injusticias, Sancho se ve impotente para llevar a cabo las tareas de gobernador por carecer de oficio. Ambos se decepcionan y ambos rectifican su inicial ambición hacia el final de la obra. Las alusiones de don Quijote a su compromiso con el tiempo que le ha tocado vivir se producen en los discursos referidos a sus obligaciones como caballero de la Orden de la andante Caballería o en el famoso “Discurso de las Armas y de las Letras”, donde Cervantes opina sobre la guerra y la ley.

3. En los diálogos de don Quijote y Sancho destacan, sobre todo en la primera parte, los frágiles límites entre la realidad que percibe Sancho y el misterio y la ficción que alberga la fabuladora mente de don Quijote. El episodio de los molinos de viento, el del rebaño de ovejas y carneros, el de la descripción del momento en que Sancho se encuentra con la supuesta Dulcinea, el del barco encantado o el del retablo de maese Pedro son de los más divertidos. La relación que se establece entre ambos personajes se halla al principio llena de disonancias, pero, progresivamente, a medida que entre ambos va surgiendo cierta empatía, su relación se hace más afectuosa y sus respectivos criterios, más afines. Las relaciones humanas preocupan a Cervantes, así que crea situaciones en las que envuelve a sus personajes. De este modo, a través de la numerosa lista de quienes desfilan por la multitud de acontecimientos los hay que tratan de forma cortés a la pareja -el caballero del verde Gabán- y otros, los más, que lo hacen con descortesía y ánimo de burla -los duques-.

4. La defensa del contraste de pareceres como parte esencial del diálogo entre personas es otra de los temas recurrentes del libro. Los diálogos entre don Quijote y Sancho son innumerables y, quizá, lo mejor de la obra. Ambos conversan y sus ideas van evolucionando con el tiempo, transformando sus respectivas mentalidades. Se aprecia cómo a lo largo del relato, sobre todo al final, don Quijote habla a veces como Sancho y Sancho como su amo. El secreto del diálogo entre el caballero y el escudero estriba en saber escuchar al otro. Pero las situaciones que viven los personajes suelen presentarse, además, de forma contrastada con la intención de que se produzcan efectos cómicos. De este modo Cervantes consigue que los puntos de vista sean, al fin, relativos. La seriedad de algunos temas, con perspectivas opuestas, pierde rigidez y acaba, muchas veces, en un disparate. También aligera el contenido de la obra presentando mezclando perfiles humanos con invenciones, a usanza de la época renacentista: hay, pues, personajes *reales* o que se basan en modelos *reales* como don Quijote, Sancho, Aldonza Lorenzo..., personajes *disfrazados* como el propio Cervantes, transformado en Cide Hamante

Benengeli, Dorotea en princesa Micomicona y Sansón Carrasco en el caballero de la Blanca Luna y personajes producto de la *invención* que son también muchos y actúan a modo de fantasmas de don Quijote –Dulcinea, Amadís de Gaula y otros muchos.

5. Sobre el tema de los límites entre cordura y locura uno de los capítulos más destacados es el primero de la II parte, cuando el barbero pretende convencer a don Quijote de que su nueva salida es una locura. Le cuenta entonces una breve historia, la de un hombre sin juicio encerrado en una “casa de locos” en la ciudad de Sevilla que pretende convencer al arzobispo de que está cuerdo para que lo dejen salir. En el capítulo referente al encuentro con los galeotes (cap.XXII¹), Cervantes relata con fina ironía la obsesión de don Quijote por liberar a quienes van presos contra su voluntad y a dejar que expresen las razones de su condena. Desarrolla así los temas de la libertad de conciencia y de expresión, así como el del respeto a la opinión ajena, aunque sea la de un proscrito o la de un loco. De este modo deja que hablen personajes representantes de distintas realidades sociales de la época como labradores ricos y pobres, representantes de la nobleza, de la propiedad territorial y de la administración, representantes del clero, representantes de oficios diversos, estudiantes, dementes, presos, soldados, pastores, moriscos, mujeres, niños, actores.

6. También son frecuentes, entre las reflexiones del libro, las que se refieren a la fe, la ignorancia y la necesidad de instrucción. Sobre la gente que cree en horóscopos, oráculos o buenos y malos agüeros sin pararse a pensar racionalmente las cosas se manifiesta don Quijote en diversas ocasiones. Unas veces dedica algunos discursos como «Tú dices bien, Sancho, pero has de advertir que no todos los tiempos son iguales, ni corren de una misma suerte, y esto que el vulgo suele llamar comúnmente agüeros, que no se fundan sobre natural razón alguna [...] Derrámasele a Mendoza la sal encima de la mesa, y derrámasele a él la melancolía por el corazón, como si estuviese obligada la naturaleza a dar señales de las venideras desgracias con cosas tan de poco momento como las referidas» (cap. LVIII²). Otras veces, la reflexión sobre la superstición y la ignorancia ocupa un capítulo entero, como el dedicado al episodio, ya mencionado, del barco encantado -cap. XXIX²-.

7. La defensa de afectos y sentimientos se aprecia en la relación entre don Quijote y Sancho o entre las personas más próximas a don Quijote y el propio don Quijote. Sobre el amor y la amistad hay también amplias reflexiones derivadas, a veces, no de discursos concretos sino de las situaciones que se van desarrollando. Se distingue así entre el amor consentido, con honra, y el amor no consentido o deshonrado en la historia de Marcela -todo un canto a la libertad-, y Grisóstomo o la de Basilio y Quiteria. Tampoco para Cervantes es lo mismo el sentimiento de *compasión* y el de *responsabilidad*. Sancho siente compasión ante el dolor de su amo en el episodio del encierro de don Quijote en una jaula, que lo transporta a su pueblo (XLIX¹); sin embargo, el cura, el barbero, el bachiller y la familia se sienten responsables de su salud mental y física cuando hacen todo lo posible por recuperarlo sin conmocionarse ante el espectáculo del pobre, delirante caballero de aire derrotado.

8. Los usos y costumbres de la época quedan reflejados a través de múltiples secuencias en las que se habla de la guerra, de la dispersión de ciudadanos a causa de la misma –el propio Cervantes cuenta su historia en el relato del *Capitán*

cautivo-, de la situación de los moriscos, de las costumbres gastronómicas y de los remedios medicinales.

9. Destaca también el conocimiento de Cervantes acerca de la variedad de géneros que ofrece la época como son las novelas de caballerías, pastoril, sentimental y de aventuras, el cuento de tradición oral y la poesía amorosa, la satírica, las elegías y los epitafios, y el conocimiento de la lengua en todos sus registros. Por ello alude en ocasiones a la defensa de la variedad léxica de las palabras del idioma – origen morisco, cap. LXVII²- y el uso apropiado de la lengua, que, unas veces cobra forma de frase ingeniosa «querer atar las lenguas de los maldicientes es lo mismo que querer poner puertas al campo. Si el gobernador sale rico de su gobierno, dicen dél que ha sido un ladrón, y si sale pobre, que ha sido un parapoco y un mentecato» (cap.LV²). En otras ocasiones critica el mal uso de la misma como se aprecia en el episodio del vizcaíno o en las amonestaciones que don Quijote hace a Sancho por enhilar refranes sin sentido e interpretar el sonido de las palabras incorrectamente. «¡Caminad trogloditas, callad bárbaros, pagad antropófagos» son palabras que Sancho traduce como «¿Nosotros tortolitas, barberos, ni estropajos?». O bien pone en evidencia las traducciones literales que convierten la lectura de libros en trabajo poco placentero. Valiéndose de la ironía, conversa don Quijote con un autor que traduce un libro toscano en los siguientes términos:

« - “Le bagatele” –dijo el autor- es como si en castellano dijésemos “los juguetes” [...]

- Yo -dijo don Quijote- sé algún tanto de el toscano, y me precio de cantar algunas estancias del Ariosto. Pero dígame vuesa merced, señor mío, y no digo esto porque quiero examinar el ingenio de vuestra merced, sino por curiosidad no más: ¿ha hallado en su escritura alguna vez nombrar “piñata”?

- Sí, muchas veces –respondió el autor.

- Y ¿cómo la traduce vuestra merced en castellano? –preguntó don Quijote.

- ¿Cómo la había de traducir –replicó el autor-, sino diciendo “olla”?

- ¡Cuerpo de tal –dijo don Quijote-, y qué adelante está vuesa merced en el toscano idioma! Yo apostaré una buena apuesta que adonde diga el toscano “piace”, dice vuesa merced en el castellano “place”, y adonde diga “più”, dice “más”, y el “su” declara con “arriba”, y el “giù” con “abajo”.

- Sí declaro, por cierto –dijo el autor-, porque ésas son sus propias correspondencias.

- Osaré yo jurar –dijo don Quijote- que no es vuesa merced conocido en el mundo, enemigo siempre de premiar los floridos ingenios ni los loables trabajos. ¡Qué de habilidades hay perdidas por ahí! ¡Qué de ingenios arrinconados! ¡Qué de virtudes menospreciadas!».

10. Por último, la preocupación por el éxito de sus obras y la fama que deberán alcanzar en épocas sucesivas se aprecia sobre todo en la segunda parte, en los episodios en que el bachiller les pone al corriente de los que se dice sobre ellos y sus aventuras (cap. III²) y en los que el caballero y el escudero se enfrentan a la noticia de la existencia del falso Quijote de Avellaneda (cap. LIX²). Ahí decide Cervantes cambiar el itinerario de sus dos protagonistas, jurando don Quijote no poner los pies en Zaragoza –ciudad de donde proceden los falsos- y dirigirse a Barcelona. Y poco antes de finalizar la historia, llegando ambos a un mesón, descubren unos tapices pintados por “malísima mano” que sirven a Sancho para advertir «Yo apostaré que antes de mucho tiempo no ha de haber bodegón, venta ni

mesón, o tienda de barbero, donde no ande pintada la historia de nuestras hazañas. Pero querría yo que la pintasen manos de otro mejor pintor que el que ha pintado estos» (cap. LXXI²).

RESUMEN DE LA OBRA

PRIMERA PARTE

PRIMERA SALIDA (capítulos 1-6)

1. El autor comienza la historia con la **descripción del personaje**, de sus costumbres y de su ambiente. Don Quijote es «un hidalgo de los de lanza en astillero» de los que tiene sobrias costumbres, que come poco «de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro, gran madrugador y amigo de la caza». Su afición desmedida a la lectura de libros de caballerías le lleva a olvidar la administración de su hacienda. De este modo pierde el caballero el juicio, dedicado sólo a la lectura y enfrascado en ella «se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio». Vive, don Quijote, con un ama y una sobrina. Con el cura del lugar discute sobre libros. Así le vino el extraño pensamiento de hacerse caballero andante. Comienza sus preparativos: limpia unas viejas armas de sus bisabuelos y pone nombre a su caballo, **Rocinante**. Luego busca a quién dar el nombre de su dama: una moza labradora llamada **Aldonza Lorenzo**, a quien llamará **Dulcinea del Toboso**.
2. Sale, pues, don Quijote de su casa **para ser armado caballero**, con el fin de «deshacer entuertos o enmendar sinrazones». Y hablando, eufórico consigo mismo llega a una venta, que a él le parece castillo. Allí organiza sus primeros desaguisados. El ventero le ofrece algún refrigerio y cuando está cenando con la celada puesta aunque alzada la visera, todo lo que ve en la venta, a él se le imagina castillo encantado. Confirma de este modo que está bien empleada su determinación y salida.
3. Lleva al ventero a la caballeriza y **le pide que le arme caballero**. El ventero un «hombre socarrón que ya tenía algunos barruntos de la falta de juicio de su huésped», accede a su petición, no sin antes permitirse un rosario de recomendaciones. Luego don Quijote apila sus armas en el patio y ya de noche cerrada tiene una trifulca con un arriero. Así que el ventero se da prisa para llevar a cabo la ceremonia. Finalizada ésta, ya al alba, don Quijote sale a caballo de la venta.
4. Pensando en los consejos de su huésped sobre las prevenciones necesarias que ha de llevar consigo un caballero, determinó volver a su casa. Por el

camino se encuentra con el primer entuerto que deshacer: **liberar a Andrés**, un muchacho de pocos años, de los azotes que le propina su amo.

5. De la aventura anterior sale mal parado. Golpeado por un mozo de mulas que pasa por el lugar, cae al suelo y de allí no puede levantarse. Mientras **invoca diversos libros de caballerías**, aparece un labrador de su pueblo, que compadecido por su lastimoso estado, lo devuelve a casa. El ama y el cura le hacen mil preguntas pero él se niega a responder.
6. Ante la gravedad de la situación mental del caballero, el cura y el barbero del pueblo deciden la **quema de todos los libros de caballerías** de su biblioteca. Se salvan algunos porque ambos consideran que siendo los primeros de su género merecen librarse de las llamas.

SEGUNDA SALIDA (capítulos 7-52)

7. Cuando don Quijote se levanta, lo primero que va a ver son sus libros, pero se encuentra con la puerta tapiada. Preguntada el ama, le responde que **los libros se los llevó el diablo**. Contacta don Quijote con **Sancho** «*hombre de bien pero con muy poca sal en la mollera*». Tras ofrecerle el gobierno de una ínsula, entre otras cosas, accede Sancho a servirle de escudero. Don Quijote le pone al corriente de algunas costumbres de caballería. Se despiden caballero y escudero de sus familias e **inician la segunda salida**.
8. Se enfrentan a la primera aventura: la de los **molinos de viento** y primer discurso sobre el cometido de un caballero y de un escudero en caso de verse involucrados en un gran peligro. Sigue después la aventura de los frailes benedictinos y el escudero vizcaíno (ejemplo de mal uso de la lengua).
9. Aparece la **voz de Cervantes** que explica la génesis del Quijote y cómo encuentra el caballero en un libro el nombre de **Dulcinea**. A don Quijote se le rompe su celada combatiendo contra el vizcaíno.
10. Sancho comienza a advertir a don Quijote de los **riesgos del oficio** que ha elegido. Don Quijote justifica su profesión. Menciona el “yelmo de Mambrino”. Conversan sobre lo que come un caballero.
11. Se encuentran con unos cabreros. **Discurso de la Edad de Oro**, o defensa de los tiempos pasados en los que reinaba -según don Quijote- la paz y la concordia de los elementos de la naturaleza y donde la justicia se hallaba en sus propios términos. Un mozo les canta al son del rabel la canción de Olalla.
12. Otro de los mozos que se incorpora al grupo les cuenta la historia de **Marcela y Grisóstomo**, el joven, hijodalgo rico, que se dejó morir por los desdenes de la pastora. Don Quijote reprende al relator por el mal uso de la lengua. Continúa luego la historia. Luego llega la noche y se echan a descansar.
13. Sigue la historia de Marcela y el entierro de **Grisóstomo**.

14. Canción de Grisóstomo. Aparición de **Marcela**. **Discurso de la pastora sobre la libertad** para decidir el propio destino y la defensa del amor consentido y no forzado. Marcela declara que no es culpable de la muerte de Grisóstomo porque ella jamás le dio muestras de corresponder a su amor. Don Quijote apoya firmemente esta defensa amenazando a quienes disturben la vida de Marcela de sufrir su indignación. Luego parten caballero y escudero con la intención de don Quijote de buscar a Marcela para conversar con ella.
15. Cita Cervantes a **Cide Hamete Benengeli**. Siguen su camino en busca de Marcela. Aventura de los yangüeses, unos arrieros gallegos que cuidan un ganado de yeguas. Rocinante quiere refocilarse con ellas e inicia el altercado. El caballero sale mal parado. **Discurso sobre la vida de los caballeros andantes**: «Sábetete, amigo Sancho, que la vida de los caballeros andantes está sujeta a mil peligros y desventuras...». Sancho muestra su contrariedad por lo que supone ese tipo de vida.
16. Llegan a una venta que imagina castillo. Descripción de **Maritornes**, una moza de la venta que para don Quijote es una dama respetable. Allí tienen una divertida trifulca con un cuadrillero de la Santa Hermandad.
17. Siguen las aventuras de la venta y del **cuadrillero de la Santa Hermandad**. Sancho es manteado ante los ojos preocupados de don Quijote que no puede ayudarlo por hallarse sobre el caballo.
18. Salen de la venta y don Quijote interpreta la experiencia vivida dentro de los parámetros de su particular visión de la realidad. Sancho pone en duda los argumentos de su amo. Se aproxima una **polvareda** provocada por carneros y ovejas, que don Quijote toma por un **ejército musulmán**.
19. Buscan refugio para pasar la noche. Se topan con una **comitiva fúnebre** de un caballero muerto en Baeza que va a ser enterrado en Segovia. Don Quijote cree que es un caballero malherido al que tiene que vengar o liberar de sus captores. Sancho llama a su amo *Caballero de la triste figura*. Tras tantos desastres, Sancho ordena a don Quijote que le siga hacia un valle. Don Quijote considera que esta vez Sancho tiene razón. Pero se sucederá una desgracia aún mayor.
20. Entran en un bosquecillo. Don Quijote pronuncia un **nuevo discurso sobre la edad de hierro y la edad de oro**. Llegan a un molino de batanes. Sancho manifiesta su miedo e impotencia a don Quijote. Sancho distrae a don Quijote con la historia de la pastora Torralba. Llega el alba y don Quijote cree que Sancho se burla de él. El escudero intenta convencerlo de que no es así. Hablan del respeto entre amos y escuderos y del salario de Sancho.
21. Aparece el **barbero** con la **bacia**. Eso da pie a don Quijote para darse ánimos y reemprender sus aventuras. La situación provoca la risa de Sancho. Don Quijote corrige a Sancho su forma de hablar.
22. Encuentro con los **galeotes**. Con ellos tiene don Quijote una divertida conversación sobre la libertad y el uso del lenguaje. Uno de los galeotes se

llama **Ginés de Pasamonte** y será el que, más tarde, le robe el burro a Sancho.

23. Comienza la **aventura de Sierra Morena**. Encuentran un libro de memorias en una maleta, donde aparece escrito un poema de amor y una carta. A don Quijote se le ocurre enviar una carta a Dulcinea. Leen la carta del libro. Ven a un hombre en lo alto de una montañuela saltando, desnudo, de risco en risco. Luego ven una mula muerta y suponen que es del hombre que han visto saltando. Aparece un cabrero que les pregunta por todos esos indicios. Don Quijote pide información sobre el mancebo saltarín. El joven aparece y don Quijote intenta abrazarlo.
24. Sigue la aventura del joven, cuyo nombre es **Cardenio**, el joven enamorado, sin ser correspondido, de la labradora **Luscinda**, quien, a su vez, es una gran aficionada a los libros de caballería. Cardenio cita un pasaje del Amadís de Gaula sobre la reina Madásima pero Don Quijote se siente ofendido por el trato que da a los personajes e increpa a Cardenio, así que éste acaba lanzándoles piedras.
25. Don Quijote se despide del cabrero. Sancho y su amo conversan sobre lo sucedido. Don Quijote vuelve a referirse a sus **obligaciones de caballero** y a la necesidad de quedarse en un bosquecillo para hacer la penitencia de Beltenebros. Sancho intenta convencerlo de que eso no son más que locuras. Hablan de Dulcinea. Don Quijote escribe una carta para Dulcinea y encarga a Sancho que se la lleve mientras él realiza su penitencia. En este momento Sancho menciona la desaparición de su burro y muestra su cariño y preocupación por don Quijote.
26. Don Quijote realiza la **penitencia de Beltenebros** mientras Sancho, con el libro de la memoria de Cardenio y la carta para Dulcinea, llega a una venta montado en Rocinante. Allí lo reconocen **el cura y el barbero**, quienes preguntan por don Quijote. Sancho les pone al corriente de sus quehaceres. Sancho pierde el libro y la carta, pero refiere a sus interlocutores su contenido. El cura y el barbero imaginan una manera de sacar a don Quijote de las montañas: el barbero se disfrazará de doncella andante y el cura de escudero y le pedirán un don para «desfacer un agravio».
27. Juntos todos regresan al lugar donde está don Quijote. Mientras el cura y el barbero esperan a Sancho en un lugar, aparece **Cardenio** -de quien ya habían oído hablar- recitando unos versos. Éste les cuenta la causa de su desgracia. Relata su historia de amor hacia **Luscinda** y cómo el caballero **don Fernando** se interpone, convence al padre de la joven y se casa con ella. Cuenta luego su devarío y dolor que explica el estado en que lo encontró don Quijote.
28. Sigue la historia de Cardenio. Aparece **Dorotea**, la hija de unos ricos campesinos, que cuenta la historia de la inclinación lasciva de don Fernando hacia su persona y cómo la había engañado con la promesa de matrimonio para conseguir sus carnales deseos. Cómo luego se había enterado del matrimonio con Luscinda y cómo ésta había jurado matarse después de la boda.

29. Dorotea da fin a su historia y pide ayuda para regresar a su casa sin tener que pasar la vergüenza de ver de nuevo a sus padres. Cardenio le dice a Dorotea que llegará un día en que las cosas se pongan en su sitio y puedan recuperar así sus parejas respectivas. Llega Sancho y le explican el nuevo plan: Dorotea se ofrece para convencer a don Quijote y dice que ella se disfraza de **princesa Micomicona** porque lleva consigo los vestidos adecuados y porque es buena concedora de los libros de caballería. Se encuentran con don Quijote. Dorotea habla con él pero al poco, don Quijote descubre el engaño del disfraz del cura y el barbero aunque cree en el encantamiento de Dorotea.
30. Dorotea continúa la representación. Aparece **Ginés de Pasamonte** con el burro de Sancho. Sancho lo recupera. Don Quijote quiere saber la verdad sobre la carta que Sancho debía haber entregado a Dulcinea.
31. Don Quijote y Sancho, en un aparte, hablan de Dulcinea. Mientras el grupo se detiene a descansar en una fuente. Aparece **Andrés**, quien cuenta a don Quijote el final de su historia.
32. Al día siguiente llegan a la **venta de Maritornes**. El ventero les confiesa que tiene unos cuantos libros de caballería. El cura y el barbero pretenden quemárselos. El ventero explica los argumentos de las historias. Cardenio y Dorotea comentan que de seguir así el ventero, bien podrá hacer la segunda parte de don Quijote [aviso de Cervantes de abordar esa segunda parte]. Discurso del cura sobre dichos libros. Entre los libros del ventero está la **novela del Curioso impertinente**.
33. Se cuenta la novela del **Curioso impertinente**, un ejemplo de una conducta que explica la curiosidad enfermiza como un vicio impertinente. La historia cuenta que en la ciudad de Florencia un joven, **Anselmo**, casado con una bella y virtuosa dama, Camila, intenta comprobar la virtud de su esposa pidiéndole a su mejor amigo, que la seduzca. Lotario se niega al principio firmemente, dando a Anselmo toda clase de argumentos que le honran, pero tanta es la presión del amigo que al fin accede.
34. Prosigue la novela del **Curioso impertinente**. Al fin y tras una serie de enredos, queda escarmentada la honra del curioso Anselmo cuando se conocen los amores de Lotario y Camila. Así demuestra el autor que el comportamiento de las mujeres depende del trato que les dan los hombres.
35. Mientras escuchan el final de la novela, don Quijote entabla una lucha abierta con unos cueros de vino que estaban a la cabecera de su cama. Se jura el ventero que esta vez no se irán sin pagar. Se calman, por fin, todos y escuchan el final de la novela del **Curioso impertinente**: muere Anselmo de dolor, declarándose culpable de «un necio e impertinente deseo», muere Camila en un monasterio y muere Lotario en una batalla en el reino de Nápoles: «Este fue el fin que tuvieron todos, nacido de un tan desatinado principio».
36. Llegan a la venta una señora misteriosa y un caballero embozado que resultan ser **Luscinda y Fernando**. Cuando declaran estar disfrazados y descubren su verdadera identidad, todos celebran el acontecimiento.

37. Sancho lamenta que la, hasta entonces, ficción se vuelva realidad pues parecen desvanecerse sus ambiciones de alcanzar un título de dignidad y señorío, prometido por don Quijote. Don Quijote sigue, en su delirio, atribuyendo todos estos cambios a un encantamiento; así que **Fernando y Dorotea**, con ganas de divertirse a costa del pobre caballero, deciden continuar con la invención: Dorotea, antes princesa Micomicona, se disfraza ahora de doncella y hace creer a don Quijote que ha sido víctima de un encantamiento que la ha dejado en ese estado. Llegan a la venta **el capitán cautivo y la bella Zoraida**, quienes se presentan. Don Quijote pronuncia el discurso de las Armas y de las Letras.
38. Sigue el **discurso de las Armas y de las Letras**.
39. El **cautivo** inicia su historia –novela bizantina-. En el relato da cuenta de su origen –leonés- y de cómo decidió servir al rey en la guerra. Pero cuando esperaba situarse en una guarnición en Piemonte –Italia-, por azares del destino, se vio preso y llevado a Constantinopla.
40. Continúa la **historia del capitán cautivo**. Cuenta cómo al fin dio en Argel y allí pasó toda clase de calamidades. Aparece la mención a un preso llamado Saavedra, con lo que se supone que en esta historia se encierra el relato de las experiencias vividas por Cervantes en su época de cautiverio.
41. Continúa la historia del cautivo. Según su propio relato, al fin el cautivo es liberado, con ayuda de Zoraida. Pero debe cumplir la promesa de llevarla con él para iniciar ambos una nueva vida en España.
42. Todo el grupo se ofrece a ayudar al capitán, dando muestras de gran amistad. Llegan a la venta unos hombres a caballo y un coche. El ventero les indica que está todo lleno, pero don Quijote les ofrece un discurso amable y hospitalario que deja a todos admirados. Se descubre que el caballero que va en el coche con una joven de dieciséis años, es **el caballero oidor** (juez), Juan Pérez de Viedma, con **su hija Clara** y que es, además, el hermano del capitán cautivo.
43. Clara oye una canción de amor que canta un supuesto mozo de mulas –en realidad un caballero- y refiere a Dorotea la historia que relata la canción. Mientras don Quijote, tumbado en un pajar, también suspira de amor por Dulcinea. **Maritornes y la hija del ventero** escuchan sus suspiros e intervienen, haciendo creer a don Quijote que son una dama y su doncella. La burla llega a un extremo cruel: dejan atado a don Quijote, subido sobre Rocinante y lo abandonan a su suerte. Don Quijote lo toma como un nuevo encantamiento e invoca a personajes de la ficción caballeresca para que lo salven. Van llegando a la venta nuevos huéspedes con los que don Quijote conversa.
44. A los gritos de don Quijote acuden todos y lo desatan. En la venta, prosiguen las historias entre unos y otros. Entra en la venta el **barbero** a quien don Quijote le había quitado la **bacia** y arremete contra don Quijote. Sancho hace una acalorada defensa de la versión de su amo hasta el punto de que don Quijote se plantea hacerlo caballero.

45. El **barbero del pueblo de don Quijote** habla con el otro barbero enfurecido tratando de convencerle de que el objeto que disputan no es bacía sino yelmo, poniéndose así del lado de don Quijote. Todos se suman a la misma versión pero alguien le lleva la contraria a don Quijote, y éste arma un nuevo barullo: arremete, indignado, contra los cuadrilleros de la Santa Hermandad que están en la venta.
46. Al fin don Quijote se calma y entabla conversación con la bella Zoraida, pero una intervención de Sancho lo enfurece de nuevo. Don Quijote sigue empeñado en convencer a su escudero de la verdad de sus argumentos y, aunque Sancho asiente, siempre deja una puerta abierta a la excepción. Don Quijote se queda dormido; los cuadrilleros lo prenden y lo introducen en una **jaula**. Él lo toma por encantamiento.
47. Ya en la jaula, describe la experiencia de su encantamiento. El cura y el barbero se despiden de todos, dispuestos a regresar en comitiva al pueblo. Por el camino, se acerca un grupo de hombres a caballo -con los que va un **canónigo**- que intentan averiguar por qué don Quijote se halla en ese estado. Don Quijote pronuncia un **discurso sobre la virtud y la fama**. Sancho, quien siente una profunda compasión por el estado en que se ve su amo, lo defiende de las acusaciones de demente. Todos arremeten contra Sancho por haberse pasado al bando de don Quijote y Sancho, muy disgustado, pronuncia un discurso. El efecto es inmediato: todos callan temiendo disgustar más a Sancho. El canónigo da su opinión sobre los libros de caballería.
48. Prosigue la opinión del canónigo sobre los libros de caballería y sobre teoría literaria. Sancho se aproxima a la jaula para hablar con don Quijote sin que le importunen **el cura y el barbero**. Don Quijote le habla con cariño y le advierte que esos personajes que les acompañan no son lo que dicen ser. Sancho no puede creer que el cura y el barbero de su pueblo se atrevan a llevarlo de ese humillante modo. Sancho quiere demostrar que no es un demente y le pregunta si no tiene ganas de “hacer aguas” porque, según él, los dementes de verdad no saben advertir cuándo tienen una necesidad de ese tipo.
49. **Sancho argumenta cada vez más al estilo de su amo**. Intenta demostrar por qué don Quijote no está tampoco encantado. Ofrece a don Quijote ponerle en libertad en cuanto tenga una ocasión propicia. Al fin decide pedir al cura que le deje salir de la jaula y el canónigo apoya la petición. Sale don Quijote. El canónigo se admira de la extraña forma de locura de ese personaje que, por otro lado, muestra, a veces, gran entendimiento. El canónigo quiere convencerlo de las mentiras de los libros de caballería, pero don Quijote, en su habitual delirio, da la vuelta a todos los argumentos del eclesiástico.
50. Prosigue la polémica entre don Quijote y el canónigo. Interviene Sancho recordando a don Quijote que le debe una ínsula. Cuando están comiendo aparece una cabra que se les echa encima. Hablan con el cabrero.
51. El cabrero cuenta su historia y la de un tal **Vicente de la Rosa**, hijo de un pobre labrador del lugar, soldado en Italia y enamorado de Leandra.

52. El cabrero pregunta al barbero por don Quijote. Ante un comentario ofensivo, don Quijote, creyéndolo un demonio, lo insulta, sin ningún recato, y lo golpea. Aparecen unos **disciplinantes**. Don Quijote, sin que nadie lo pueda evitar, se sube sobre Rocinante y carga contra ellos. Cree que llevan a una dama cautiva –es en realidad una imagen de la **Virgen** sobre una peana-. Don Quijote cae al suelo. **Sancho** acude llorando y, creyendo que está muerto, **pronuncia un discurso en tono caballeresco** para hacerlo volver en sí. El discurso tiene un efecto inmediato: don Quijote le pide a Sancho que lo suba de nuevo al carro encantado. Por fin entran en el pueblo y acuden todos a recibirlos, incluida la mujer de Sancho Panza. Epílogo del autor, donde anuncia la tercera salida del caballero hacia Zaragoza.

SEGUNDA PARTE

TERCERA SALIDA (capítulos 1-74)

1. **Cervantes** cita a **Cide Hamete**, quien cuenta cómo el cura y el barbero van a visitar a don Quijote que está en la cama, y hablando con él concluyen que sigue tan perturbado como antes. Le cuentan la historia del **loco licenciado en Salamanca** para convencerlo, pero sólo consiguen irritarlo. La historia se refiere a un **manicomio de Sevilla** y a un loco que parece cuerdo y al que pretenden poner en libertad; pero antes deben medir el grado de locura que manifiesta. Habla el loco con otro y le dice que él está cuerdo y que se va. El otro le recomienda que no lo haga porque ahorrará la vuelta. Durante la conversación queda desvelada su locura, cuando uno afirma que es Júpiter y el otro Neptuno.
2. **Cervantes** se refiere de nuevo a la historia. Sancho entra a ver a su amo: se lamenta del trato que recibe y le recuerda la escena del “manteo”; le cuenta también lo que se comenta sobre ambos. **Breve discurso sobre la virtud**. Le informa sobre la publicación de la 1ª parte de la historia, cuyo autor es un tal **Cide Hamete Berenjena** (según Sancho). Don Quijote, tocado en su vanidad, le incita a que busque más información.
3. Don Quijote, Sancho y el bachiller Sansón Carrasco departen sobre **la verdad de las historias que se relatan en la primera parte** de la obra, escrita por un moro, algo que preocupa a don Quijote. Sansón le anima hablándole del éxito de impresión –más de doce mil copias-. Don Quijote opina sobre el autor y sobre la **crítica referida a las novelas intercaladas**.
4. Sancho explica la historia del **robo del asno** a Sansón Carrasco. Éste anuncia que saldrá una segunda parte. **Sancho razona dando muestras de sabiduría**

cuando expone sus motivos para pretender ser gobernador de una ínsula. El caballero y el escudero se preparan para una nueva salida.

5. **Cervantes** alude al **traductor** de la obra, que indica este capítulo como apócrifo por no creer en el buen sentido de Sancho. Éste conversa con su mujer, Teresa Cascajo, sobre la tercera salida que le podrá proporcionar, al fin, el gobierno de la ínsula.
6. Don Quijote explica a las desesperadas ama y sobrina en qué consiste el **oficio de caballero y los caminos para llegar a ser un hombre rico y honrado**. Las mujeres tratan de convencerlo para que no inicie una nueva salida, pero sólo consiguen irritarlo.
7. El ama y la sobrina piden ayuda a Sansón Carrasco. Don Quijote y Sancho hablan sobre el viaje. Don Quijote **corrige la forma de hablar de su escudero**. Sancho reivindica un salario. Don Quijote le replica eso es algo que jamás ha leído en un libro de caballería y que si quiere ir con él que se olvide de tal requerimiento porque otros encontrará más dóciles. Sansón, guiado por la fama del libro, no duda en animar al caballero a una nueva salida, ante las maldiciones de ama y sobrina.
8. **Benengeli** bendice a Alá y anima al lector a seguir las nuevas aventuras. Por fin se ponen en camino. Sancho y don Quijote hablan sobre cuál es la verdadera imagen de Dulcinea y Sancho justifica su opinión; conversan también sobre las **virtudes y milagros de caballeros y santos**. A Sancho le parece más productivo aplicarse en aprender el oficio de santo que el de caballero. Don Quijote argumenta, por el contrario, a favor de los caballeros. Llegan al Toboso en busca de la soñada casa de Dulcinea.
9. Una vez en el Toboso, **buscan la casa de Dulcinea**, que para don Quijote es un palacio pero para Sancho sólo una casa pequeña. Como no consiguen encontrarla, don Quijote y Sancho se confiesan uno a otro que jamás han visto a Dulcinea. Preguntan en el pueblo pero tampoco obtienen respuesta. Entrada la noche se esconden en un bosque cercano, con la promesa de que Sancho regresará en busca de la sin par Dulcinea.
10. Mención de **Cervantes** al **autor** de la historia. Don Quijote aconseja a Sancho lo que debe hacer cuando vea a Dulcinea: observar con atención todos sus movimientos para que él luego pueda interpretar los secretos de su corazón. Una vez se aleja Sancho del lugar, se detiene para preguntarse a dónde va y qué es en realidad lo que busca. Inventa entonces una mentira para complacer a su amo: ve llegar a **tres labradoras que le servirán en el engaño**. Pero don Quijote, esta vez, sorprende a Sancho: cuando Sancho dice que cree ver princesas, don Quijote ve labradoras. Al fin don Quijote atribuye todo a un encantamiento. Después siguen camino hacia Zaragoza.
11. Luego se tropiezan con una compañía de cómicos disfrazados que van a representar el **Auto de Las cortes de la Muerte**. Don Quijote da muestras de buen juicio hasta que uno vestido de bojiganga lo provoca con sus movimientos. Sin embargo, Sancho consigue frenarlo y recibe unas palabras

cariñosas de su amo «Sancho bueno, Sancho discreto, Sancho cristiano y Sancho sincero».

12. Pasan la noche en un bosque y conversan sobre las características de la comedia. Don Quijote recomienda a Sancho que considere a los comediantes porque son instrumentos de bien para la República. Cuando están durmiendo aparecen dos hombres a caballo. Uno es Sansón Carrasco disfrazado de **Caballero del Bosque o de los Espejos**. El otro su escudero. El del Bosque y don Quijote hablan de sus señoras. El del Bosque no da señales de reconocer a don Quijote.
13. **El Caballero del Bosque** trata de convencer a don Quijote -sin mostrar claramente que lo reconoce- con argumentos caballerescos, de que regrese a la aldea. Entre pláticas se disponen a comer: don Quijote ofrece su duro queso, sus algarrobas y avellanas; el caballero ofrece, en cambio, sus fiambresas y su vino ante el regocijo de Sancho. Sansón insiste en que deben dejarse de aventuras y Sancho asegura que servirá a su señor hasta la llegada a Zaragoza y que luego ya verá.
14. Sigue la historia –mención de **Cervantes**- del **Caballero del Bosque o de los Espejos**. Don Quijote le desvela su personalidad y le reta a singular batalla. El del Bosque dice haber vencido ya al **Caballero de la Triste Figura** pero don Quijote le intenta convencer de que pudo ser víctima de encantamientos. Comienza el **combate** y el de los Espejos cae. Don Quijote descubre que se trata de Sansón Carrasco, acompañado de Tomé Cecial, vecino de Sancho. Piensa que han sido víctimas de encantamiento. Don Quijote le hace admitir al vencido la belleza de Dulcinea. Parten luego hacia Zaragoza.
15. **Cervantes** alude a la historia, que cuenta cómo organizó Sansón Carrasco el nuevo engaño para torcer la voluntad de don Quijote. Sansón y Tomé conversan sobre su aventura.
16. Por el camino se encuentran con don Diego de Miranda, el **Caballero del Verde Gabán**, hidalgo hacendado y culto. Se presentan ambos y hablan del hijo del caballero, de dieciocho años, a quien quisiera ver el padre estudiando derecho, sin embargo, el joven parece inclinarse hacia la poesía (**discurso sobre el respeto de los padres hacia los hijos y consideraciones sobre la poesía y los poetas**). Don Quijote le aconseja y éste se maravilla de la lúcida locura que demuestra.
17. **Cervantes** alude a la historia, que cuenta cómo paseando todos por la zona, se encuentran con **un carro de leones muertos de hambre**, regalo del rey de Marruecos al rey de España. Pide a Sancho la celada dispuesto para el combate pero en ésta Sancho había metido unos **requesones**. Don Quijote cree que se le derriren los sesos. Luego reta a los leones sin conseguir que éstos le hagan el menor caso. No duda, ante el terror de los presentes, en considerarse vencedor de tan peligrosa aventura. Sancho aconseja a su amo sensatamente y le llama **Caballero de los leones**. Siguen después todos su camino. A don Quijote le preocupa la opinión de que don Diego pueda tener de él. Así que le explica en qué consiste su oficio. Por fin llegan a casa o castillo de don Diego.

18. Don Quijote y Sancho comen con **don Diego de Miranda** y su familia. Don Quijote enumera al hijo del caballero, don Lorenzo, las destrezas de un caballero. Después de comer abundantemente, el muchacho lee un soneto que les deja admirados a todos. Cuatro días después don Quijote y Sancho –éste muy a su pesar- se ponen en camino para llegar a tiempo a las justas de Zaragoza después de pasar por la tan afamada cueva de Montesinos.
19. Siguen su camino por tierras de Aragón. Se encuentran con un grupo -entre los que va un licenciado- que acude a la fiesta de las **bodas de un rico labrador, Camacho**, con la bella Quiteria. Mientras se dirigen al lugar, le explican a don Quijote la historia de los dos jóvenes y la de **Basilio**, un labrador pobre, enamorado también de **Quiteria** desde la infancia. Don Quijote, tras escuchar las virtudes de Basilio, toma partido a su favor. Don Quijote se enfada con Sancho por su forma de hablar ensartando refranes.
20. Al alba se despierta don Quijote y viendo a Sancho dormir, pronuncia un **discurso sobre las responsabilidades de un caballero y las de un escudero**. Se dirigen a casa de Camacho. El autor describe la opulencia del banquete que se va a celebrar, los bailes, los adornos de las danzarinas... Don Quijote se enfada con Sancho porque éste, entusiasmado, se ha puesto de parte de Camacho. **Breve discurso sobre los dos linajes del mundo**.
21. Aparecen los novios. La belleza de **Quiteria** causa gran admiración en Sancho y don Quijote. **Basilio** se planta ante la pareja e insta a Quiteria a desistir del compromiso. Luego simula un suicidio con la punta de su bastón. Quiteria, conmovida, creyendo que muere, le ofrece ser su esposa. Basilio se repone y todos creen que ha sido un milagro. A lo cual él responde que no ha sido milagro sino industria. Quiteria confirma su decisión. Don Quijote defiende con fuerza a ambos jóvenes y vuelve a comparar el amor a la guerra.
22. Los nuevos desposados agradecen a don Quijote su defensa. **Breve discurso sobre la honradez, la pobreza y la hermosura**. Tres días después se ponen en camino en dirección a la **cueva de Montesinos**, acompañados del primo del licenciado, que era aficionado a los libros de caballería. Llegan a un pueblo y compran soga con la que don Quijote se ata y desciende a la cueva entre plegarias y deprecaciones. A la media hora lo suben a la superficie pero don Quijote da muestras de estar dormido. Cuando despierta, pide de comer y cuenta lo que ha visto.
23. Don Quijote cuenta al primo y a Sancho las **visiones caballerescas** que ha tenido en el fondo de la cueva. El primo se admira de que en apenas una hora haya visto tantas cosas y, sobre todo, hablado tanto. A las preguntas de ambos, don Quijote responde y explica que también ha visto a Dulcinea en el fondo de la cueva. Ante tanta fantasía, Sancho reclama a su amo que vuelva a la cordura y don Quijote se lamenta de la escasa capacidad de Sancho para comprender las cosas del mundo.
24. Cervantes alude al traductor de la historia, quien cita una glosa de **Cide Hamete Benengeli** -cronista de la obra- en la que duda de la verdad de la historia de don Quijote en la cueva de Montesinos. El primo, por el contrario, da

cuatro convencidas razones por las que celebra haber conocido al valeroso caballero. Luego se dirigen a una venta, que esta vez no confunde con castillo. Por el camino se encuentran con **un muchacho que va a la guerra** y a un hombre armado que dice que les va a contar maravillas. Conversa don Quijote con el muchacho y le da consejos para que acepte su destino con buena disposición **-breve discurso sobre las armas y las letras y sobre la esclavitud-**. Sancho se admira de que don Quijote pase de un discurso disparatado a otro lleno de sensatez y sabiduría.

25. En la venta, don Quijote siente gran interés por conocer las maravillas prometidas por el hombre armado. Éste les comenta la historia de **dos alcaldes** que buscan un burro rebuznando por el bosque. Esta historia se difunde por otros pueblos y a partir de ese momento todos se burlan de los lugareños del pueblo del rebuzno. Llega entonces **maese Pedro** con su mono adivino, que les prepara una función en su retablo. Pero antes don Quijote quiere saber si lo que le pasó en la cueva fue falso o verdadero. Tras consultar con el mono, maese Pedro les dice que la mitad fueron falsas y la mitad verdaderas.
26. La **historia del retablo** es la del señor don Gaiferos, que libera a su esposa Melisendra, cautiva del moro Marsilio en la ciudad de Sansueña (la actual Zaragoza). El padre putativo de Melisendra, Carlomagno, es quien incita a su yerno al rescate de su hija. **Gaiferos y Melisendra**, en su huida, son perseguidos por los musulmanes. Don Quijote imagina que todo es realidad y, queriendo ayudar a los fugitivos, se lanza contra el retablo, provocando innumerables destrozos. Don Quijote pide disculpas a maese Pedro y reconoce que confundió los personajes del tablado por culpa de sus encantadores. Promete pagarle los desperfectos.
27. Cervantes alude a **Cide Hamete** como cronista de esta historia e indica que su traductor explica que comienza jurando como “católico cristiano”, es decir, siendo él moro quiere decir que lo cuenta es absoluta verdad, pues «un católico cristiano cuando jura, jura». Desvela entonces que **maese Pedro es Ginés de Pasamonte** y que fue él quien hurtó el burro a Sancho. Cuenta también todas sus andaduras hasta que llega a la venta. Volviendo a don Quijote y Sancho, antes de entrar en Zaragoza, se tropiezan con la gente del “pueblo del rebuzno”. Tras presentarse da un **breve discurso sobre las cinco causas por las que los varones prudentes o las repúblicas tienen que tomar las armas**. Sancho se admira de las teologías de su amo. Sancho pretende apaciguar a los del pueblo del rebuzno, rebuznando también él. Creyendo que se trata de una burla, se enzarzan en una pelea. Ante el peligro, huyen.
28. **Cervantes opina sobre la conducta de don Quijote**. Así comienza diciendo que «cuando el valiente huye, la superchería está descubierta, y es de varones prudentes guardarse para mejor ocasión». Y añade que «esa verdad se verificó en don Quijote». Don Quijote se irrita con Sancho por haber rebuznado y Sancho se irrita con su amo porque no le da salario. Se lo pide pero don Quijote se enfada y lo despide. Poco después hacen las paces.

29. Luego, en la **ribera del Ebro**, se maravillan del espectáculo hasta que ven un barco varado en su ribera. Suben a él creyendo que está encantado, sin embargo, una **divertida prueba de Sancho** demuestra que no es así y que el barco sólo llega hasta un molino.
30. Al día siguiente, al ponerse el sol, ven una comitiva portando un palafrén en el que va una gallarda señora. En su mano izquierda sostiene un azor. La señora resulta ser una **duquesa** de caza con su marido. Sancho a una indicación de su amo hace las presentaciones. Cuando descabalgan de sus respectivas caballerías tienen un penoso percance. Los duques dan muestras de conocer las aventuras del caballero y su escudero. **Conversan sobre Dulcinea**. Luego parten todos hacia el castillo.
31. Entran en el castillo y Sancho tiene su primer encuentro y discusión con **doña Rodríguez**, una reverenda dueña al servicio de la duquesa. Sancho pide a la dueña que lleve a un establo a su burro. Luego don Quijote y Sancho quedan a solas para cambiarse de ropa, momento que don Quijote aprovecha para reñir a Sancho por la afrenta a la dueña. Durante la cena Sancho cuenta una historia y don Quijote es reprendido por un eclesiástico que le incita a abandonar todas sus invenciones caballerescas y regresar a su casa. Don Quijote se levanta para responder.
32. Don Quijote pronuncia un **discurso sobre las obligaciones de un caballero** en tono enfurecido. El eclesiástico cambia de tema y alude a la ínsula que don Quijote tiene prometida a Sancho. El duque ofrece la ínsula a Sancho. Sigue un **discurso sobre la diferencia entre “afrenta” y “agravio”**. Los duques se burlan de la locura del señor y de la ambición del criado, exponiéndolos a situaciones ridículas. Sancho sale para ser sometido a un lavatorio. Los duques y don Quijote hablan de Dulcinea y de algunos puntos oscuros en la primera parte de la obra, de la que los duques se muestran buenos conocedores. Don Quijote explica ampliamente a los duques en que consisten las historias de los caballeros y sus encantamientos. Aparece Sancho despavorido y perseguido por el barbero. Mientras don Quijote se retira a dormir la siesta, la duquesa se lleva a Sancho para distraerse un rato.
33. Cervantes menciona el relato, que cuenta cómo la **duquesa** pide a Sancho que le resuelva algunas dudas sobre la historia de ambos. Cuando Sancho se ve a solas con ella, se sincera y le dice que él tiene a su señor como loco rematado y **justifica su posición de escudero**. Se une al grupo doña Rodríguez. La duquesa ofrece de nuevo a Sancho la ínsula. Siguen hablando de Dulcinea y la duquesa alaba el hablar sentencioso de Sancho. Luego se despide de Sancho y le promete hacerse cargo del burro. La duquesa da cuenta al duque de cuanto ha sucedido y ambos deciden hacer una burla a don Quijote.
34. Tras dar orden a los criados de todo cuanto deben hacer para cumplir con la burla, van a la caza del jabalí. Allí amo y criado formarán gran alboroto. El **duque** opina sobre el **arte de la caza** y Sancho le responde. Después **don Quijote reprende a Sancho** por en hilar tantos refranes. Aparecen los criados disfrazados de ejército con el Diablo a la cabeza, enviados todos por el caballero Montesinos. Llevan a cabo la burla con una **aparatoso escenificación**. Los duques observan divertidos la escena.

35. Ya de noche aparece también un carro triunfal con dieciocho **disciplinantes**, una doncella de rostro varonil y el **mago Merlín, transformado ahora en horrenda figura de muerte**. La doncella representa a Dulcinea encantada esta vez de bella y ambigua joven. El supuesto Merlín se dirige a Sancho y entona unos versos en los que le incita a darse unos cuantos miles de azotes para que el **encantamiento de Dulcinea** en forma de ruda aldeana quede sin efecto. Sancho protesta encarecidamente alegando que nada tiene que ver el encantamiento con sus posaderas; pero ante la amenaza de no gobernar la ínsula y del desprecio de su amo don Quijote, acepta propinarse los tres mil trescientos prescritos. Llega el alba [descripción] y todos se retiran al castillo.
36. **Sancho** le pide a la duquesa que lea la **carta escrita a su mujer** para que aprecie el buen estilo de quien pretende ser gobernador. En ella indica a su mujer el gran esfuerzo que está haciendo para sacar a la familia de la miseria. Le cuenta lo de la penitencia de Merlín y le pide que no enseñe la carta a nadie. La duquesa enseña la carta al duque y éste también la aprueba. Siguen los festejos y representaciones hasta la aparición de una figura enorme, vestida de negro y con larga barba que refiere ser el escudero de la **condesa Trifaldi**, llamada también la **dueña Dolorida**. Trifaldín de la Blanca Barba pide al duque que le informe de si en el castillo se aloja el valeroso don Quijote porque quiere pedirle protección. Don Quijote observa cómo este hecho es muestra de la importancia de los caballeros andantes frente a letrados, sacristanes y caballeros no andantes.
37. Sancho teme que la **condesa Trifaldi** (Tres Faldas, según él) enrede a don Quijote y ponga con ello en peligro el gobierno de su ínsula. Don Quijote y doña Rodríguez se oponen a los argumentos de Sancho, defendiendo a las dueñas y a las duquesas. Sancho muestra su derecho a responder. Entra la dueña Dolorida o condesa Trifaldi.
38. Descripción del séquito de la condesa Trifaldi. **Benengeli** explica que el nombre de la condesa es, en realidad, *condesa Lobuna*, a causa de que en su condado se criaban muchos lobos, pero que adquirió el nombre de Trifaldi por las largas faldas que portaba. La pretendida duquesa se arrodilla ante don Quijote y luego ante Sancho para que interceda en su favor ante su dueño. Trifaldi relata la **historia de la infanta Antonomasia del reino de Maguncia**, utilizando un discurso entre caballeresco y trovadoresco. Antonomasia prendada del caballero don Clavijo, lo pide en matrimonio contra el deseo de su madre Maguncia. Sancho interrumpe para indicarle que termine la larga historia.
39. Continúa Trifaldi la historia y relata cómo muere Maguncia del disgusto y cómo en el entierro aparece en caballo de madera el **gigante Malambruno** –amigo de Maguncia- y convierte a Antonomasia y a don Clavijo en figuras de bronce –ella en jimia y él en cocodrilo-. Alega luego que no volverán a la vida hasta que un caballero manchego se enfrente a él en singular batalla. Acto seguido quiso cortar la cabeza a la condesa Trifaldi y las otras damas, pero, al fin, les perdona la vida porque prefiere que ellas sufran «una muerte civil y continua». Acto seguido Trifaldi y las otras dueñas alzan sus antifaces y muestran sus

rostros poblados de unas largas barbas que causan el pasmo de todos los presentes. La condesa parece desmayarse.

40. **Cervantes felicita a Cide Hamete** por haber inventado estas historias para contento de cuantos las gustan. Sancho, conmovido por la historia y por ver a la condesa desmayada arremete contra el gigante Malambruno. Don Quijote promete intervenir contra el encantamiento en el momento en que despierta Trifaldi y se felicita por la idea. Luego, ésta informa al caballero cómo llegar hasta el reino de Candaya –un camino por tierra y otro por aire-, pero le indica también que la condición impuesta por Malambruno fue la de que don Quijote debía **montar en caballo de madera**. La dueña Dolorida añade que en el caballo hay sitio para dos personas y que su nombre es **Clavileño el Aligero**. Sancho, entusiasmado, muestra interés por ver al caballo pero se desanima cuando piensa en montarlo temiendo no ser capaz de semejante proeza. Sin embargo las lágrimas de las damas lo conmueven y lo deciden a acompañar a su señor con el fin de quitar las lanas de aquellos venerables rostros.
41. Aparece el **caballo Clavileño** en hombros de cuatro salvajes vestidos de verde hiedra. Éstos les dan los consejos para el viaje diciéndoles que deben llevar los ojos vendados hasta el fin del viaje, que se producirá cuando el caballo relinche. Sancho rechaza de nuevo la idea cuando ve al caballo. Alega además que él tiene una misión que cumplir y que es la de ser gobernador. El duque interviene para tranquilizarlo, informándole de que la ínsula puede esperar. Al fin **suben ambos al caballo**, pero Sancho, ante la incomodidad de tan dura madera, acaba sentándose “a mujeriegas”. El coro de los presentes comienza la despedida y las indicaciones sobre su vuelo. Sancho duda de que estén tan altos como dicen pues se oyen sus voces. Don Quijote añade que no repare en eso pues pueden ser efecto de los sentidos. Don Quijote imagina todo su viaje. Sancho quiere destaparse los ojos para ver dónde se hallan, pero don Quijote se lo impide. Al fin los duques indican que prendan fuego a la cola de Clavileño y ambos acaban por los suelos. **Malambruno** en una nota indica que el encantamiento queda roto. Sancho relata lo que vio desde lo alto, dando muestras una vez más de su ingenio. Don Quijote le dice al oído que si quiere que él crea lo que cuenta, debe creer también en su relato sobre la cueva de Montesinos.
42. Al día siguiente los duques deciden continuar con la burla. Indican a Sancho que se prepare para **ser gobernador de una ínsula**. Sancho les muestra su agradecimiento porque alega ser «bueno mandar, aunque sea a un ható de ganado». Luego dice que no importa la ropa que le pongan porque él siempre será Sancho a lo que los duques oponen porque «los trajes se han de acomodar al oficio o dignidad que se profesa». Don Quijote se entera de la buena nueva y se encierra con Sancho en una habitación para darle una serie de **consejos**. Lo primero que le dice es que medite sobre la forma en que ha obtenido el gobierno, sin más ni más y que por ello no presuma de la merced recibida como digna de sus merecimientos. Luego añade: que sea temeroso de Dios y que se conozca primero a sí mismo, haciendo gala de la humildad de su linaje; que se precie más de ser humilde virtuoso que de pecador soberbio; que acoja a sus parientes; que si llevare a su mujer; habrá de enseñarla y adoctrinarla para que pierda su natural rudeza; que haga uso de la compasión, de la misericordia pero también de la búsqueda de la verdad, de la equidad;

que no se deje confundir por la hermosura de una mujer pidiendo justicia; que castigue con obras sin excederse en el castigo de las palabras. Acaba diciéndole don Quijote que éstos son consejos para el alma y que a continuación le dará los consejos para el cuerpo.

43. **Cervantes** se admira del cuerdo razonamiento de don Quijote. Continúa don Quijote exponiendo los **consejos para el cuerpo**: que sea limpio y que se corte las uñas; que ande limpio y compuesto; que no coma ajos ni cebollas; que ande despacio y hable con reposo pero sin afectación; que coma y cene poco y que sea templado en el beber; que no erupite; que no mezcle en sus pláticas los interminables refranes; que monte correctamente a caballo; que duerma moderadamente y que madrugue; que no discuta de linajes etc. Sancho responde agradeciendo a su amo por tantos consejos pero le indica que de poco le han de servir porque no cree poder recordarlos todos, que se los de por escrito para que su confesor se los recuerde porque además él no sabe leer ni escribir. Don Quijote se lleva las manos a la cabeza por ser ésta una cosa que ha de parecer mal a todos. Pero Sancho dice que echará mano de los refranes para demostrar su sabiduría sin mostrar su ignorancia. Don Quijote le da su bendición preocupado por el resultado del gobierno de Sancho. Se van a comer con los duques.
44. **Cita Cervantes a Cide Hamete** y menciona cómo éste decidió no incorporar novelas en esta segunda parte por las quejas de los lectores, que las rechazaban por salirse del núcleo de la historia de don Quijote y Sancho. Don Quijote le da por fin los consejos a Sancho por escrito. **Sigue la burla de los duques** y aquella misma tarde envían a Sancho a la ínsula con un mayordomo del duque. Sancho descubre a su señor que el rostro del mayordomo es el mismo del de la dueña Dolorida. Don Quijote se lo niega alegando que si fuera cierto sería una «contradicción muy grande». Sin embargo don Quijote advierte a Sancho que le cuente todo lo extraño que en su gobierno ocurra. El autor se dirige al lector previniéndole de los acontecimientos divertidos que habían de suceder en adelante al amo y a su escudero. En primer lugar, **don Quijote siente su soledad** pero los duques le prometen que pondrán a su servicio a unas doncellas. Después de cenar se retira don Quijote a su aposento. Cuando se está quitando las medias, éstas se enganchan y se rompen en algunos puntos. Ya acostado, siente que no puede dormir; se levanta y oye en el jardín unas voces: dos damas, **Altisidora**, tocando el arpa, conversa con **Emerencia** para que don Quijote las oiga. Canta luego Altisidora un romance dirigido a don Quijote. Don Quijote recuerda a Dulcinea y cierra la ventana.
45. **Cide Hamete** invoca al Sol para que le ayude a narrar en su justa medida lo que aconteció en el gobierno de Sancho. Sancho llega a la **ínsula Barataria** – cuyo nombre pudiera proceder de “barato” por lo poco que costó el gobierno-. Todos los vecinos reciben a Sancho con gran alborozo y contento; le entregan las llaves de la villa; lo llevan a la iglesia y, más tarde, lo sientan en la silla del juzgado. Comienza Sancho sus juicios, pero antes protesta porque se atreven a llamarle *don*, apelativo que no cabe en su linaje. Comienza con **el caso del sastre** al que le encargan la hechura de unas caperuzas y las hace tan pequeñas por la desconfianza del cliente (éste cree que el sastre se puede quedar con el paño sobrante si hace sólo una), que sólo sirven para cubrir los dedos de la mano. Sigue luego con **el caso de los dos ancianos**, uno

prestamista y el otro deudor, quienes litigan porque uno dice haber devuelto el dinero, negándolo el otro. Por último atiende **el caso de la mujer forzada en su honra** por un hombre, cuya acusación demuestra Sancho ser falsa. El **narrador** deja a Sancho para proseguir la historia de don Quijote con Altisidora.

46. El **narrador** alude al punto en que había dejado la historia de don Quijote. A la mañana siguiente, se levanta Don Quijote y se viste [descripción de la vestimenta]. Al salir a una galería le están esperando **Altisidora** y su amiga. Altisidora finge desmayarse. Don Quijote indica que él podrá curar los males de la doncella si le dejan esa noche un laúd en su cuarto. Luego pasa el día conversando con la duquesa. La duquesa manda un paje a casa de Teresa Panza con la carta y las ropas que Sancho había recogido. Ya de noche, don Quijote encuentra una **vihuela** y con ella **entona un romance** a través de la reja de la ventana. Mientras canta don Quijote el duque hace descolgar un cordel con cencerros y un saco de **gatos**. Alguno de los gatos se introduce en la habitación del caballero, quien cree se trata de una legión de diablos. Don Quijote toma su espada y arremete contra los malignos encantadores. Uno de los gatos salta y se prende a su cara. Ante los gritos de dolor del caballero entran el duque y la duquesa, quienes lo libran del ataque. Altisidora le venda las heridas. Don Quijote permanecerá encerrado en su dormitorio durante cinco días. El **narrador** pasa a referir la historia de Sancho Panza.
47. **Cervantes** menciona la historia narrada por **Cide Hamete**. Según esa historia, después de los juicios, Sancho es llevado a palacio y allí se le ofrece un suculento banquete, pero un **supuesto médico**, de nombre **Pedro Recio de Agüero**, le impide, por su bien, comer de cualquier tipo de plato. Cuando Sancho está a punto de pegar al médico, llega una carta del duque en la que le comunica que está siendo víctima de una **conspiración que pretende acabar con su vida**. Sancho cree que el único culpable de presunto asesinato es el médico que lo mata de hambre y ordena que lo encierren. Pero cuando parece haberse librado de su principal impedimento para saciar el hambre, aparece un labrador negociante que le pide prestados seiscientos ducados para casar a su hijo bachiller [descripción hiperbólica del muchacho y de su futura esposa]. Sancho lo encuentra fuera de lugar y, tras un impulso de cólera, lo expulsa de la sala.
48. Don Quijote se halla reposando en su habitación con la cara vendada por las heridas del gato cuando oye que la puerta se abre y cree que por ella va a entrar la bella Altisidora con afanes tentadores. Se puso en pie sobre la cama envuelto en una colcha de raso amarillo, pero la que entra es doña Rodríguez. Con el sobresalto se le cae a ésta la vela de las manos. Ya a oscuras, don Quijote conjura al que cree ahora un fantasma. Cuando por fin **doña Rodríguez** se presenta y le explica el motivo por el que acude a él, don Quijote se muestra atento y solícito con ella. Doña Rodríguez cuenta su historia de mujer viuda con una hija, a la que parece haber ofendido el novio, no queriendo casarse después de haber cohabitado con ella. Pide ayuda a don Quijote. Pero unos pretendidos diablos entran de pronto en la habitación y la emprenden a pellizcos contra ambos.

49. Tras el enfado, Sancho habla a los que con él estaban, incluido el doctor Pedro Recio, defendiendo a los jueces que, como él, tienen que soportar las importunidades de los negociantes. Luego consigue que el doctor le dé permiso para comer y, una vez bien satisfecho, prosigue los **juicios**. Atiende primero el caso de los **jugadores de naipes**, luego el del **muchacho** detenido, por no se sabe qué delito, que se niega a ingresar en la cárcel bajo amenaza de no dormir y consigue que Sancho se compadezca y, por último, **el caso de la hermosa doncella y su hermano**, ambos disfrazados de manera inversa a su naturaleza, detenidos por haberse escapado de casa con el deseo de ver mundo. Llega la noche y Sancho se retira.
50. Cervantes cita a Cide Hamete como «puntualísimo escudriñador de los átomos desta verdadera historia» para explicar lo que sucedió cuando doña Rodríguez salió, acosada por unos diablos, de la habitación de don Quijote. Los diablos eran en realidad la duquesa y Altisidora que espiaban la conversación del caballero con la dueña. Se enfada la duquesa por los comentarios que de ella hace doña Rodríguez y por eso entran, acribillando a pellizcos a ambos. Luego la duquesa refiere al duque los últimos sucesos y pasa Cervantes a referir la siguiente parte de la historia o **viaje del paje al pueblo de don Quijote** para entregar la carta a **Teresa Panza**. Cuando llega el paje, ésta se muestra muy sorprendida y acude a contarlo al cura y al bachiller. Nadie puede dar crédito a lo que oyen sobre el gobierno de Sancho hasta que el paje les lee la carta de la duquesa. Teresa Panza le responderá con otras dos, una para su marido y otra para la duquesa, que encarga a un “monacillo”.
51. Al día siguiente, Sancho se levantó y desayunó según la dieta del doctor Pedro Recio: un poco de conserva, agua, pan y un racimo de uvas. Luego atiende el caso de un forastero quien le cuenta un **relato sobre la confusión entre la verdad de los hechos y la verdad de las palabras** (conflicto que se suele presentar en los tribunales cuando median leyes y delincuentes). Sancho, al fin, opina siguiendo el consejo de don Quijote, quien le advirtió que «cuando la justicia estuviese en duda, me decantase y acogiese a la misericordia». Pide después Sancho algo de comida. Estando en ello llega la **carta de don Quijote** con nuevos consejos para Sancho: que vaya bien compuesto, que procure la abundancia para todos, que no haga demasiadas pragmáticas y que si las hace las haga cumplir, que sea padre de las virtudes, que visite las cárceles, las carnicerías y las plazas, que consuele a los presos, que sea agradecido con los duques. Luego le cuenta su desgracia con el gato y le pide noticia sobre el supuesto mayordomo, disfrazado de Trifaldi. **Sancho responde a don Quijote** y le cuenta sus avatares: el hambre que pasa, la teoría del médico Pedro Recio quien sostiene que «no cura enfermedades, cuando las hay, sino que las previene para que no vengan»; le cuenta también la historia de la doncella y su hermano y cómo pretende que el chico sea su yerno; le explica también cómo aplica el consejo de visitar las plazas. Se despide aconsejándole que no se disguste con los duques porque no redunde en su daño. Después de esto, Sancho hace algunas ordenanzas como: poner etiquetas al vino indicando su procedencia para ponerle el precio adecuado, moderó el precio del calzado, tasó el salario de los criados, puso gravísimas penas a los que cantasen cantares lascivos, ordenó que ningún ciego cantase milagros en coplas si no fuesen verdaderos, creó un alguacil de pobres para que los examinase y viese

si lo eran. A todas estas decisiones las llamaron **Las constituciones del gran gobernador Sancho Panza**.

52. Cervantes refiere que Cide Hamete cuenta como don Quijote harto de la vida que llevaba en el castillo está decidido a partir, cuando recibe la visita de dos **damas enlutadas que resultan ser doña Rodríguez y su hija en busca de ayuda**. Doña Rodríguez le pide a don Quijote que haga algo para que el muchacho que prometió casarse con su hija cumpla su palabra. En nombre del chico, el duque se hace cargo de la afrenta y se prepara un duelo en el que ambos -duque y don Quijote- deben combatir. Ordena don Quijote que mientras eso ocurra doña Rodríguez y su hija sean trasladadas de la zona de los criados a una habitación digna de unas señoras aventureras que vienen a pedir justicia a su casa. **Entra el paje con las cartas de Teresa Panza**, una a la duquesa de agradecimiento y otra a su marido, en la que refiere la sorpresa y el contento por el cargo que ostenta. Le dice que nadie se lo cree y que Sansón Carrasco quiere ir a buscarlos para sacarles el gobierno y la locura de la cabeza. Le da nuevas sobre lo acaecido en el pueblo desde su marcha: que no hay aceitunas ni vinagre, que pasó una compañía de soldados y se llevaron de camino tres mozas del pueblo y que Sanchica trabaja ganando cada día ocho maravedíes. Las cartas fueron celebradas por todos. El paje refiere a la duquesa lo sucedido y le hace entrega de un queso, obsequio de Teresa Panza.
53. Cervantes menciona la reflexión sobre la brevedad de la vida de Cide Hamete para referirse al breve periodo del gobierno de Sancho -diez días-. Cuenta luego como al séptimo día llegaron unos **supuestos enemigos** a la ínsula, con intenciones guerreras y que Sancho fue requerido para combatirlos. Que fue armado de forma grotesca y obligado a caminar emparedado y entablado como un huso, con una lanza en la mano. Al fin, humillado por todos, Sancho indica que «no desea enemigos sino algún amigo que le dé algún trago de vino». Luego **se vistió de Sancho** y fue por el rucio y con él exclamó «Abrid camino, señores míos, y dejadme volver a mi antigua libertad; dejadme que vaya a buscar la vida pasada, para que me resucite de esta muerte presente. Yo no nací para ser gobernador, ni para defender ínsulas...». Todos lamentan su decisión pero le dejan marchar con un poco de cebada para el rucio y medio queso y medio pan para él.
54. Está **don Quijote** preparándose para desafiar al mozo que no quiere casarse con la hija de doña Rodríguez, cuando el duque y la duquesa deciden cambiar al joven por un lacayo gascón, **Tosilos**. Pero se le advierte que el contrario no llegará en cuatro días que para el talante de don Quijote eran cuatrocientos siglos. Entretanto Sancho camina con su rucio y se tropieza con un lugareño que resulta ser un vecino de su casa, el **morisco Ricote**. Éste va con unos peregrinos alemanes, quienes acostumbran a entrar en España cada año para «visitar los santuarios della, que los tienen por sus Indias y por certísima granjería y conocida ganancia» y salir luego del reino con el beneficio obtenido. Se sientan a reposar y a compartir unos **alimentos**, entre ellos, «nueces, queso, cabial» o caviar, y Ricote le cuenta como salió del pueblo acuciado por el bando de su Majestad, pero que regresa para recuperar un tesoro enterrado y buscar luego a su mujer e hija en Berbería. Después de intercambiar una

serie de pormenores sobre la familia del morisco, Ricote le pide a Sancho que le acompañe pero éste lo rechaza y sigue su camino.

55. Tras despedirse de Ricote y siendo ya noche cerrada busca lugar para pasar la noche. En la oscuridad, **cae en una sima con el rucio**. Cuando se ve en tal lamentable situación se compara a don Quijote en el episodio de la cueva de Montesinos y aprecia su particular desgracia «él vio visiones hermosas, yo veré sapos y culebras». Cuando llega el día descubre al lado de la sima un agujero y por ella se dirige con el burro, mientras sigue lamentándose de su desigual fortuna «mi amo tuviera estas profundidades y mazmorras por jardines floridos, pero yo a cada paso pienso que debajo de los pies a cada paso se ha de abrir otra sima más profunda». Al cabo de media legua descubre una claridad que él interpreta como «el camino para la otra vida». **Cervantes** interrumpe el relato para indicar que **Cide Hamete** se ocupa en este punto de seguir el relato de don Quijote. Esa mañana don Quijote se hallaba de paseo cuando topó con el lugar en el que había caído Sancho, oyendo las voces que Sancho daba. Creyendo ser una voz de ultratumba, don Quijote, lo conjura con el fin de que le diga quién es. Al fin descubre que Sancho no está muerto y regresa al castillo del duque en busca de ayuda. Al salir de la sima, Sancho tiene una discusión con un **estudiante malintencionado**, quien hace alguna interpretación maliciosa acerca del final de un gobernador. Ante el lamento de Sancho, don Quijote le indica que no se aflija porque querer atar las lenguas de los maldicientes es lo mismo que «querer poner puertas al campo». Inicia **Sancho** un **discurso**, que culminará en casa del duque, **sobre su honestidad**.
56. Llega el día de la **batalla para recuperar el honor de la hija de doña Rodríguez**. El duque habla con el **lacayo Tosilos**, quien debe suplantar al auténtico ofensor, para que sepa cómo comportarse en la batalla, sin riesgo de heridos o muertos, pues el Santo Concilio de Trento prohíbe los desafíos. Todos se sientan en sus puestos y comienza. Sale el maestro de ceremonias y suenan los tambores. Cuando don Quijote inicia su carga, Tosilos se fija en la dueña por la que se bate y se queda prendado de su hermosura. Don Quijote se detiene y el duelo tiene su fin. Tosilos dice aceptar el casamiento pero la hija de doña Rodríguez se niega a que un lacayo sustituya a su caballero. Don Quijote la convence de que los malandrines encantadores han transformado a su enamorado en el lacayo Tosilos, al igual que transformaron a Dulcinea en una ruda labradora o al Caballero de los Espejos en el bachiller Sansón Carrasco. Al fin la joven acepta, pero convienen en que se deberán dejar pasar quince días para ver si el lacayo adopta la forma de caballero o no.
57. Don Quijote decide que es ya hora de abandonar la vida ociosa y salir del castillo. La duquesa le da a Sancho las cartas de su mujer y éste se lamenta de tener que comunicarle que vuelve a su vida primera, pero le consuela poder decir que, tras salir del gobierno «desnudo nací, desnudo me hallo; ni pierdo ni gano». Sancho se pone contento cuando el mayordomo del duque le da doscientos escudos de oro para abordar los gastos del camino. **Altisidora** le dedica a don Quijote un **romance en tono acusatorio** para continuar la burla. Cuando don Quijote se ve acusado de ladrón le indica al duque que desenvainará su espada. Así, al fin, los duques se desdicen y despiden a los ilustres invitados, deseando recibir noticias de sus aventuras.

58. Cuando don Quijote se vio en la campaña rasa, le pareció que estaba por fin en su medio. Se dirige a Sancho con el **discurso sobre la libertad** («¡Venturoso aquel a quien el cielo dio un pedazo de pan, sin que le quede obligación de agradecerlo a otro que al mismo cielo!»). Llegan a un prado donde están comiendo una docena de hombres vestidos de labradores, que custodian unas sábanas blancas bajo las que se ocultan unas **imágenes**: la de San Jorge, la de San Martín, la de San Diego Matamoros –según expresión de Sancho- y la de San Pablo. Don Quijote explica a Sancho los motivos de tales santidades. Cuando siguen su camino, Sancho se maravilla de que hayan salido ilesos del encuentro, sin echar mano de las espadas, pero don Quijote contesta que «no todos los tiempos son unos, ni corren de una misma suerte». Luego pide Sancho que le explique la razón por la que los españoles gritan en las batallas “¡Santiago y cierra España!”, a lo que don Quijote responde que «por los rigurosos trances que con los moros los españoles han tenido». Recuerdan luego a Altisidora y Sancho dice no comprender el enamoramiento de la misma hacia su amo. Don Quijote pronuncia un **breve discurso sobre las dos formas de hermosura**. Entran entonces en un bosque, donde quedan enredados en unas redes de hilo verde, dispuestas para cazar pajarillos. En su ayuda acuden unas hermosas jóvenes que pertenecen a un grupo de personas disfrazados de pastores juguetones emulando una Arcadia. Se hallan en ese lugar para recitar poemas de **Garcilaso y Camoens**. Don Quijote agradecido por el recibimiento promete defender la hermosura de las dos jóvenes: se dispone en medio del camino y allí es embestido por **un grupo de lanceros** o vaqueros que portan un ganado de toros. Sancho y don Quijote acaban por el suelo. Luego siguen su camino.
59. Cuando don Quijote da muestras de **agotamiento físico**, se detienen en una fuente clara para reposar. Don Quijote no quiere comer y pide a Sancho que le deje morir a manos de sus pensamientos, que él nació para «vivir muriendo». Le pide luego que se **azote**, para desencantar a Dulcinea. Sancho lo distrae y alega que él se guía por el refrán que dice «Muera Marta, y muera harta». Sancho le aconseja que repose porque luego verá las cosas de otra forma. Las palabras sensatas de Sancho suscitan la admiración del caballero. Llegan a la venta e insiste el autor de la obra en que dice “venta” porque así la llamó don Quijote, y no “castillo” como solía habitualmente. Mientras Sancho come, don Quijote oye una conversación, desde su estancia, entre dos caballeros, **don Juan y don Jerónimo**, que están comentando la **segunda parte de Don Quijote de la Mancha**. Cuando mencionan que se pinta en esa obra [la de Avellaneda] a don Quijote desenamorado de Dulcinea, interviene presentándose como el auténtico. Luego demuestra que la mujer de Sancho se llama Teresa Panza y no Mari Gutiérrez. Conversan y don Quijote **anuncia que ya no irá a Zaragoza y que se dirigirá a las justas de Barcelona**. Al amanecer se despide de los caballeros, dando unos toques en el tabique.
60. Una fresca mañana toman el **camino hacia Barcelona**. Pasados seis días se detienen para pasar la noche en una arboleda de encinas –según cita Cide Hamete en boca de Cervantes-. Después de cenar Sancho «entra de rondón en las puertas del sueño», mientras don Quijote se hallaba desvelado por sus imaginaciones. Piensa don Quijote que Sancho se ha dado pocos **azotes** para desencantar a Dulcinea y decide dárselos él. Pero Sancho se despierta y arremete contra su amo, quien decide dejarlo en paz. Se desvía Sancho del

lugar cuando de pronto cree toparse con unos árboles llenos de piernas humanas. Don Quijote lo tranquiliza, diciéndole que son **piernas de forajidos ahorcados**, por lo que deduce estar cerca de Barcelona. Aparecen entonces los bandoleros que quieren despojar a Sancho de cuanto lleva, pero su jefe **Roque Guinart** los contiene. Roque ve don Quijote como un hombre armado y pensativo, «con la más triste figura que pudiera formar la misma tristeza». Ambos se presentan. Cuando se hallan platicando aparece una joven de veinte años, **Claudia**, vestida de hombre, que pide ayuda porque teme haber matado a su futuro esposo por creer que éste se iba a casar con otra. Acuden al lugar donde había quedado el herido pero éste fallece al poco y la joven decide entrar en un convento. Don Quijote le dice a Roque que deje ese oficio tan peligroso y que él le enseñará a ser caballero andante. **Para Roque don Quijote** tiene más de loco que de valiente, **para don Quijote, Roque** tiene una enfermedad de la conciencia. Aparece una comitiva de gente que acude a Barcelona para embarcarse, unos para Roma y otros rumbo a Nápoles. Roque pregunta a sus hombres si son «de los que nos buscan o si son de los que nosotros buscamos». Al fin Roque los desvalija y reparte el dinero entre sus hombres y algunos peregrinos menesterosos. Roque envía un mensaje a un amigo suyo para que reciban a don Quijote el día de San Juan en Barcelona.

61. Tres días y noches estuvo **don Quijote con Roque** pudiendo admirarse del modo en el que vivían «aquí amanecían, acullá comían, unas veces huían, sin saber de quién, y otras esperaban, sin saber a quién... Todo era poner espías, escuchar centinelas...vida, por cierto, miserable y enfadosa». Parten todos hacia **Barcelona**. Llegan a la playa la víspera de San Juan por la noche. Roque se despide. Pasan la noche y al amanecer pueden contemplar el maravilloso **paisaje del mar**. Aparece el amigo de Roque, quien les da la bienvenida, haciendo alusión a la fama del verdadero don Quijote. Sancho se sorprende de que conozcan tan bien su historia. Así rodeados, al son de las chirimías y los atabales, entran en la ciudad. Pero el agobio de la gente, que toca y retoca al rucio y a Rocinante, acaba por acrecentar su disgusto y dar con Sancho y don Quijote en el suelo. Al fin vuelven a subir y se encaminan a la casa del que les guía, que «era grande y principal como de caballero rico» donde Cervantes los deja porque así lo dice Cide Hamete.
62. El caballero que lo hospeda es don Antonio Moreno, un caballero rico y discreto. Don Antonio contento de tener a don Quijote como invitado prepara una fiesta para que los divierta con sus locuras. Dan un paseo por las calles de Barcelona y por la noche asisten a la fiesta. Allí les presenta el artificio de la **“cabeza parlante”**, es decir, un artilugio mecánico de madera pintado de jaspe que esconde un cilindro de hoja de lata –como cuenta Cide Hamete–, conectado con el piso inferior, donde se sitúa el que había de hablar como si fuese la cabeza, es decir, el sobrino de don Antonio. Pasan uno a uno a hacer preguntas a la cabeza y a todos responde. Don Quijote pregunta si era verdad o sueño lo de la cueva de Montesinos, si son ciertos los azotes de Sancho y si tendrá efecto el desencanto de Dulcinea. La cabeza responde de forma ambigua. Al fin es tanta la fama de la cabeza en la ciudad que don Antonio tiene que declarar sobre el caso a los señores inquisidores, quienes le mandaron que se deshiciese de ella porque el vulgo ignorante no se escandalizase. Sin embargo para don Quijote la cabeza quedó por encantada y respondona. Quiso pasear don Quijote por la ciudad a pie. Yendo por una calle

encuentra una **imprenta**. Entra y habla con el oficial, quien le informa sobre la traducción de un libro toscano al castellano, titulado *Le bagatele*. Don Quijote opina que la traducción de una lengua a otra, como no sean del latín o del griego, «es como mirar los tapices flamencos del revés, que, aunque se ven las figuras, están llenas de hilos que las oscurecen» porque en esas traducciones no se arguye ingenio ni elocución, «como no lo arguye quien traslada ni el que copia un papel de otro». A pesar de ello se muestra favorable a los traductores «porque en cosas peores podría ocuparse el hombre». Luego vio que estaban corrigiendo la segunda parte de *Don Quijote de la Mancha*, con lo cual sale despechado de la imprenta. Don Antonio le ofrece ir a la playa a ver las galeras.

63. Reciben a don Quijote al son de la chirimías en el puerto. El general **les invita a subir a la galera**. Cuando ésta zarpa, observa Sancho que se mueven a los lados muchos “pies colorados” que eran los remos, lo que le hace pensar para sí que «estas sí son verdaderamente cosas encantadas, y no las que mi amo dice. ¿Qué han hecho estos desdichados, que así los azotan, y cómo este hombre solo, que anda por aquí silbando, tiene atrevimiento para azotar a tanta gente? Ahora yo digo que éste es el infierno, o, por lo menos, el purgatorio». Mientras don Quijote piensa que si Sancho ayuda a los galeotes a remar, quizá sirva para desencantar a Dulcinea. De pronto desde Monjuic dan aviso de que se avista una galera enemiga. Inicia entonces un **breve combate** que culmina con el apresamiento del enemigo. Ya en la playa descubren que el arráez de la galera es un bello mancebo que resulta ser una mujer. La joven cuenta su historia desde que salió de España para vivir en Berbería, acompañada de unos tíos y de su enamorado don Gregorio. Descubren entonces que es **Ana Félix, la hija de Ricote**, presente también en la escena, vestido de peregrino. Sancho confirma que la historia es verdadera. El virrey perdona la vida a los turcos apresados «tanta fue la benevolencia y caridad que la hermosura de Ana Félix infundió en su pecho».
64. Ana Félix es hospedada por la mujer de don Antonio. Mientras, el virrey ha decidido mandar a un renegado a liberar a don Gregorio. Don Quijote hace mención de ir él, como hubiera hecho don Gaiferos con su esposa Melisendra. Sancho le quita la idea de la cabeza. A los dos días parte el renegado con barco ligero. Una mañana, paseando don Quijote por la playa se encuentra con el **Caballero de la Blanca Luna o Sansón Carrasco**, quien le reta a condición de que, si vence, se retire don Quijote a su pueblo. Don Quijote es vencido y el Caballero de la Blanca Luna se retira seguido de don Antonio. En una silla de manos llevan a don Quijote a casa.
65. Sansón Carrasco se presenta a don Antonio e indica las razones por las que está ahí, para llevarse a don Quijote. Don Antonio siente que así sea porque «es un agravio querer volver cuerdo al más gracioso loco que hay en el mundo». Mientras Sancho consuela a **don Quijote, postrado en cama**, y con palabras persuasivas intenta, a su vez, convencerle de que deben regresar a casa. Don Quijote asiente, aunque cree que su retirada no va a durar un año. Regresa de la libertad don Gregorio y se reúne con su amada Ana Félix. A los pocos días **don Quijote y Sancho parten de regreso a su pueblo** «don Quijote desarmado y de camino, Sancho a pie, por ir el rucio cargado con las armas».

66. Al salir, mira don Quijote el lugar donde fue derrotado y exclama unas **palabras de lamento**: «¡Aquí cayó mi ventura para jamás levantarse!». Sancho lo consuela con palabras discretas que admiran a don Quijote no obstante el caballero hace balance de su aventura concluyendo que «cada uno es artífice de su ventura» y si él lo ha sido de la suya, no ha tenido la prudencia necesaria. Se ve, pues, vencido y convertido en escudero pedestre sin honra aunque manteniendo la «virtud de cumplir mi palabra». Su intención es la de pasar “un noviciado” en el pueblo y volver a salir después. Sancho le aconseja dejar las armas colgadas de algún árbol para poder viajar más ligeros e incluso le indica, con humor, dejar al propio Rocinante de lo maltrecho que va. A los varios días pasan por un pueblo donde Sancho se vuelve a lucir como juez en un **conflicto de intereses** –historia del hombre que pesa cinco arrobas y tiene que pelear con otro que pesa once- Con esto causan la admiración de los concurrentes. De nuevo en camino tropiezan con **Tosilos**, el lacayo del duque, quien les cuenta cómo lo castigó el duque severamente cuando partieron y cómo la hija de doña Rodríguez se metió a monja y se madre se volvió a Castilla. Sancho le pone al corriente de lo ocurrido en Barcelona y ambos emprenden de nuevo el camino.
67. Don Quijote se admira de que todavía Sancho no sea capaz de reconocer el encantamiento de Tosilos, el de Dulcinea y el del Caballero de los Espejos. Sin embargo le pregunta si no le ha dado noticias de Altisidora. Sancho se admira de que en las condiciones que va aún pueda tener pensamientos amorosos. Don Quijote responde que una cosa es el amor y otra el **agradecimiento**. Luego le recuerda a Sancho que no sea capaz de darse unos azotes para desencantar a Dulcinea. **Pasan**, luego, **por un prado** –el de los pastores disfrazados de pastoril Arcadia-, donde expresa don Quijote su deseo de que ambos se conviertan en pastores disfrazados e ir así cantando por los prados, bebiendo aguas cristalinas comiendo dulces frutos, descansando en las sombras de los sauces y diciendo versos. A todos pone nuevos nombres don Quijote: él será el *pastor Quijotiz* y Sancho, el *pastor Pancino*, el bachiller será el *pastor Sansonino*, etc.. Platicando sobre esto dice don Quijote una palabra que Sancho no conoce -albugues- y don Quijote le da una **lección sobre las palabras que en la lengua castellana proceden de los moriscos** y son todas aquellas que empiezan por “al” y terminan con “i” como “maravedí” o “alhelí”. A Sancho le gusta la idea y, movido por el entusiasmo, comienza a en hilar refranes. Don Quijote le dice que con uno solo ya se entiende su pensamiento y que él dice los refranes a propósito y «vienen cuando los digo como anillo al dedo» porque «el refrán que no viene a propósito, antes es disparate que sentencia». Luego se retiran: Sancho a dormir y don Quijote a velar.
68. A don Quijote le atormenta que Sancho no cumpla con **los azotes** que le encomendó Merlín para desencantar a Dulcinea, así que lo despierta para decírselo. Sancho, incomodado le advierte que él no es religioso como para que a medianoche se levante y se discipline. Alega que mientras duerme no tiene temor, ni esperanza, ni trabajo, ni gloria. Alaba a quien inventó **el sueño** e indica que tiene algo malo y que es que «se parece a la muerte, pues de un dormido a un muerto hay muy poca diferencia». Al poco sienten un sordo estruendo y ven una piara de cerdos que se les echa encima. Don Quijote

rehúsa combatirlos porque lo toma como «pena de su pecado y justo castigo del cielo» por ser caballero andante vencido. Siguen luego descansando: Sancho durmiendo y don Quijote velando. Cuando sale el sol un grupo de hombres armados los **conducen al castillo del duque**.

69. Los duques continúan con sus burlas hacia la pareja. Apenas llegados al patio del castillo ven un teatro en cuya escena **yace Altisidora**. Un joven la acompaña cantando una romanza en la que culpa a don Quijote de la muerte de la doncella enamorada. Al fin Altisidora despierta y habla con don Quijote de su amor y de la crueldad del caballero. Luego se retiran a descansar.
70. En su aposento, don Quijote de parte con Sancho sobre lo ocurrido. Sancho cree que Altisidora es una doncella más antojadiza que discreta y luego le pide a su amo que lo deje dormir. **Cervantes** alude a **Cide Hamete** y dice que éste explica cómo llegaron los duques a tener noticia de la vuelta del caballero y el escudero, y que fue a través del bachiller Sansón Carrasco, quien, tras vencer a don Quijote, regresó a su pueblo pasando por el castillo del duque y refiriendo cuanto había acontecido en Barcelona. Luego **Altisidora** entra en el aposento y continúan explicando el porqué de su muerte. Sancho le pide que le explique cómo es el infierno. Altisidora dice que vio **unos diablos jugando con libros** y que entre ellos estaba el titulado segunda parte de la historia de don Quijote, compuesta por un vecino de Tordesillas. Don Quijote se congratula de la noticia. Después de comer con los duques, se disponen a abandonar el castillo.
71. Por el camino Don Quijote vuelve a interesarse por el tema de los azotes pero esta vez ofrece dinero a Sancho por cada azote. **Sancho** accede y se retira entre unos árboles. Allí **finje azotarse**, cuando, en realidad, lo hace sobre un árbol. Don Quijote, ajeno a la farsa, se compadece de Sancho y le indica que se detenga, que no quiere que haya peligro para su vida. Sancho acepta. Duermen hasta la salida del sol y luego inician de nuevo el camino. Llegan a un mesón «*que por tal lo reconoció don Quijote, y no por castillo*». Ven una serie de **cuadros con escenas mitológicas**. Ello les da pie para imaginar cómo estarán en el futuro pintadas sus aventuras. Sancho añade, sin embargo, que le gustaría que fuese otro pintor mejor porque el que pintó las escenas del mesón se parece según don Quijote a un tal **Orbaneja de Úbeda** que cuando le preguntaban qué pintaba respondía «"Lo que saliere" y si pintaba un gallo, escribía debajo "Éste es gallo" porque no pensasen que era zorra». Tras estas conclusiones, vuelven al tema de los azotes. Don Quijote dice a Sancho que los concluya una vez en el pueblo. Sancho responde con otra sarta de refranes.
72. Llega al mesón un personaje de la segunda parte falsa de don Quijote de la Mancha, **don Álvaro de Tarfe**. Ambos se presentan y don Quijote da comienzo a una serie de razones que demuestran que él es el verdadero. Una de ellas es que él visitó Barcelona y no Zaragoza como sostiene don Álvaro que llevó al falso. Hace don Quijote, al paso, un **panegírico de la ciudad de Barcelona** como «archivo de la cortesía, albergue de los extranjeros, hospital de los pobres, patria de los valientes, venganza de los ofendidos y correspondencia grata de firmes amistades, y en sitio y belleza, única». Consigue, al fin, una declaración ante el alcalde, en la que se afirma que él no es el don Quijote del

que se habla en ese libro. Por la tarde siguen su camino y al día siguiente llegan a la aldea. Sancho exclama unas palabras emocionadas.

- 73.** Llegan a la aldea. Al entrar don Quijote oye la **conversación de dos muchachos** y toma unas palabras por un mal agüero. Sancho interviene y los chicos aclaran la situación: discutían por una **jaula de grillos** que uno dio al otro, sin que éste la hubiera devuelto ni tuviera intención de hacerlo. Es justo en ese momento cuando don Quijote había oído la frase «no te canses que no la has de ver en todos los días de tu vida», creyendo que se referían los chicos a que jamás iba a ver a Dulcinea. Al poco, llegan a casa y **Sancho se reúne con su mujer y su hija**. Don Quijote habla de descansar un tiempo para luego convertirse todos en pastores. Sansón Carrasco se muestra entusiasmado con la idea, pero el ama advierte que no será tampoco ésa una vida cómoda, así que le aconseja que se esté en casa y atienda su hacienda entre otros cristianos consejos. Don Quijote se muestra cansado y con deseos de irse a la cama.
- 74.** El autor relata cómo **el fin de don Quijote** se hallaba ya próximo, «ya que las cosas humanas no son eternas». Enferma, pues, el caballero de una calentura que le tuvo seis días en cama, en los que fue visitado por todos y sobre todo por su fiel escudero **Sancho**. En su agonía confiesa tener ya juicio claro y saber que los libros de caballería no cuentan sino disparates. Comunica a todos que ya no es Don Quijote sino **Alonso Quijano**, luego pide disculpas a Sancho por haberle llevado por el camino del error haciéndole creer en caballeros andantes. A lo que Sancho le dedica unas conmovidas palabras, rogándole que no se muera «porque la mayor locura que puede hacer un hombre en esta vida es dejarse morir, sin más, sin que nadie le mate». Hace luego testamento y muere tres días después. **Sansón Carrasco** le dedica un epitafio y **Cide Hamete Benengeli** se despide colgando la pluma de un hilo de alambre para siempre.

Ejemplo de comentario de texto

Capítulo XXV: Que trata de las extrañas cosas que en Sierra Morena sucedieron al valiente caballero de La Mancha, y de la imitación que hizo a la penitencia de Beltenebros³.

Despidióse del cabrero don Quijote, y, subiendo otra vez sobre Rocinante, mandó a Sancho que le siguiese, el cual lo hizo con su jumento, de muy mala gana. Íbanse poco a poco entrando en lo más áspero de la montaña, y Sancho iba muerto por razonar con su amo, y deseaba que él comenzase la plática, por no contravenir a lo que le tenía mandado; mas, no pudiendo sufrir tanto silencio, le dijo:

- Señor don Quijote, vuestra merced me eche su bendición y me dé licencia; que desde aquí me quiero volver a mi casa y a mi mujer y a mis hijos, con los cuales, por lo menos, hablaré y departiré todo lo que quisiere; porque querer vuestra merced que vaya con él por estas soledades de día y de noche y que no le hable cuando me diere gusto, es enterrarme en vida. Si ya quisiera la suerte que los animales hablaran, como hablaban en tiempo de Guisopete⁴, fuera menos mal, porque departiera yo con mi jumento lo que me viniera en gana; y con esto pasare mi mala ventura; que es recia cosa, y que no se puede llevar en paciencia, andar buscando aventuras toda la vida y no hallar sino coces y manteamientos, ladrillazos y puñadas, y con todo esto, nos hemos de coser la boca, sin osar decir lo que el hombre tiene en su corazón como si fuera mudo.

- Ya te entiendo, Sancho - respondió don Quijote-: tú mueres porque te alce el entredicho que te tengo puesto en la lengua. Dale por alzado y di lo que quisieres, con condición de que no ha de durar este alzamiento más de en cuanto⁵ anduviéremos por estas sierras.

- Sea así -dijo Sancho-; hable yo ahora, que después Dios sabe lo que será; y comenzando a gozar de ese salvoconducto, digo que ¿qué le iba a vuestra merced en volver tanto por aquella reina Magimasa⁶, o como se llama? O ¿qué hacía al caso que aquel abad⁷ fuese su amigo o no? Que si vuestra merced pasara con ello, pues no era su juez, bien creo yo que el loco pasara adelante con su historia y se hubieran ahorrado el golpe del guijarro, y las coces, y aun más de seis torniscones.

- A fe, Sancho -respondió don Quijote-, que si tú supieras, como yo lo sé, cuán honrada y cuán principal señora era la reina Madásima, yo sé que dijeras que tuve mucha paciencia, pues no quebré la boca por donde tales blasfemias salieron. Porque es muy gran blasfemia decir ni pensar que una reina esté amancebada con un cirujano. La verdad del cuento es que aquel maestro Elisabat, que el loco dijo, fue un hombre muy prudente y de muy sanos consejos y sirvió de ayo y de médico a la reina; pero pensar que ella era su amiga es disparate digno de muy gran castigo. Y porque veas que Cardenio no supo lo que dijo, has de advertir que cuando lo dijo ya estaba sin juicio.

- Eso digo yo -dijo Sancho-: que no había para qué hacer cuenta de las palabras de un loco, porque si la buena suerte no ayudara a vuestra merced y encaminara el guijarro a la cabeza como le encaminó al pecho, buenos quedáramos por haber vuelto por aquella mi señora, que Dios cohonda⁸. Pues ¡montas que no se librara Cardenio por loco!

- Contra cuerdos y contra locos, está obligado cualquier caballero andante a volver por la honra de las mujeres, cualesquiera que sean, cuánto más por la reina Madásima, a quien

³ Nombre de Amadís de Gaula.

⁴ Esopo, fabulista griego del s. VI a.C.

⁵ Mientras.

⁶ Se refiere a Madásima.

⁷ Se refiere a Elisabat.

⁸ Confunda.

yo tengo particular afición por sus buenas partes; porque fuera de haber sido hermosa, además fue muy prudente y muy sufrida en sus calamidades, que las tuvo muchas; y los consejos y compañía del maestro Elisabat le fue y le fueron de mucho provecho y alivio para poder llevar sus trabajos con prudencia y paciencia. Y de aquí tomó ocasión el vulgo ignorante y mal intencionado de decir y pensar que ella era su manceba; y mienten, digo otra vez, y mentirán otras doscientas, todos los que tal pensaren y dijeren.

- Ni yo lo digo ni lo pienso -respondió Sancho-; allá se lo hayan; con su pan se lo coman. Si fueron amancebados o no, a Dios habrán dado la cuenta. De mis viñas vengo, no sé nada; no soy amigo de saber vidas ajenas; que el que compra y miente en su bolsa lo siente. Cuanto más, que desnudo nací, desnudo me hallo: ni pierdo ni gano; mas que lo fuesen, ¿que me va a mí? Y muchos piensan que hay tocinos y no hay estacas. Mas ¿quién puede poner puertas al campo? Cuanto más, que de Dios dijeron.

- ¡Válame Dios -dijo don Quijote-, y qué de necedades vas, Sancho, ensartando! ¿Qué va de lo que tratamos a los refranes que enhilas? Por tu vida, Sancho, que calles y de aquí adelante, entremétete en espolear a tu asno y deja de hacello en lo que no te importa. Y entiende con todos tus cinco sentidos que todo cuanto yo he hecho, hago e hiciere, va muy puesto en razón y muy conforme a las reglas de caballería, que las sé mejor que cuantos caballeros las profesaron en el mundo.

Señor -respondió Sancho- y ¿es buena regla de caballería que andemos perdidos por estas montañas, sin senda ni camino, buscando a un loco, el cual, después de hallado, quizá le vendrá en voluntad de acabar lo que dejó comenzado, no de su cuento, sino de la cabeza de vuestra merced y de mis costillas, acabándonoslas de romper de todo punto? [...]

COMENTARIO

Con la aparición de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, Cervantes culminó uno de sus proyectos más ambiciosos y trascendentes de la historia de la literatura. Como gran novelista, ajustó su percepción profunda y amplia de la realidad a todos los géneros narrativos de moda en la época. Pero lo que más destaca es su capacidad analítica, su sagacidad para transcribir opiniones, historias, percepciones de gentes con lenguaje sencillo y método riguroso, no exento, sin embargo, de humor inteligente o fina ironía.

El fragmento seleccionado pertenece a la primera parte, segunda salida. El tema refleja las distintas percepciones sobre la realidad que Sancho y don Quijote sustentan cuando tratan de referirse a lo que ven en su entorno. En la discusión con Cardenio se había mencionado a dos personajes: la reina Madásima y su consejero Elisabat, para don Quijote; un médico y su manceba, para Sancho y para Cardenio. Ahí reside precisamente el foco del conflicto que había tenido como resultado la furia de Cardenio. Don Quijote no está de buen humor y mantiene un silencio que exaspera a Sancho. Las ideas siempre se contraponen según las visiones polarizadas que representan ambos personajes. Éstas son la defensa de la honra de las mujeres, el derecho a hablar que Sancho reclama a su amo y el antagonismo entre distintas sabidurías: la elevada de los caballeros y la popular encerrada en los refranes.

Pero vayamos a la situación precedente. El capítulo relata el momento en que don Quijote y Sancho Panza parten en busca de Cardenio por los riscos de Sierra Morena tras haber tenido un encuentro poco afortunado con el mismo. Cardenio es un joven, a quien habían avistado realizando extrañas piruetas medio desnudo. Un

cabrero que pastoreaba por la zona les había contado que el joven había llegado a la majada seis meses antes, que se internó en la espesura y que desapareció. No obstante Cardenio aparece de nuevo y don Quijote no duda en abrazarlo y prestarle su ayuda. El joven, conmovido, decide contarles cómo se había enamorado de una doncella llamada Luscinda, gran aficionada a los libros de caballería. Entonces don Quijote, entusiasmado, lo interrumpe para hacer una alabanza de quien tal afición tenía. No gusta el gesto a Cardenio, quien, en un acceso de locura, entabla una lucha cuerpo a cuerpo con el caballero, primero, y con Sancho y el cabrero, después. Tras dejarlos molidos a puñetazos, se vuelve a internar en el bosque.

Volviendo al fragmento: Don Quijote pretende ir en busca del joven intemperante y seguir conversando con él, pero Sancho teme que tal conversación sea imposible y que, por el contrario, Cardenio quiera terminar «lo que dejó comenzado, no de su cuento, sino de la cabeza de vuestra merced y de mis costillas».

El discurso del fragmento está estructurado en forma de diálogo encadenado entre ambos personajes, es decir, una idea propuesta por un interlocutor es retomada por el otro con el fin de avanzar en la argumentación. El caballero intenta comprender lo que su escudero le está proponiendo y responde más por lo que Sancho piensa que por lo que Sancho dice. De ahí el ritmo ligero del estilo directo, al que se añade el énfasis procurado por el tono didáctico:

«-Señor don Quijote, vuestra merced me eche su bendición y me dé licencia; que desde aquí me quiero volver a mi casa y a mi mujer y a mis hijos,

-Ya te entiendo, Sancho -respondió don Quijote-: tú mueres porque te alce el entredicho que te tengo puesto en la lengua.»

En cuanto al contenido o estructura interna, podemos distinguir tres secuencias en torno a los asuntos tratados en la conversación entre ambos personajes. En una primera parte Sancho trata de reivindicar su derecho a hablar y su determinada convicción de que ese derecho le asiste. En una segunda parte o núcleo del episodio se discute sobre la interpretación de uno y otro en torno a la historia sobre la reina Madásima y su consejero Elisabat. Por último, en la tercera parte se desencadena la furia de don Quijote por el mal uso que Sancho hace de la lengua, cuando ensarta refranes sin pensar en lo que dice.

El estilo del fragmento se ajusta con precisión al tema central del fragmento, es decir, al contraste de visiones entre don Quijote y Sancho. De ahí que las **antítesis** se sucedan. En la interpretación del relato que había contado Cardenio todo se desdobra en opuestos. Lo que para don Quijote es *una reina y un consejero*, para Sancho resulta ser *un médico y su manceba*; lo que para don Quijote es *vulgo ignorante y mal intencionado que enhila refranes como ensartando necedades*; para Sancho son realidades ciertas y sólo *locuras* las que ensarta su amo, siguiendo absurdas *reglas de caballería*; lo que para don Quijote es un *deber*, para Sancho una *insensatez*.

También utiliza Cervantes **ejemplificaciones** que ilustran las ideas expuestas en el diálogo: a la idea «Contra cuerdos y contra locos está obligado cualquier caballero andante a volver por la honra de las mujeres, cualesquiera que sean», le sucede un ejemplo: *la reina Madásima ha sido ofendida* y por ello el caballero debe actuar. Así pues, cualquier reflexión que realizan sus protagonistas tiene su correspondiente ejemplo. De ahí la afición de Sancho a citar a Esopo, o la mención

que en otro capítulo de la obra hace don Quijote a los refranes como **síntesis** de la experiencia, proponiendo un ejemplo: «no hay refrán que no sea verdadero, porque todos son sentencias sacadas de la misma experiencia, madre de las ciencias todas, especialmente aquel que dice: “Donde una puerta se cierra, otra se abre.” Dígolo, porque si anoche...» (cap. XXI, primera parte). Sin embargo, en el fragmento seleccionado arriba, manda callar a Sancho por no saber utilizar adecuadamente los refranes, y le conmina a que tenga presente más el sentido del uso, que la cantidad. En otros momentos, es Sancho quien demuestra a su amo cómo se puede caer en **contradicción** diciendo unas cosas y haciendo otras: «¿Es buena regla de caballería que andemos perdidos por estas montañas, sin senda ni camino, buscando a un loco?»

Por último, si don Quijote utiliza un **estilo culto** con referencias caballerescas como “honrada reina”, “blasfemia”, “maestro”, “caballero andante”, “honra”, “cualesquiera”, “prudencia”, *etc.*, Sancho utiliza otro **coloquial** con palabras propias de la vida cotidiana como “casa”, “mujer”, “hijos”, “animales”, e incluso muestra su incultura cuando llama a Esopo “*Guisopete*”. Es decir, el léxico que utilizan los personajes es bien distinto. Don Quijote usa **términos abstractos**, referidos a la guerra, al honor, a la justicia; mientras que Sancho utiliza **referencias concretas** a la vida cotidiana, doméstica, práctica y concreta.

En definitiva, Cervantes consigue con este libro no sólo crear dos personajes ricos en matices humanos sino que sintetiza, en sus páginas, múltiples procedimientos estructurales y de estilo, poniendo de manifiesto también su capacidad para convertir todo ello en materia original, con maestría e ingenio difícilmente superables. Su trabajo literario es todo un experimento verbal que parte de la experiencia cotidiana, de las relaciones entre los seres humanos, del dolor, del amor, de la amistad, en definitiva, de las certezas e incertezas que el vivir mismo procura.

"EL QUIJOTE" Y EL PUNTO DE VISTA PLURAL.

Un comentario en torno al capítulo IX de la primera parte:

*Donde se concluye y da fin a la estupenda batalla que el gallardo vizcaíno y el valiente manchego tuvieron*¹.

CRISTINA MATA VERDOY²

Hasta el final del capítulo VIII de la Primera Parte, la historia de don Quijote llega al lector de la mano de un narrador externo, es decir, un narrador que, a diferencia del "yo narrativo", del narrador intradiegetico que tenemos en la novela picaresca o autobiográfica, no habla de sí mismo, sino que lo hace de otros personajes. Aunque, según la afirmación de Mieke Bal en su *Teoría de la narrativa*: «un narrador puede ser imperceptible durante mucho tiempo, para de repente empezar a referirse a sí mismo, a veces de modo tan sutil que el lector no se dé cuenta».³ Sin embargo, este narrador externo no tarda mucho tiempo en referirse a sí mismo, es más, lo hace desde las primeras líneas de la novela: «En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme...». Pero llegados a este punto del octavo capítulo, un nuevo narrador irrumpe en la historia sin que tengamos de él noticia previa: «Pero está el daño de todo esto que en este punto y término deja pendiente *el autor desta historia* esta batalla, disculpándose que no halló más escrito destas hazañas de don Quijote, de las que deja referidas. Bien es verdad que *el segundo autor desta obra* no quiso creer que tan curiosa historia estuviese entregada a las leyes del olvido».⁴ ¿Quién es este *segundo autor* que aparece sin aviso previo? Las claves referenciales las encontramos en el capítulo IX.

El capítulo aparece estructurado en dos partes perfectamente diferenciadas. En la primera (desde el comienzo: «Dejamos en la primera parte»⁵ hasta «comenzaba desta manera»⁶), el *segundo autor* inicia la narración en primera persona de plural haciendo de este modo partícipe al lector, pero hemos de anotar que, a su vez, se hace acreedor de contarnos lo que *el autor de esta historia* ha contado en los ocho capítulos precedentes: «Dejamos en la primera parte desta historia al valeroso vizcaíno y al famoso don Quijote con las espadas altas y desnudas, en guisa de descargar dos furibundos fendientes...»⁷ y en el comienzo del párrafo siguiente se singulariza mediante el pronombre complemento indirecto: «Causóme esto mucha pesadumbre».⁸ De este modo (modo autobiográfico) continúa la primera parte del capítulo para relatarnos su peripecia hasta dar con los documentos que le van a permitir seguir contando la historia de don Quijote.

¹ Para la lectura, utilizamos la edición de Plaza y Janés, julio 1961.

² Licenciada en Filología Hispánica. Actualmente es responsable de la Sección de Español de Turín.
crismaver@hotmail.com

³ Bal (1987²), p. 132.

⁴ P. 123. El subrayado es nuestro.

⁵ P. 124.

⁶ P. 129.

⁷ P. 124.

⁸ P. 124.

¿Cómo se produce la progresión temática de la narración en esta primera parte, la autobiográfica? ¿Cuál es la sucesión de secuencias de las que después vamos a intentar extraer nuestros propios comentarios?

a) Según el sentido paródico, a don Quijote no era posible que le faltase un sabio historiador como lo habían tenido todos los demás caballeros: «y no había de ser tan desdichado tan buen caballero, que le faltase a él lo que sobró a Platir y a otros semejantes».⁹

b) La historia de don Quijote debía ser moderna ya que, en el «donoso y grande escrutinio que el cura y el barbero hicieron en la librería de nuestro ingenioso hidalgo»,¹⁰ figuraban títulos tan modernos como *Desengaños de celos y Ninfas y pastores de Henares*, por lo que podría estar, incluso, en la memoria de las gentes.

c) El hallazgo se produce, fruto de la casualidad, un día en el que el *segundo autor* figoneaba por el Alcaná¹¹ de Toledo.

d) La historia se la encuentra escrita en lengua arábica y es necesario buscar un traductor; aparece un morisco aljamiado.

e) El morisco traduce una nota marginal con la cual Cervantes confirma el sentido paródico humorístico de su novela: «Esta Dulcinea del Toboso, tantas veces en esta historia referida, dicen que tuvo la mejor mano para salar puercos que otra mujer de la Mancha».¹²

f) El autor de la “verdadera” historia es Cide Hamete Benengeli, historiador arábigo.

g) La traducción se lleva a cabo en la propia casa del *segundo autor* en poco más de mes y medio.

h) La historia está ilustrada y *el segundo autor* la retoma donde la dejó *el primero*, a partir de la ilustración de la batalla entre don Quijote y el vizcaíno, que sirve al *segundo autor* para aportar algunos detalles descriptivos que vienen a confirmar lo ya contado.¹³

i) Si la historia faltare en algo a la verdad, se deberá a la condición arábica del historiador, por ser los arábigos tradicionalmente embusteros. Ya el *segundo autor* nos advierte que le parece que el historiador se ha quedado parco en las alabanzas que corresponden al caballero: «parece que de industria las pasa en silencio: cosa mal hecha y peor pensada».¹⁴

Una parte de la crítica ha visto a Cervantes identificado con este *segundo autor*, pero desde el comienzo de los estudios de narratología hay que salvar las distancias

⁹ P. 125.

¹⁰ Este es el título del capítulo VI de la Primera Parte.

¹¹ El Alcaná era, en el siglo XVI, una calle de Toledo donde vivían mercaderes y tenían sus tiendas.

¹² P. 127.

¹³ Se incide en el valor connotativo del nombre de Sancho Panza/Zancas y en el de Rocinante: son rasgos de humor.

¹⁴ P. 129. Además del rasgo humorístico, apreciamos en este punto el conflicto racial de la época.

entre el autor, como figura histórica y el narrador como ente de ficción. En relación con este aspecto, es interesante mencionar las aportaciones de diversos estudiosos de la narratología, puesto que este hecho ha dado bastante de qué hablar a la crítica. En opinión de Tom Lathrop: «There is a fictional Cervantes clearly and unequivocally represented in *Don Quixote*, as plain as can be, but this character has not been recognised as such. Instead, other characters have been preferred by intelligent critics as the fictional Cervantes».¹⁵ Entre los aspirantes a este ‘fictional Cervantes’ tenemos a este *segundo autor* que aparece en el capítulo IX: «In chapter 9 of the first part, Cide Hamete’s manuscript is found in the Alcaná de Toledo -albeit a fictional Alcaná in a fictional Toledo- by the narrator of the book, who refers to himself as the “*segundo autor*”... »¹⁶. Tom Lathrop no está en absoluto de acuerdo con la opinión de Américo Castro cuando afirma que «en Toledo halló Cervantes el original de su obra mayor»¹⁷, pues eleva a la categoría real a un personaje que es meramente ficticio, es decir, que sólo existe en la mente del autor de esta historia: «Don Américo is equating Cervantes – the man of flesh and blood – with the book’s un-named narrator whom he has dubbed Cervantes and whom he doubtless belied to be the fictional Cervantes».¹⁸ Se trata, en definitiva, de un mundo meramente ficticio, hecho que pone de relieve Lathrop cuando corrige la opinión de John Allen en el sentido de que Cervantes es la misma persona que encontró el manuscrito y que se enorgullece de ser «aficionado a leer aunque sean los papeles rotos de las calles»¹⁹: «But the unproven assertion that the real Cervantes might have read scraps of paper does not make the narrator into the real Cervantes, much less the fictional one. This is especially so since Cervantes lived in the real world and the Arabic manuscript was to be found only in the fictional one».²⁰ Este problema de “ficcionalidad” se encuentra en otras novelas posteriores al Quijote. Un significativo ejemplo es el de Miguel de Unamuno en *Niebla*. Quizá para ilustrar esta idea del problema de la ficcionalidad, sea de particular interés prestar un poco de atención a las palabras que Unamuno dirige a Augusto Pérez, protagonista de la novela, que se ha presentado en la propia casa del autor, personaje histórico en la ficción:

«-Pues bien; la verdad es, querido Augusto –le dije con la más dulce de mis voces-, que no puedes matarte porque no estás vivo, y que no estás vivo, ni tampoco muerto, porque no existes [...] No, no existes más que como ente de ficción; no eres, pobre Augusto, más que un producto de mi fantasía y de las de aquellos de mis lectores que lean el relato...».²¹

Pero, porque en *Niebla* haya un personaje que sea un trasunto del autor: «Are we to believe that Unamuno – the real Unamuno of flesh and blood- was called on one night by one of his characters? No, obviously this is impossible.»²² Así, en definitiva, cuando hablamos de la identificación de este *segundo autor* con el Miguel de

¹⁵ Lathrop (1971) [*Hay un Cervantes ficticio cuya representación encontramos de forma clara e inequívoca en don Quijote, tan simple como esto, sin embargo, este personaje no ha sido identificado como tal. Por el contrario, los críticos perspicaces han identificado a otros personajes en el Cervantes ficticio.*]

¹⁶ *Ibidem*, p. 257. [*En el capítulo 9 de la primera parte, el narrador del libro, que habla de sí mismo como “el segundo autor” encuentra el manuscrito de Cide Hamete Benengeli en el Alcaná de Toledo –aunque, eso sí, en un Alcaná de ficción en un Toledo ficticio–.*]

¹⁷ *Ibidem*, p. 257.

¹⁸ *Ibidem*, p. 257. [*Don Américo Castro está equiparando a Cervantes –el hombre de carne y hueso- con el narrador sin nombre del libro a quien ha apodado Cervantes y a quien ha relacionado indudablemente con el Cervantes ficticio.*]

¹⁹ Primera Parte, capítulo IX, p. 126.

²⁰ *Opus cit.*, p. 257. [*Pero la aserción no demostrada de que el Cervantes real debió haber leído fragmentos de papel no introduce al narrador en el Cervantes real sino en el ficcional. Esto es así sobre todo porque Cervantes vivió en el mundo real y el manuscrito árabe se encontró en el mundo de ficción.*]

²¹ Unamuno (1979), p. 149.

²² Lathrop, *opus cit.*, p. 255. [*¿Vamos a pensar que el Unamuno, el Unamuno real de carne y hueso- fuera llamado una noche por uno de sus personajes? No, obviamente esto es imposible.*]

Cervantes histórico hemos de ser conscientes de que estamos dentro del universo de la “ficcionalidad” y que, por lo tanto, se trata de un Miguel de Cervantes que no pertenece al mundo de los vivos, al de los hombres de carne y hueso, sino al de los personajes de tinta y papel. Dejando ya de lado el problema de la ficción, diremos que este Cervantes, *segundo autor*, se permite paralizar la acción narrativa y hacer metanovela sustituyendo el *yo* del primer narrador por su propio *yo*: «causóme esto mucha pesadumbre, porque el gusto de haber leído tan poco se volvía en disgusto...».²³

Cervantes no hurta al sentido paródico de su libro el tópico de las novelas de caballerías por el que un sabio historiador escribe, en una lengua extranjera, las crónicas del caballero. Estos libros son hallados en circunstancias excepcionales. En este punto, Cervantes imita a Garci Rodríguez de Montalvo quien, en *Las Sergas de Esplandián*, interrumpe la narración para contar cómo halló el libro en griego del maestro Elisabad, “primer autor de las *Sergas*”. En el caso del Quijote, el *segundo autor*, a la vez editor, encuentra en el Alcaná de Toledo, llevado por su curiosidad de lector, los cartapacios que contenían la «*Historia de don Quijote de la Mancha*, escrita por Cide Hamete Benengeli, historiador arábigo».²⁴

La parodia está servida; se trata de un tal señor Berenjena. Entre los moriscos, la berenjena era un alimento muy utilizado como componente de sus platos: «-Así será- respondió Sancho-; porque por la mayor parte he oído decir que los moros son amigos de berenjenas».²⁵ Además, el autor de la historia es arábigo y, por tanto, sospechoso de embustero: «Si a ésta (la historia) se le puede poner alguna objeción cerca de su verdad, no podrá ser otra sino haber sido su autor arábigo, siendo muy propio de los de aquella nación ser mentirosos».²⁶ Mas demasiada redundancia sería decir aquí que el sentido paródico del Quijote se interpreta como mera primera intención, que queda minimizada por tantos y más valores de la obra. En relación con la figura de Cide Hamete Benengeli hay numerosos estudios críticos. Una gran parte de la crítica piensa que este Cide Hamete Benengeli es un trasunto de Cervantes. Entre los que apoyan esta opinión encontramos a José Antonio Conde, que expone la idea de que Benengeli significa en árabe ‘ciervo’ o ‘cervateño’ y que, con ello, Cervantes quiso buscar una traducción de su nombre al árabe. Sin embargo, en este aspecto, como en los anteriormente citados, estamos de acuerdo con la opinión de Lathrop: «I cannot see Cervantes referring to himself as “that dog of an autor” or a person who has a reputation for lying...»²⁷ El juego del primero y segundo autores más el historiador arábigo y el morisco aljamiado, que sirve de traductor al segundo autor, abren a la novela en este capítulo, que es el que da comienzo a la primera parte de las cuatro en que su autor dividió lo que hoy conocemos como *Primera Parte del Quijote*²⁸ una pluralidad de perspectivas que luego se verá multiplicada en la Segunda Parte, cuando el Bachiller Sansón Carrasco informe a don Quijote de que su historia circula impresa, lo que va a permitir que el propio don Quijote no sólo opine de sí mismo, sino de la veracidad de la

²³ Capítulo IX, p.124.

²⁴ Capítulo IX, pag. 127.

²⁵ Segunda Parte, cap. II, p. 39.

²⁶ Capítulo IX, p. 128.

²⁷ Lathrop, *opus cit.*, p. 257. [Yo no puedo imaginar a Cervantes refiriéndose a sí mismo como “el galgo de su autor” o como una persona que tiene una reputación de mentiroso...]

²⁸ La edición de 1605, la que hoy consideramos Primera Parte del Quijote, aparece dividida en cuatro partes. La primera de ellas comprendía los capítulos I a VIII, la segunda del IX al XIV, la tercera del XV al XXVII y la cuarta del XXVIII al LII. Por tanto, desde el punto de vista del narrador, la primera parte corresponde al *primer narrador* y el resto al *segundo*, contando con la traducción que el *morisco* le hiciera del árabe, de la historia escrita por *Cide Hamete Benengeli*.

historia escrita y de cómo está escrita la historia; es decir, de la novela del Cervantes real; y de su historiador, y del *segundo autor*; es decir, del Cervantes ficcional, y de la historia apócrifa. En el capítulo LIX de la Segunda Parte, don Quijote recibe noticia de que una segunda parte (la apócrifa de Avellaneda) circula impresa. Él mismo afirma la falsedad de esta historia, lo que le inclina a decir a uno de los caballeros por los que se enteró de la noticia: «y, si fuera posible, se había de mandar que ninguno fuera osado a tratar las cosas del gran don Quijote, si no fuese Cide Hamete, su primer autor».²⁹ Y al igual que don Quijote, también opinarán Sancho y el mismo Bachiller. Cervantes llega incluso a introducir en su novela a un personaje del Quijote de Avellaneda, don Álvaro Tarfe, con quien conversa don Quijote y quien firma una declaración, ante el alcalde del lugar, conforme a la cual el verdadero don Quijote es el que acaba de conocer: «Entró acaso el alcalde del pueblo en el mesón, con un escribano, ante el cual alcalde pidió don Quijote, por una petición, de que a su derecho convenía de que don Álvaro Tarfe, aquel caballero que allí estaba presente, declarase ante su merced cómo no conocía a don Quijote de la Mancha, que asimismo estaba allí presente, y que no era aquel que andaba impreso en una historia intitulada: “Segunda parte de don Quijote de la Mancha”, compuesta por un tal Avellaneda, natural de Tordesillas. Finalmente, el alcalde proveyó jurídicamente...».³⁰ Esta multiplicación del punto de vista puede llegar a desconcertar a veces al lector y ello le viene bien a Cervantes, el escritor, que se cura en salud: «y si algo bueno en ella faltare, para mí tengo que fue por culpa del galgo de su autor, antes que por falta del sujeto».³¹

En el capítulo III de la Segunda Parte, el Bachiller Sansón Carrasco se hace eco de la crítica que, por la inoportunidad de algunas digresiones (*El curioso impertinente*), se hizo de la Primera Parte. La culpa se la lleva el moro Hamete:

«-Yo apostaré –replicó Sancho- que ha mezclado el hi de perro berzas con capachos.

-Ahora digo –dijo don Quijote- que no ha sido sabio el autor de mi historia, sino algún ignorante hablador que a tienta y sin ningún discurso se puso a escribirla, salga lo que saliere...».³²

Y cuando en el capítulo IV de la Segunda Parte, Sancho da satisfacción a Sansón Carrasco contándole cómo fue lo del robo y recuperación del burro, interviene el Bachiller:

«-No está en eso el yerro –replicó Sansón-, sino en que antes de haber parecido el jumento, dice el autor que iba a caballo Sancho en el mismo rucio.

-A eso –dijo Sancho- no sé qué responder, sino que el historiador se engañó, o ya sería descuido del impresor.»³³

Efectivamente, en el capítulo XXIII de la Primera Parte, el asno de Sancho es robado por Ginés de Pasamonte, uno de los galeotes liberados por don Quijote.³⁴ En el capítulo XXV leemos: «Despidióse del cabrero don Quijote y, subiendo otra vez sobre Rocinante, mandó a Sancho que le siguiese, el cual lo hizo, *con su jumento*, de muy mala gana».³⁵ Y no es hasta el capítulo XXX cuando Sancho recupera al rucio. Los

²⁹ P. 619.

³⁰ Segunda Parte, capítulo LXXII, p. 742.

³¹ Primera Parte, cap. IX, p. 129.

³² Segunda Parte, cap. III, p. 47.

³³ Segunda Parte, cap. IV, p. 52.

³⁴ Este pasaje fue añadido por Cervantes en la Segunda Edición y no aparecía en la *editio princeps*. P. 300.

³⁵ P. 328.

episodios de la pérdida (cap. XXIII) y recuperación (cap. XXX) del asno no figuraban en la *editio princeps*. Eso explica la rara forma como Sancho cuenta la pérdida de su burro al Bachiller Sansón Carrasco en el capítulo IV de la Segunda Parte: «...especialmente yo dormí con tan pesado sueño, que quienquiera que fue tuvo lugar de llegar y suspenderme sobre cuatro estacas que puso a los cuatro lados de la albarda, de manera, que me dejó a caballo sobre ella, y me sacó debajo de mi rucio, sin que yo lo sintiese».³⁶

Todo esto, como ya hemos anunciado, multiplica considerablemente el punto de vista del narrador. Sin embargo, hay que tener en cuenta que lo más importante de la modalización es el ángulo o foco desde el cual se narra la historia.

Norman Friedman distingue ocho tipos de focalización: la *omnisciencia editorial* [el narrador goza de un ilimitado punto de vista], la *omnisciencia neutral* [se diferencia de la anterior en que no existen intrusiones evidentes por parte del autor], la *omnisciencia múltiple y selectiva* [la historia se multiplica en una pluralidad de perspectivas], *omnisciencia selectiva* [se diferencia de la anterior en que se trata de un punto de vista único, la focalización es fija y se limita a la conciencia de uno solo de los personajes], *yo testigo* [un personaje nos narra la historia en la que no interviene más que como simple observador], *yo protagonista* [el yo narrador cuenta la historia en 1ª persona con el bagaje exclusivo de sus propios conocimientos, percepciones e informaciones], *modo dramático* [la novela se limita a lo que los personajes hacen o dicen, prescindiendo de lo que piensan, que deberá inferirse de su comportamiento] y el *modo cinematográfico* [consiste en la transmisión, sin aparente selección ni ordenación, de un trozo de vida].

De acuerdo con la clasificación de Friedman, el primer autor,³⁷ es decir, aquel que encontramos en el prólogo de la primera parte, es un narrador omnisciente neutral, pues narra en tercera persona y, a diferencia del omnisciente selectivo, la acción está vista por él y no por sus personajes. Así, el autor acude al recurso literario de buscar en diversas fuentes bibliográficas ficticias para pintar de verosimilitud a lo que presenta, pues hemos de tener en cuenta que estamos hablando de una novela y que, en la novela, a diferencia de la lírica, se representa un mundo objetivo. Por parte del autor hay una voluntad de objetivar el mundo, de que éste posea una independencia clara con respecto al autor: «autores hay que dicen que la primera aventura que le avino fue la de Puerto Lápice; otros dicen que la de los molinos de viento; pero lo que yo he podido averiguar en este caso, y lo que he hallado escrito en los Anales de la Mancha, es que él anduvo todo aquel día, y, al anochecer, su rocín y él se hallaron cansados y muertos de hambre...».³⁸ En referencia al *segundo autor*, diremos que se trata de una omnisciencia también neutral (aparente), pero pierde conocimiento sobre la historia y, por lo tanto, comienza a introducir en la novela la forma dialógica o dramática que enriquece el perspectivismo que prima en la novela con la introducción del personaje de Sancho Panza. Se trata así y, atendiendo a la terminología de Todorov,³⁹ de una

³⁶ Segunda Parte, cap. IV, p. 51.

³⁷ En opinión de Lathrop, *opus cit.*, p. 259, éste es otro de los aspirantes a ser el Cervantes ficcional: "This person – this carácter- is not the Miguel de Cervantes of the title page... but rather a fictional representation of Cervantes: a carácter created by the real-world Cervantes as another element in his fiction". [*Esta persona -este personaje- no es el Miguel de Cervantes del título... sino más bien una representación ficticia de Cervantes, un personaje creado por el verbo cervantino como otro elemento de su ficción.*]

³⁸ Primera Parte, capítulo II, p. 62.

³⁹ Todorov hace una clasificación del narrador dependiendo del conocimiento que tenga él mismo de la historia. Así, distingue entre *visión por detrás*: el conocimiento del narrador sobre la historia es total, *visión con*: el conocimiento del narrador sobre la historia es el mismo que el de sus personajes y *visión por fuera*: el conocimiento del narrador es menor que el del personaje.

visión por fuera. Este perspectivismo característico de la obra de Cervantes es lo que da al Quijote una riqueza sin igual. A propósito de esto, Leo Spitzer expone: «A veces, Cervantes ni siquiera decide si las interferencias erróneas que don Quijote saca de lo que ve son o no totalmente absurdas: da a entender que la bacía del barbero le parece un yelmo a don Quijote y puede parecer otra cosa a otras personas a causa del perspectivismo y puede que incluso exista un baciyelmo, es decir, una bacía que al mismo tiempo sea un yelmo. El hecho mismo de inventar una palabra es reflejo de las formas híbridas de la realidad. Pero mi opinión es que este perspectivismo realza la figura del novelista».⁴⁰ Y es que, tal y como postularán con posterioridad las teorías empiristas y relativistas, la realidad no es única, sino múltiple y, dependiendo del receptor de las sensaciones, esa realidad puede ser de una u otra manera. Este tipo de visión del texto, de la obra literaria, es en gran medida acorde con la novela realista que, durante el Siglo de Oro, se ubicó en España y que tuvo como representación la novela picaresca. A esta novela realista se oponía, por otro lado, la novela idealista, representada por la novela pastoril y la novela de caballería. Todas estas corrientes se aúnan en el Quijote, con su juego de realidad y ficción, de locura y cordura, de fantasía y realidad. Así, el Quijote es una novela de plena actualidad y, tal y como expone Spitzer: «El logro artístico de Cervantes ha consistido en transformar en poesía la materia prima de los temas filosóficos del Renacimiento, convertir las ideas en poesía, hacer que el "intelecto" cante (*faire chanter les idées*, como dice Valéry), del mismo modo que Rabelais lo había hecho de manera prosaica y Dante de forma trascendente.»⁴¹

La verosimilitud de estos titubeos queda favorecida por las imprecisiones que, intencionadamente, se producen a lo largo de la novela:

El lugar del nacimiento del hidalgo: «de cuyo nombre no quiero acordarme...».⁴²

El apellido: «Quieren decir que tenía el sobrenombre de Quijada, o Quesada, que en esto hay alguna diferencia en los autores que deste caso escriben...».⁴³

«... y al cabo se vino a llamar don Quijote, de donde, como queda dicho, tomaron ocasión los autores desta tan verdadera historia que, sin duda, se debía de llamar Quijada, y no Quesada, como otros quisieron decir...».⁴⁴

«-Dadme albricias, buenos señores, de que ya yo no soy don Quijote de la Mancha, sino *Alonso Quijano*».⁴⁵

Lo mismo sucede con el nombre de la mujer de Sancho, Teresa Panza, a quien se llama también:

Juana Gutiérrez: «-De esa manera, -respondió Sancho Panza- si yo fuese rey por algún milagro de los que vuestra merced dice, por lo menos Juana Gutiérrez, mi oíslo, vendría a ser reina».⁴⁶

⁴⁰ Spitzer (1980), p. 398.

⁴¹ *Ibidem*, p. 395.

⁴² Primera Parte, capítulo I, p. 51.

⁴³ Primera Parte, capítulo I, pp. 51-52.

⁴⁴ Primera Parte, capítulo I, p. 56.

⁴⁵ Segunda parte, capítulo LXXIV, p. 754.

⁴⁶ Primera Parte, capítulo VII, p. 110.

Mari Gutiérrez: «-Yo lo dudo –replicó Sancho Panza-; porque tengo para mí que, aunque lloviese Dios reinos sobre la tierra, ninguno asentaría bien sobre la cabeza de Mari Gutiérrez». ⁴⁷

Juana Panza: «-¿Qué es lo que decís, Sancho, de señorías, ínsulas y vasallos? –respondió Juana Panza, que así se llamaba la mujer de Sancho, aunque no eran parientes, sino porque se usa en la Mancha tomar las mujeres el apellido de sus maridos». ⁴⁸

Teresa Cascajo: «Cascajo me llamó mi padre; y a mí, por ser vuestra mujer, me llaman Teresa Panza (que a buena razón me habían de llamar Teresa Cascajo, pero allá van reyes do quieren leyes) ». ⁴⁹

Teresa Sancha: así se la llama en el título del capítulo L de la Segunda Parte: *Donde se declara quién fueron los encantadores y verdugos que azotaron a don Quijote, con el suceso que tuvo el paje que llevó la carta a Teresa Sancha, mujer de Sancho Panza.* ⁵⁰

Tras lo que hemos llamado más arriba primera parte del capítulo IX, que hemos calificado de autobiográfica ficticia y que podemos considerar de metanovela, el *segundo autor* se decide a contar la conclusión de la batalla de don Quijote con el vizcaíno, cambiando la narración de primera a tercera persona.

Las secuencias temáticas de esta segunda parte son:

- a) Es el vizcaíno quien asesta el primer golpe (recordemos que, en el capítulo VIII ya había dado un primer espadazo). Don Quijote no sale demasiado mal parado.
- b) Hay una intrusión del autor: «¡Válame Dios, y quién será aquel que buenamente pueda contar ahora la rabia que entró en el corazón de nuestro manchego, viéndose parar de aquella manera! No se diga más sino que...». ⁵¹ ¿Quién es el intruso? ¿Cide Hamete, el segundo autor? Más bien parece que sea éste último, que se permite hacer comentarios dentro de la verdadera historia de Benengeli. ⁵²
- c) Don Quijote asesta su primer y definitivo golpe sobre la cabeza del vizcaíno que, aunque la tenía cubierta con la almohada, da con él en tierra.
- d) Las señoras del coche interceden por el criado.
- e) Don Quijote perdona la vida al vizcaíno bajo condición de que éste vaya a rendir pleitesía a Dulcinea, cosa que las señoras prometen que cumplirá.

⁴⁷ Primera Parte, capítulo VII, p. 111. En el capítulo LIX de la Segunda Parte, una de las razones que don Quijote aduce contra Avellaneda es que éste llama en su libro Mari Gutiérrez a la mujer de Sancho.

⁴⁸ Primera Parte, capítulo LII, p. 753. En este mismo capítulo se vuelve a llamar Juana a la mujer de Sancho otras dos veces.

⁴⁹ Segunda Parte, capítulo V, p. 64.

⁵⁰ P. 521.

⁵¹ P. 130.

⁵² Traemos aquí la cita del comienzo del capítulo XXVII de la Segunda Parte: “Entra Cide Hamete, cronista desta grande historia, con estas palabras en este capítulo: “Juro como católico cristiano...”; a lo que *su traductor* dice que el jurar Cide Hamete como católico cristiano siendo él moro, como sin duda lo era, no quiso decir otra cosa sino que así como el católico cristiano cuando jura, jura, o debe jurar verdad, y decirla en lo que dijere, así él la decía, como si jurara como cristiano católico, en lo que quería escribir de don Quijote...”. P. 297.

La manera como el *segundo autor* retoma la acción, se nos antoja como con técnica cinematográfica, como si se tratase de reanudar un fotograma detenido por la pausa. Hila así el *segundo autor*, en el capítulo IX, la acción paralizada por el *primero* en el capítulo VIII:

Capítulo VIII	Capítulo IX
<p>La señora del coche, admirada y temerosa de lo que veía, hizo al cochero que se desviase de allí algún poco, y desde lejos se puso a mirar la rigurosa contienda, <i>en el transcurso de la cual dio el vizcaíno una gran cuchillada a don Quijote encima de un hombro, por encima de la rodela, que, a dársela sin defensa, le abriera hasta la cintura [...]</i> Venía, pues, como se ha dicho, don Quijote contra el cauto vizcaíno, <i>con la espada en alto</i>, con determinación de abrirle por medio, y el vizcaíno le aguardaba ansimesmo levantada la espada y aforrado con su almohada, y todos los circunstantes estaban temerosos y colgados de lo que había de suceder de aquellos tamaños golpes con que se amenazaban; y la señora del coche y las demás criadas suyas estaban haciendo mil votos y ofrecimientos a todas las imágenes y casas de devoción de España, por que Dios librase a su escudero y a ellas de aquel tan grande peligro.</p>	<p><i>Puestas y levantadas en alto las cortadoras espadas de los valerosos y enojados combatientes, no parecía sino que estaban amenazando al cielo, a la tierra y al abismo: tal era el denuedo y continente que tenían. Y el primero que fue a descargar el golpe fue el colérico vizcaíno; el cual fue dado con tanta fuerza y tanta furia, que, a no volvérselo la espada en el camino, aquel solo golpe fuera bastante para dar fin a su rigurosa contienda y a todas las aventuras de nuestro caballero; mas la buena suerte, que para mayores cosas le tenía guardado, torció la espada de su contrario, de modo que, aunque le acertó en el hombro izquierdo, no le hizo otro daño que desarmarle todo aquel lado, llevándole, de camino, gran parte de la celada, con la mitad de la oreja...</i></p>

Mas, si establecemos un paralelismo con lo subrayado en ambas partes, se nos ocurren varias preguntas: ¿Tuvo en cuenta el *segundo autor*, cuando dice que fue el vizcaíno el primero que *fue a descargar el golpe*, que ya éste (según el primer autor) había dado *una gran cuchillada a don Quijote encima de un hombro*? De nuevo la ambigüedad porque ¿es la del capítulo IX una segunda cuchillada o la primera (según la relación de Benengeli) o se trata de la misma cuchillada, ya que ambas coinciden en ser asestadas sobre el hombro sin demasiado fatales consecuencias? Aunque tampoco debemos pasar por alto la lítotes humorística: «no le hizo otro daño que desarmarle todo aquel lado, llevándole, de camino, gran parte de la celada, con la mitad de la oreja; que todo ello con espantosa ruina vino al suelo, dejándole muy maltrecho».

Otra de las peculiaridades de esta aventura es la de ser una de las pocas en que don Quijote sale vencedor real.⁵³ ¿Por qué don Quijote pierde casi siempre sus

⁵³ En la pendencia que tuvo con Juan Haldudo, cuando azotaba a Andresillo, aquél se muestra solícito a los requerimientos de don Quijote, mas el resultado final fue aún peor, aunque el daño fuera para Andrés y no para don Quijote. En el capítulo XIV de la Segunda Parte, don Quijote vence al Caballero de los Espejos por culpa del caballo de éste. Creo que Cervantes ya tenía bien trazado el plan de su novela y reservada la ocasión al Caballero de la Blanca Luna. En el capítulo XVII de esta Segunda Parte, si bien don Quijote no llega a enfrentarse con el león, sale vencedor moral.

pendencias? Porque una de las mayores grandezas del personaje es que al héroe cervantino se le puede vencer en la batalla, pero no en el ánimo. El atractivo de don Quijote está en ser un perdedor al que no se puede doblegar. Porque su figura y condiciones pueden resultar ridículas, pero su alma contiene la hermosura y grandeza que tanto admiramos desde que fue inventado por el Autor real, no el ficticio: don Miguel de Cervantes.

«Bien podrán los encantadores quitarme la ventura, pero el esfuerzo y el ánimo, será imposible».⁵⁴

BIBLIOGRAFÍA

ALBORG, Juan Luis, (1977²): *Historia de la literatura española*, II, Gredos, Madrid.

BAL, Mieke, (1987²) *Teoría de la narrativa (Una introducción a la narratología)*, Cátedra, Madrid.

CERVANTES, Miguel de, (julio 1961): *Don Quijote de la Mancha*, Plaza y Janés, Barcelona.

CERVANTES, Miguel de, (1998): *Don Quijote de la Mancha*. Instituto Cervantes. Editorial Crítica, Barcelona.

LATHROP, Tom, (1971): "The fictional Cervantes" en ANDERSON, E. M. and WILLIANSSEN, A. R.(eds.), *Ingeniosa Invención: Essays on Golden Age Spanish Literature for GEOFFREY L: STAGG in Honor of His Eighty-fifth Birthday*, Juan de la Cuesta, Hispanic Monographs, U.S.A.

SPITZER, Leo, (1980): "Sobre el significado de Don Quijote" en HALEY, G. (ed.) *El Quijote de Cervantes*, Taurus, Madrid.

UNAMUNO, Miguel de, (1979): Espasa Calpe, col. Austral nº 99, Madrid.

VALBUENA PRAT, Ángel, (1963⁷): *Historia de la literatura española*, II, Gustavo Gili S.A., Barcelona.

⁵⁴ Segunda Parte, capítulo XVII, p. 187

FANTASÍA Y REALIDAD EN *ALFANHUÍ*

Cristina Mata Verdoy¹

¿Es *Alfanhuí* un libro de fantasía contra corriente?

La primera edición de *Alfanhuí* es de 1951.² Las novelas que marcaron la tendencia de esa época son *El camino* (1950), de Miguel Delibes, novela en la que se plantea la contraposición de la vida del pueblo y de la ciudad desde la óptica de un adolescente que despierta asombrado al conocimiento de la vida y del mundo; *La colmena* (1951), de Camilo José Cela, novela de personaje colectivo, el Madrid de los años 40, «retrato fiel aunque incompleto de una tristísima realidad presidida por el sexo, el hambre y el miedo como tres dioses implacables».³ *Los bravos* (1954), de Jesús Fernández Santos, novela que muchos consideran decisiva en la consolidación de la tendencia realista de la novela de la mitad de siglo por la utilización de la técnica objetivista y el propósito de denuncia de la situación contemporánea; *El fulgor y la sangre* (1954), de Ignacio Aldecoa, está en la misma línea de novela realista, de corte objetivista, que testimonia una época histórica; *Duelo en el Paraíso* (1955) de Juan Goytisolo, supone igualmente una visión de la realidad en el tiempo mismo de la Guerra Civil, desde la óptica de un observador (el narrador) que no participa de los hechos. Así llegamos a 1956, fecha de la publicación de *El Jarama*, segunda novela de Rafael Sánchez Ferlosio, novela también objetivista en la que se nos presenta la banalidad e intrascendencia de la vida cotidiana a través de la anécdota aburrida.

Vemos, pues, que *Alfanhuí* aparece en un momento de plenitud de la novela social, realista por definición, momento en el que debió sorprender la publicación de una novela como *Industrias y andanzas de Alfanhuí* que, como intentaremos justificar más adelante, entronca con la tradición del relato maravilloso.

¿Por qué aparece *Alfanhuí* en un momento de realismo dominante? Para dar respuesta a esta pregunta hemos de volver a la permanente explicación de cuáles son las soluciones que un escritor tiene para afrontar una situación histórica que no le gusta. Puede comprometerse con esa realidad e intentar retratarla sorteando los obstáculos que para ello se le opongan por la censura, a través de actitudes distanciadoras o distorsionadoras: la ironía, la parodia, el esperpento, el objetalismo (en nuestro caso)... o puede crear un mundo soñado que permita la huida hacia él desde una realidad que no quiere ser aceptada como tal. Así se ha podido hablar en la historia de *Conceptismo* y *Culteranismo*, de *Modernismo* y *Noventayochismo*, y de novela social y novela fantástica en la época de posguerra española. Porque el caso de *Alfanhuí* no es insólito. *La isla sin aurora* (1944), de Azorín, es una novela que supone un intento de evasión de la realidad. El premio Nadal de 1947 fue para *La luna ha entrado en casa*, de José Félix Tapia, otra novela de escape. Y podríamos citar algún otro caso, aunque siempre aislado. *Alfanhuí* pasó casi inadvertida en su momento y la

¹ Licenciada en Filología Hispánica. Actualmente es responsable de la Sección de Español en Turín.

² Para la redacción de este artículo hemos trabajado sobre la edición de la Editorial Destino, noviembre 1986⁹. Todas las citas se refieren a esta edición.

³ Martínez Cachero, Sanz Villanueva, Ynduráin (1981): p. 319.

primera edición tuvo que ser costeada por el propio autor. Sólo se le prestó atención después que Ferlosio publicara *El Jarama*. De ahí que podamos decir que *Alfanhuí* es una novela contra corriente.

Esto en cuanto a España se refiere pero no en cuanto a la novela en lengua española. En 1949, el cubano Alejo Carpentier publica *El reino de este mundo*, novela en la que desarrolla el concepto de “lo real maravilloso”; las realidades americanas son propias e intransferibles, pues poseen entidad, envergadura y estilo propios; y así pueden ser reflejados en el mundo de la novela. Luego surgirá el “realismo mágico”, que nace del intento de la representación del mundo en toda su complejidad por lo que aparecen al mismo nivel lo racional, lo onírico y lo fantástico. Parece, en principio, algo impropio calificar *Alfanhuí* como una novela del realismo mágico ya que, en sentido estricto, el término se aplica a la novela del llamado *boom* hispanoamericano, como una posibilidad de tratar la propia realidad suramericana, muy distinta de la europea por la pervivencia de lo mágico o maravilloso y por la fuerza telúrica de la naturaleza. Pero si nos atenemos al sentido amplio que nos proporciona la definición de la técnica, no es exagerado decir que, en *Alfanhuí*, realidad y fantasía se mezclan como en el realismo mágico y que, en cierto modo, Ferlosio se adelanta a este estilo que tan productivo iba a resultar para la literatura hispanoamericana en particular y la española en general. De 1953 es *El llano en llamas* y en 1955 se publica *Pedro Páramo*, del mejicano Juan Rulfo; *Bestiario* y *Final de juego* de Cortázar son de 1951 y 1956 respectivamente, y faltaban todavía algunos años para la aparición de la novela definitiva de García Márquez *Cien años de soledad* (1967).

Las huellas de la novela picaresca en *Alfanhuí*.

Con la aparición en 1554 de *Lazarillo de Tormes* se fijan, para el género picaresco algunos de los caracteres que luego se verían confirmados en las novelas picarescas del siglo XVII: a) *autobiografismo*: el protagonista, al ser un antihéroe, es él mismo quien relata su propia vida; b) *servicio a varios amos*: de este modo, la crítica se extiende a distintos estamentos sociales; c) *carácter itinerante*: este carácter se relaciona con el espacio de la novela. En la picaresca el espacio no se desarrolla a través de un itinerario odiseico, que concluye con el regreso y restitución del héroe, sino de expulsión: dificultad de ascenso social del pobre.

En las novelas picarescas siempre es el protagonista quien narra su experiencia, bien dirigiéndose directamente al lector, como lo hacen Guzmán o D. Pablos o bien a través de un intermediario, como el *Vuestra Merced* del *Lazarillo*. Américo Castro⁴ plantea la teoría de la noción de antihéroe que no tiene quién se ocupe de su vida y se ve obligado a dársela a conocer por sí mismo. Esta característica nada tiene que ver con el caso de *Alfanhuí* ya que en esta novela nos encontramos con un narrador omnisciente en tercera persona. Por otra parte, *Alfanhuí* no es un antihéroe; se trata de la novelización de la pérdida de la infancia y del aprendizaje de la vida por parte del protagonista adolescente. Quizá de la pérdida de la ingenuidad. Para los formalistas rusos (Jakobson) la novela picaresca se presenta como una acumulación de episodios sin más conexión que el pícaro. No estamos de acuerdo con esta teoría, ya que la referencia a algunos aspectos temáticos como la crítica de los distintos estamentos sociales o al anteriormente aludido de dificultad de

⁴ *Semblanzas y estudios españoles*, Princeton, New Jersey, 1956. La cita está tomada de Pedraza y Rodríguez (1980).

ascensión social del héroe son argumentos suficientes para justificarlos como otros caracteres de cohesión. Tampoco lo estamos con la opinión de Pfandl⁵ quien afirma que una novela picaresca puede empezar a leerse por cualquier capítulo sin menoscabo de la comprensión total. Nuestra opinión concuerda, en este sentido, con la de F.B. Pedraza y M. Rodríguez quienes dicen: «...lo cierto es que el protagonista va sufriendo una evolución que puede seguirse perfectamente a lo largo de los diversos episodios y que ésta sólo podrá ser asimilada por completo si la conocemos desde el principio. Pongamos un ejemplo elemental. El lector del *Lazarillo* que abriera el libro por la mitad comprendería perfectamente la última parte pero ignoraría, pongamos por caso, la importancia e influencia extraordinarias que tiene en la formación del muchacho su experiencia con el ciego».⁶ La presencia del personaje en todos los capítulos o episodios es un carácter común para la novelas picarescas y *Alfanhuí*. Alexander Parker⁷ conceptúa la picaresca como novela cuya acción se da en torno al pícaro al que califica de *delincuente*, si bien opone este término al de *criminal* ya que el pícaro no tiene costumbre de verter la sangre ajena ni comete robos con armas. Ni uno ni otro términos son adecuados para Alfanhuí y ni tan siquiera para el primero de los pícaros, Lázaro de Tormes.

Alfanhuí, como Lázaro o los pícaros del XVII, pasa por servir a varios amos; *sensu estricto*, sólo correspondería esta calificación al taxidermista y el herborista pero si asimilamos el término al de maestros, habría que incluir al gallo de veleta, a don Zana, y a la abuela Ramona; incluso Pablo, el pescador y los cazadores Luquinas y Galán. También el ciego del *Lazarillo* es un maestro para Lázaro, pero mientras el magisterio del ciego está dirigido hacia la desconfianza y el aprovechamiento de la oportunidad, las enseñanzas de los maestros de Alfanhuí servirán para enseñarle a descubrir los oficios, las gentes, las cosas y las maravillas que se ocultan detrás de la realidad. Para el ciego vale la máxima de *la letra con sangre entra* porque *el mozo de ciego un punto ha de saber más que el diablo*, pero los maestros de Alfanhuí no participan de la misma intención. La estructura de la novela, tanto en *Alfanhuí* como en la picaresca, se establece de manera muy simple, en torno al tiempo que pasa al servicio de cada uno de los maestros principales: el taxidermista, en Guadalajara; don Zana, en Madrid; la abuela Ramona, en Moraleja y don Diego Marcos, en Palencia.⁸

El principio de viaje es, seguramente, la deuda más importante que *Alfanhuí* tiene para con la novela picaresca. El espacio de la picaresca es siempre un espacio real que puede identificarse geográficamente (Lázaro va de Salamanca a Toledo pasando por varios pueblos de esta provincia: Almorox, Escalona, Torrijos). El pícaro se traslada de uno a otro lugar lo que le permite pasar por las experiencias más diversas. El carácter itinerante del pícaro es un elemento determinante del género como también resulta esencial a la novela de Ferlosio a pesar de que en ella, el camino ha de interpretarse como itinerario y como un marcador de las etapas de la vida del niño-adolescente. Alfanhuí parte de la casa de su madre, en Alcalá, y va a Guadalajara porque «el niño dijo que quería ser disecador y tuvieron que mandarlo de aprendiz con un maestro taxidermista» (p. 18). Allí convive con su maestro. Como don Quijote, concluye su primera salida y regresa a casa. La segunda salida comienza en Madrid,

⁵ Pfandl (1952²): p. 87.

⁶ Pedraza, F. B. y Rodríguez, M. (1980)

⁷ Parker (1971): p. 164.

⁸ Ferlosio organiza su novela en tres partes. En la primera, de dieciocho capítulos, Alfanhuí asimila las enseñanzas del gallo de veleta y del maestro taxidermista. En la segunda, de diez capítulos, se cuentan las experiencias de don Zana y en la tercera, de trece capítulos, Alfanhuí vive con la abuela Ramona y en casa de don Diego Marcos el herborista.

donde se encuentra con don Zana. De Madrid, Alfanhúí emprende viaje hacia Moraleja, el pueblo de la abuela Ramona, a través de un camino que Ferlosio describe con visión poética: la tormenta de otoño en la montaña (3ª parte, I), el camino invernal (II) y el bosque de primavera (III). Pasado un año, Alfanhúí sale de Moraleja hacia el norte, por tierras de Castilla, y conoce a las gentes que trashuman por causa del trabajo: carboneros, segadores, hasta llegar a Palencia. Cuando sale de Palencia camina hacia el norte, por un lugar indeterminado: «Aquella tierra estaba lejos de todas partes» (p. 190). Entonces, Alfanhúí concluye su itinerario adolescente.

Hay que advertir, no obstante, que el carácter de itinerario expulsión no tiene la misma función en *Alfanhúí* que en la picaresca. La expulsión en *Alfanhúí* es simbólica: cuando el niño Alfanhúí es capaz de delimitar la fantasía y la realidad, cuando ya ha comido del árbol de la ciencia y se da cuenta de que está desnudo de inocencia, tiene que ser expulsado del paraíso de la adolescencia. Es entonces cuando se tiene que enfrentar a la edad adulta y afrontar el destino: «Mas cuanto llegó a saber, deja de declararse en esta historia, porque tan sólo el mismo Alfanhúí hubiera podido escribirlo» (p. 187). El itinerario de expulsión de la picaresca se realiza a través del camino a ninguna parte. El pícaro se enfrenta al presente pero no hay destino. El destino, ya lo hemos dicho, es la dificultad (imposibilidad podríamos decir) de ascenso social.

A modo de conclusión de lo dicho en este apartado, entre *Alfanhúí* y la novela picaresca (especialmente *Lazarillo de Tormes*), se observan los siguientes paralelismos:

1. La presencia del personaje protagonista es el principal elemento de unión entre las partes.
2. El aprendizaje del protagonista se realiza con sucesivos maestros. Cada uno de ellos aporta una experiencia distinta.
3. El espacio responde al principio de viaje por caminos y lugares existentes en la realidad geográfica.

A estos aspectos podemos añadir otro de carácter externo:

4. La forma de titular cada uno de los capítulos, que se establece conforme se hiciera en las novelas picarescas del Siglo de Oro.

Las huellas del cuento fantástico.

Vladimir Propp afirma: «La denominación “cuentos maravillosos” vamos a aplicarla a los cuentos cuya estructura he estudiado en mi libro *Morfología del cuento*. En él se delimita con bastante exactitud el género de cuentos que comienza con una disminución o un daño causado a alguien (raptó, expulsión del hogar, etc.), o bien con el deseo de poseer algo [...] y se desarrolla a través de la partida del protagonista del hogar paterno, el encuentro con un donante que le ofrece un instrumento encantado o un ayudante por medio del cual halla el objeto de su búsqueda».⁹

⁹ Propp (1984⁴): pp. 16-17.

Es evidente que *Alfanhuí* no puede ser considerado un cuento maravilloso en el sentido estricto. El cuento maravilloso pertenece al campo de la literatura tradicional, anónima, de transmisión oral, y la aplicación de la metodología estructural de Propp a la novela de *Alfanhuí*, no resiste todas las pruebas. Pero también es evidente que cumple los aspectos fundamentales que se establecen en la definición anterior:

Alfanhuí comienza con un daño causado al protagonista: «La madre se puso muy contenta al ver las industrias de su hijo, y en premio lo mandó a la escuela. [...] Pero el niño aprendió un alfabeto raro que nadie le entendía, y tuvo que irse de la escuela porque el maestro decía que daba mal ejemplo. Su madre lo encerró en un cuarto con una pluma, un tintero y un papel y le dijo que no saldría de allí hasta que no escribiera como los demás» (pp. 13-14).

El protagonista parte del hogar materno: «El niño y el gallo de veleta volvieron hacia su casa. Llevaban las ollas de cobre y entraron por un balcón. Luego echaron la sangre en una tinaja y la lacraron. La madre perdonó a su hijo; pero el niño dijo que quería ser disecador y tuvieron que mandarlo de aprendiz con un maestro taxidermista» (p. 18).

El protagonista encuentra un donante (son varios en el caso de *Alfanhuí*) que le ofrece un instrumento encantado: «Desde lo alto de la casa había aprendido el gallo que lo rojo de los ponientes era una sangre que se derramaba a esa hora por el horizonte, para madurar la fruta [...] Un día que al gallo le pareció bueno, cogió el niño las sábanas de su cama y tres ollas de cobre y se escapó con el gallo al horizonte de aquella ventana» (pp. 15-16).

También Propp, en su libro dedicado al estudio de la estructura de los cuentos maravillosos afirma¹⁰: «Se puede llamar cuento maravilloso desde el punto de vista morfológico a todo desarrollo que partiendo de una fechoría (A) o de una carencia (a) y pasando por las funciones intermediarias¹¹ culmina en el matrimonio (W) o en otras funciones utilizadas como desenlace».

Dice además¹²:

1. «Los elementos constantes, permanentes, del cuento son las funciones de los personajes, sean cuales fueren estos personajes y sea cual sea la manera en que cumplen esas funciones. Las funciones son las partes constitutivas fundamentales del cuento.»

2. «El número de funciones que incluye el cuento es ilimitado.»

3. «La sucesión de las funciones es siempre idéntica.»

De las treinta y una funciones señaladas por Propp en los cuentos fantásticos, son varias las que hemos detectado en *Alfanhuí*. Al no tratarse, como ya se ha dicho, de un cuento fantástico, las funciones, por una parte, no se suceden conforme al orden que Propp detectó en los cuentos estudiados. Por otra parte, en *Alfanhuí* se cuentan varias historias en una por lo que algunas de las funciones aparecen repetidas. Veamos algunos ejemplos de funciones:

¹⁰ Propp (1984⁴): p. 107.

¹¹ El subrayado es nuestro.

¹² *Opus cit.*, pp. 33-35.

II. Recae sobre el protagonista una prohibición.

«Su madre lo encerró en un cuarto con una pluma, un tintero y un papel, y le dijo que no saldría de allí hasta que no escribiera como los demás» (p. 14).

VIII. El agresor daña a uno de los miembros de la familia o le causa perjuicios.

Capítulo XIV de la primera parte: Del triste suceso que ocurrió una noche (pp. 64-67).

X. El héroe buscador acepta o decide actuar.

«Un día, que al gallo le pareció bueno, cogió el niño las sábanas de la cama y tres ollas de cobre y se escapó con el gallo al horizonte de aquella ventana» (p. 16).

«Alfanhuí tenía mucha curiosidad por aquello, y un día se descalzó y bajó al pozo» (p. 48).

«Pero ahora buscaba mejorar su conocimiento y se quedaba con los ojos pegados a la vitrina y sacaba los tarros, y los olía y desgranaba las hierbas en su mano y preparaba infusiones y extraños alambiques cuando nadie le veía» (p. 182).

XI. El héroe se va de su casa.

Capítulo III de la primera parte: De cómo el niño fue a Guadalajara (p. 19).

«Llevaba Alfanhuí una camisa amarilla y un traje negro, de pantalón corto. Cuando, con media hora de sol, una mujer le dijo: «Desde la esquina de aquella tapia ya se ve Madrid» (p. 90).

XII. El héroe sufre una prueba, un cuestionario, un ataque, etc. que le preparan para la recepción de un objeto o de un auxiliar mágico.

Capítulo V de la primera parte: De cómo Alfanhuí llegó a encender el fuego y la larga historia que el maestro le contó (pp. 25-30).

XIII. El héroe reacciona ante las acciones del futuro donante.

«Entonces hicieron las paces y el niño le sacó el carbón y lo enderezó. Y se pasaban el día y la noche hablando, y el gallo, que era más viejo, enseñaba...»(p. 15).

XIV. El objeto mágico pasa a disposición del héroe.

«Esto fue lo que al niño más le gustó de cuantas cosas el gallo le enseñaba, y pensó cómo podría tener de aquella sangre y para qué serviría» (p. 16) [...] «El gallo le había aconsejado que lo tuviera en secreto, puesto que era él el primero que lo había conseguido» (p. 20).

XV. El héroe es transportado, conducido o llevado cerca del lugar donde se halla el objeto de su búsqueda.

Capítulo X de la primera parte: De las cosas que había en el jardín del sol y de cómo Alfanhuí bajó al pozo y encontró allí muchas novedades (pp. 47-50).

XVII. *El héroe recibe una marca.*

«-¿Tú? Tú tienes ojos amarillos como los alcaravanes; te llamaré Alfanhuí porque éste es el nombre con que los alcaravanes se gritan los unos a los otros»(p. 19).

XX. *El héroe regresa.*

Capítulo XVI de la primera parte: De cómo volvió Alfanhuí a casa de su madre, la cual estaba limpiando lentejas (pp. 73-76).

XXVI. *La tarea es realizada.*

«-...Para tu primer fuego, Alfanhuí, te contaré mi primera historia» (p. 27).

Capítulo X de la primera parte (ya citado).

«Pero Alfanhuí, con sólo haber visto y oído la hierba en su tarro y conocer su nombre, ya imaginaba el paraje donde podía nacer» (p. 183).

XXVII. *El héroe es reconocido.*

«El maestro llamó a Alfanhuí para darle el título de oficial. Aquel día le contó sus últimos secretos» (p. 60).

«-¿Querías que me muriera sin verte? Ingrato, que no venías nunca. Ponte a la luz que te vea... Eres pálido y sano como tu abuelo» (p. 155).

Afirma Propp: «El relato maravilloso ha conservado las huellas de numerosísimos ritos y costumbres: sólo si se les confronta con los ritos es posible explicar genéticamente muchos motivos»¹³ y más adelante continúa: «Una confrontación de este tipo puede resultar mucho más ardua de lo que puede parecer a primera vista. El relato maravilloso no es una crónica. Entre él y el rito existen distintas formas de relaciones, distintas formas de vinculación». Dice Propp que, en algunos casos, la correspondencia entre el rito y el relato maravilloso puede ser directa, es decir, que hay completa coincidencia entre el rito y el relato, pero que lo normal es que se haya dado una transposición del sentido: «Por transposición de sentido entenderemos aquí la sustitución en el relato maravilloso de un elemento cualquiera o de algunos elementos del rito, que se han vuelto superfluos o incomprensibles como consecuencia de cambios históricos, por otro más comprensible».¹⁴ En este punto tenemos que hacer una aclaración: nos parece que lo que se relata en *Alfanhuí* es la representación de un rito; un rito iniciático que, como ya hemos venido anunciando, consiste en el aprendizaje de Alfanhuí. Del mismo modo que en las tribus primitivas el adolescente se ve obligado, cuando pasa la adolescencia, a separarse de la colectividad y marcharse hasta llevar a cabo un trabajo, una proeza de caza... para

¹³ Propp (1984⁴): (pp. 24-25).

¹⁴ *Ibidem*, p. 25.

demostrar que ya es capaz de asumir el destino del hombre adulto, así Alfanhú sale de su casa con la misma finalidad. Pero en *Alfanhú* el rito se convierte en metáfora. Por ello, la sustitución de los elementos rituales por otros no se hace para que resulten más comprensibles sino que están en función del factor más importante de la lengua literaria: la función poética; la *literariedad*, al decir de los formalistas rusos.

El niño es capaz de recoger el zumillo de colores que rezumaban los lagartos puestos a secar en la pared y de llevar a cabo algunas industrias: «De los cuatro polvillos usó el primero, que era de oro, para dorar picaportes; con el segundo, que era azul, se hizo un relojito de arena; el tercero, que era el verde, lo dio a su madre para teñir visillos, y con el negro, tinta, para aprender a escribir» (p. 13). Pero es el gallo de la veleta quien le enseña a dominar los colores del ocaso -¿quizá la metáfora de la ilusión por el destino?-.

Con el taxidermista, un oficio que Ferlosio nos presenta como casi esotérico, Alfanhú aprende que la ciencia puede dominar la naturaleza. Hay en esta parte alusiones al rito del fuego como vivificador de la historia: «-¿Quieres que te encienda fuego, maestro? El maestro se quedó un momento sorprendido y luego dijo que sí» (p. 25) [...]«El maestro levantó la vista y miró el fuego que Alfanhú había encendido para él. Luego continuó» (pp. 29-30) [...] «El fuego era apenas un rescoldo. El maestro se levantó de la silla y se fue a la cama. Alfanhú se quedó pensativo junto al lar, hurgando en los tizones con una varita» (p. 30).

Don Zana es un bohemio desalmado. Ferlosio nos lo presenta como una marioneta de madera, cuerpo sin alma, que no es capaz de albergar sentimientos. La niña del frutero muere de amor sin que don Zana se compadezca. Y se burla del dolor de las gentes exhibiéndolo de manera grotesca: «Don Zana comenzó a buscar a las máscaras. Subía a las casas y escogía al más triste, para que se pusiera una careta y bajara a la calle, a reír y a cantar. Nadie se oponía» (p. 125) [...]«Delante de todos iba don Zana, imponiéndoles la risa a la fuerza, sin dejarles descansar. Algunos traían careta de cerdo o de gorila; otros de payaso o narizotas» (p. 126). Por eso, ciego por la ira, Alfanhú «agarró a don Zana por los pies, lo levantó en el aire y comenzó a sacudirlo contra la esquina de piedra» (p. 127).

La abuela Ramona le procura a Alfanhú su segundo oficio, el de boyero, porque el de taxidermista era una zarandaja: «Aquí los que trabajan se cogen mucho sol y mucho frío y mucho remojón y mucha inclemencia» (p. 156) y Alfanhú experimentó todas esas cosas.

Cuando entra a trabajar en casa de don Diego Marcos, el de la herboristería, otro oficio esotérico, Alfanhú ya sabe muchas cosas y aprende pronto y más de lo que le enseñan porque ya es capaz de aplicar los conocimientos que traía adquiridos: «Porque el nombre que se dice, no es el nombre íntimo de las hierbas, oculto en la semilla, inefable para la voz, pero ha sido puesto por algo que los ojos y el corazón han conocido y tiene a veces un eco cierto de aquel otro nombre que nadie puede decir» (p. 182). Alfanhú ha aprendido a conocer la esencia de las cosas y ya está preparado para afrontar su destino de hombre. Ese que Ferlosio renuncia a contar: «porque tan sólo el mismo Alfanhú hubiera podido escribirlo» (p. 187). Alfanhú es el nombre que sólo pertenece al niño-adolescente, candoroso e ingenuo; se lo puso el taxidermista cuando tenía los ojos amarillos como los alcaravanes. Pero los ojos de Alfanhú ya han visto y conocido muchas cosas y se han vuelto turbios, por eso «Alfanhú vio perderse

a los alcaravanes y su nombre también se perdía y se quedaba, silencioso, en el aire. Las nubes se rajaron y por la brecha salió el sol. Alfanhuí vio, sobre su cabeza, pintarse el gran arco de colores». -¿Será que no debemos perder la ilusión por el destino?-. Así termina la metáfora de Alfanhuí.

Fusión de la fantasía en la realidad de *Alfanhuí*. El carácter simbólico.

En *Alfanhuí* la fantasía aparece fundida en la realidad de tal modo que una parece consecuencia de la otra y al contrario. Veamos el comienzo de la novela:

«El gallo de la veleta, recortado en una chapa de hierro que se cantea al viento sin moverse y que tiene un ojo solo que se ve por las dos partes, pero es un solo ojo, *se bajó una noche de la casa y se fue a las piedras a cazar lagartos*. Hacia la luna y a picotazos de hierro *los mataba*. Los *colgó al tresbolillo* en la blanca pared que no tiene ventanas, prendidos de muchos clavos. Los más grandes *puso* arriba y cuantos más chicos más abajo. Cuando los lagartos estaban frescos todavía, *pasaban vergüenza*, aunque muertos porque no se les había secado aún la glandulita que segrega el rubor, que en los lagartos se llama “amarillor” *pues tienen una vergüenza amarilla y fría*» (p. 11).

Hemos destacado en cursiva los elementos fantásticos, dejando con letra normal los elementos realistas para que podamos ver mejor el trenzado de unos en otros. Así vemos, por ejemplo, cómo el gallo mata a picotazos a los lagartos (lógico en un gallo, pero no en un gallo de veleta) pero sus picotazos son de hierro (lógico en un gallo de veleta pero no en un gallo vivo).

Muchas veces, el elemento maravilloso se funde en la metáfora. Tomemos como ejemplo esta impresionista descripción metafórica del ocaso del sol:

«Poco a poco vieron venir una nube rosa; luego una niebla rojiza les envolvía y tenía un olor ácido, como a yodo y limones. Por fin la niebla se hizo roja del todo y nada se veía más que aquella luz densísima entre carmín y escarlata. De cuando en cuando pasaba una veta más clara, verde o de color de oro. La niebla se hizo cada vez más roja, más oscura y espesa y dificultaba la luz, hasta que se vieron en una noche de color escarlata. Entonces la niebla empezó a soltar una humedad y una lluvia finísima, pulverizada y ligera, de sangre que lo empapaba y lo enrojecía todo. El niño cogió las sábanas y se puso a sacudirlas en el aire *hasta que se volvían del todo rojas*. *Luego las estrujaba en las ollas de cobre y volvía con ellas al aire para que se embebieran de nuevo*» (p. 16).

Otra fórmula que contribuye a la intimación de realidad y fantasía es la descripción de espacios con técnica realista, pero creando en ellos un indudable ambiente mágico. En el capítulo VII de la segunda parte, Ferlosio crea un ambiente próximo a lo que Carpentier reconoce como “lo real maravilloso”. Veamos ahora cómo describe la casa del taxidermista y la herboristería de don Diego Marcos:

«Vivía [el maestro disecador] en un pasillo de bóveda sin ventanas, alumbrado por lámparas de aceite que colgaban de las paredes. A todo lo largo del pasillo había una gran mesa de trabajo y en la mesa un sinfín de husos de hierro, madera y latón. El

pasillo tenía dos puertas bajas y terminaba en una sala octogonal, más bien pequeña, que recibía la luz por una claraboya verde que había en el techo» (p. 19).

«La tienda era oscura, toda de estanterías de madera barnizada, de un marrón casi negro. En el escaparate había tarros y platos con hierbas, cada uno con su letrero [...] Había también colgadas de las paredes unas láminas verticales, con un palo negro en cada extremo, para enrollar, que eran de papel brillante y tenían dibujadas en colores, plantas con las hojas y las flores aparte y los cortes de tallo y raíces [...] En el medio había una gran mesa de mármol con una balanza atornillada a la losa. En una esquina, debajo de un reloj hexagonal, estaba el catre de Alfanhuí. En el suelo había saquitos remangados, con las hierbas de más uso y que no se desvirtúan por el aire» (pp. 181-182).

Otras veces el absurdo se convierte en lógica cuando aparece el elemento mágico. Veamos el ejemplo de la criada del taxidermista:

«En la casa vivía también una criada, oscuramente vestida y *que no tenía nombre porque era sordomuda. Se movía sobre una tabla de cuatro ruedas de madera y estaba disecada, pero sonreía de vez en cuando.*»

Otro factor que contribuye a la creación del realismo mágico es la utilización de la personificación y la hipérbole:

«Era ésta una piedra que decían durísima, pero porosa como una esponja [...] Tenía esta piedra la virtud de beber siete tinajas de aceite. [...] Cuando se había bebido siete tinajas, ya no quería más. Entonces bastaba ponerle una torcida y encender, *para que diese una llama blanca como la leche, que duraba eternamente.*»

Decíamos en la introducción que la creación del elemento maravilloso sirve para proporcionar una huida de la realidad. El capítulo VII de la primera parte es todo él un ejemplo de la ensoñación, del escape hacia mundos exóticos: «Pareció abrirse en medio de la rueda de pájaros, un redondel en el techo adonde retornaban todos los colores primitivos. Los mil verdes de las selvas, el blanco de las cataratas; y, de la tierra de las zancudas, el rosa y el ceniza de las marismas, con un sol rojo a flor de agua, temblando en la superficie limosa y sanguinolenta...» (p. 36), que contrastan con la realidad agresiva o mostrenca: «Todo volvía a recogerse en sí. El viento había cesado. Las sombras morían de nuevo, quietas, en las grises paredes; los pájaros morían en el brillo vacío de sus ojos de cristal y el último aceite subía a la llama, extenuada, ahogándose por los hilos de la torcida» (p. 38).

El diálogo *ab absurdum* es otro procedimiento también utilizado en *Alfanhuí* como ingrediente del realismo mágico:

«-Vete de aquí; tú no nos tienes que ver.

Y siguió contando. Alfanhuí dijo:

-¿Quiénes sois vosotros?

- Vete de aquí; no nos tienes que ver.

- Soy amigo.

- Si eres amigo, vete; nadie debe vernos porque somos ladrones.

- Ni siquiera los amigos deben ver a los ladrones cuando están en su guarida.

- Contadme lo que hacéis; no se lo diré a nadie.

- Somos ladrones de trigo; contamos monedas de oro; siempre estamos contando; hace muchos años que no robamos; hace muchos años que no salimos de aquí; ésta es nuestra guarida» (p. 43).

Por muy somera que se haga una lectura de *Alfanhuí* siempre quedará en la retina del lector la impresión del fantástico mundo de color que puebla el libro. El primer juego del niño -ya lo hemos dicho-, consiste en recoger los colores que rezumaban los cuerpecillos de los lagartos muertos. Luego el gallo de veleta le enseña a recoger los colores del ocaso en las ollas. La fantasía de *Alfanhuí* inunda el mundo de color. Eso es lo que consiguen *Alfanhuí* y el maestro taxidermista con el castaño del jardín manipulando la savia que sube a las hojas desde la raíz: «*Alfanhuí* subió a reunirse con su maestro, y ambos se sentaron en el jardín mirando al castaño. Pasó un poco de tiempo y vieron cómo algunas de las hojas empezaban a teñirse de naranja, mientras las otras quedaban blancas todavía. Comprendieron que el zumo de naranja era el más fluido de los tintes, y por eso se revelaba el primero. Más tarde subió a las hojas el zumo violeta. Ya había dos colores. Luego fueron subiendo uno a uno el azul, el rojo, el amarillo y el negro. A las dos horas, todas las hojas estaban teñidas y el castaño era como un maravilloso arlequín vegetal. *Alfanhuí* y su maestro hicieron fiesta aquel día y festonearon la casa con ramos y guirnaldas de colores» (p. 55).

En *Alfanhuí* hay mucho simbolismo, pero la relación que existe entre el significante simbólico y el significado no siempre se puede establecer del mismo modo.

Hay símbolos en los que la relación entre significante y significado se realiza de manera lógica. La tercera parte del libro comienza con la salida de *Alfanhuí* de Madrid hacia Moraleja, el pueblo de su abuela. Los tres primeros capítulos son símbolos del otoño, el invierno y la primavera que, a su vez, simbolizan tres sucesivas etapas del crecimiento en la vida de *Alfanhuí*. Luego, en ellos, encontramos símbolos impresionistas: la pájara pinta (la hurraca), la monja Susana y la bruja Edelmira, el gigante del bosque rojo...

También hay símbolos sugeridores. Ya hemos hecho referencia a los colores del ocaso y al arco iris. Los colores son casi siempre símbolos cargados de sugerencias:

«Y vio que el polvillo estaba hecho de cuatro colores: negro, verde, azul y rojo. Luego cogió una seda y pasó el oro, que era el más fino; en una tela de lino pasó el azul, en un harnero el verde y quedó el negro» (p. 13).

«Así fue descubriendo *Alfanhuí* los cuatro modos principales con que los verdes revelan su naturaleza: el del agua, el de los secos, el de la sombra y la luz, el de la luna y el sol» (p. 185).

Otros símbolos actúan de manera surrealista, mediante impresiones del subconsciente u oníricas:

«*Alfanhuí* cogió la moneda de oro que le habían dado los ladrones y que tenía escondida junto a la culebra de plata y el lagarto que le regaló el maestro. Luego rompió la caja de cristal y le soltó a la culebra los tres anillos» (p. 65).

«Con un picorcillo acre y doloroso, abrió Alfanhuí los ojos a *la ceguera*. Fue en un principio roja, roja de pimentón o de corinto, como los zapatos de don Zana» (p. 128).

«Intentaba descansar y posaba sus manos en el suelo, pero un tacto de *pelo de ratas* se restregaba por sus yemas. Si las levantaba en el aire, sentía mordiscos menudos de *murciélagos*.»

Por último, hemos creído encontrar símbolos que entroncan con la tradición creada en determinadas culturas. La *pedra de vetas* de la p. 26 tiene el tamaño de un *huevo* y la forma de una *almendra*. El Bosco, en *El jardín de las delicias*, un tríptico plagado de símbolos, coloca en el centro de la tabla mayor un huevo en equilibrio sobre una de las muchachas que cabalgan desnudas formando el carrusel en torno a la laguna; el huevo era símbolo de la sabiduría entre los alquimistas, como la almendra o mandorla del Pantocrátor en la cultura cristiana. El maestro taxidermista come «*una cereza de la silla del desván*» y aquella noche ve en sueños toda la historia del cerezo (p. 51). Adán y Eva comieron la fruta del árbol de la ciencia y supieron que estaban desnudos. La mujer del ebanista (como Eva) se contagia del mal del cerezo y enferma. *El castaño* es otro símbolo del árbol de la ciencia, o del de la vida, o de ambos. *El incendio* de la casa del taxidermista (capítulo XIV de la Primera parte) puede simbolizar la condena a la hoguera por la Inquisición de todos los que por sus descubrimientos eran acusados de pactar con el diablo.

En *Alfanhuí* hay realismo y fantasía. Un realismo convertido en poesía¹⁵ y una fantasía con la que algunos lectores pudieron escapar de la otra realidad; la realidad gris de la España de los 50¹⁶. Ferlosio sabrá hasta qué punto ha podido contribuir a esto con su novela. Queda por saber hasta qué punto sabe él o sabemos nosotros en qué medida contribuyó a crear lo que luego ha sido llamado “realismo mágico”.

¹⁵ Contamos con magníficos ejemplos en los capítulos XV, XVII y XVIII de la primera parte.

¹⁶ Aunque nuestra tesis va en el sentido de que la fantasía proporciona un escape de la realidad, a través del simbolismo podemos ver que *Alfanhuí* no está exenta de crítica social. Ya hemos hecho alusión a la crítica del oscurantismo de la Inquisición del capítulo XIV 1ª, que podía trasladarse al reinante en la época. Hay otros pasajes de la novela que tienen bastantes ecos de la novela social del momento: la señorita Flora (IV, 2ª) nos recuerda mucho, aunque éste sea un personaje pintado (elemento fantástico), a la señorita Elvira de *La Colmena* de Cela. Lo mismo podemos decir de la pensión de doña Tere y los personajes que la habitan (VI, 2ª).

BIBLIOGRAFÍA

MARTÍNEZ CACHERO, J. M., SANZ VILLANUEVA, S., YNDURÁIN, D. (1981): "Estudio preliminar sobre *La novela*", en *Historia crítica de la literatura española*, vol. 8, Crítica, Barcelona.

PARKER, A. (1971): *Los pícaros en la literatura. La novela picaresca en España y Europa (1599-1753)*, Gredos, Biblioteca Románica Hispánica, II, Madrid.

PEDRAZA, F. B. y RODRÍGUEZ, M. (1980): *Manual de literatura española*, II. Navarra.

PFANDL, L. (1952²): *Historia de la literatura nacional española en la Edad de Oro*, Gustavo Gili, Barcelona.

PROPP, V. (1984⁴): *Las raíces históricas del cuento*, Fundamentos, Madrid.

**III. SUPLEMENTO:
Actas del XIII Congreso de ASPE,
celebrado en Atenas y Salónica los
días 2 y 3 de diciembre de 2004**

CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE ESPACIOS WEB EN INTERNET

ANA DEL CARMEN LOZANO BERNAL¹

Este trabajo se centra sobre todo en las *páginas temáticas*, el material auténtico (por ejemplo la página de la compañía aérea Iberia, la página sobre el Camino de Santiago, o sobre gastronomía española...) *de las que se vale el profesor para elaborar actividades que remiten a Internet sólo en una parte de la **secuencia didáctica**.*

La necesidad de evaluar materiales siempre ha estado muy presente en la enseñanza de cualquier disciplina, pero se hace más patente desde el momento en que cualquier persona puede publicar materiales en Internet. En primer lugar, se proporcionarán los criterios para la clasificación y evaluación de espacios web, y en segundo lugar se darán los criterios que se deben tener en cuenta para elegir y elaborar material comunicativo haciendo especial hincapié en los criterios que son exclusivos de internet. Además, se incluye una ficha de autoevaluación para el alumno. Ficha que utilizo para saber si la actividad que he llevado a clase es interesante para mis alumnos o no.

Por último, presento dos actividades como ejemplo ilustrativo.

1- CRITERIOS PARA LA CLASIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE ESPACIOS WEB

- ◆ Criterios de calidad
- ◆ Ficha de identificación y evaluación

1.1. Criterios de calidad para los espacios web

◆ **Facilidad de uso**

Deben ser fáciles de usar y autoexplicativos, de manera que los usuari@s puedan utilizarlos sin dificultad. Un **sistema de ayuda** on-line puede solucionar las dudas que puedan surgir.

◆ **Calidad del entorno visual**

Algunos de los aspectos que más deben cuidarse son los siguientes:

- *Diseño general claro y atractivo de las pantallas*, sin exceso de texto y que resalte a simple vista los hechos notables.
- *Calidad técnica y estética en sus elementos:*

¹ Profesora de E/LE. anabeloz@yahoo.com

- Títulos, menús de opciones, *frames*, ventanas, iconos, botones, espacios de texto-imagen, formularios, barras de navegación, elementos hipertextuales, fondo...
- Elementos multimedia: gráficos, fotografías, animaciones, vídeos, voz, música...
- Estilo y lenguaje, tipografía, color, composición, ...
- *Adecuada integración de medias.* Hay que tener en cuenta que los recursos audiovisuales harán que las páginas se descarguen más despacio.

◆ La calidad de los contenidos

- *La información que se presenta es correcta y actual*, se presenta bien estructurada.
- *Los textos no tienen faltas de ortografía* y la construcción de las frases es correcta.
- *No hay discriminaciones.* Los contenidos y los mensajes no son negativos ni tendenciosos y no hacen discriminaciones por razón de sexo, clase social, raza, religión y creencias...

◆ Sistema de navegación e interacción

- *Mapa de navegación.* Buena estructuración del espacio web que permite acceder bien a los contenidos, secciones, actividades y prestaciones en general.
- *Sistema de navegación.* Entorno transparente que permite que el usuario tenga el control. Puede ser: lineal, ramificado, jerárquico, poligonal, libre...

◆ Bidireccionalidad

Es conveniente que los usuari@s sean no sólo receptores de la información sino que también puedan ser emisores, de manera que sea posible una comunicación bidireccional.

◆ Potencialidad comunicativa

El espacio debe abrir canales comunicativos mediante enlaces a otros espacios web, direcciones de correo electrónico...

◆ Capacidad de motivación

Los espacios web deben resultar atractivos para sus usuari@s.

1.2. Ficha de identificación y evaluación

Dirección http://	
Nombre del web (idiomas disponibles)	

Autores / Editores (e-mail, lugar, fecha)	
Presentación (temática, propósito)	
TIPOLOGÍA: tienda virtual – teleformación autorizada – material didáctico on line – web temático – prensa electrónica – web de presentación – centro de recursos – índice/buscador...	
OBJETIVOS: venta/distribución – informar – instruir – comunicación interpersonal – realizar trámites	
LIBRE ACCESO:	Sí / No
INCLUYE PUBLICIDAD:	Sí / No
CONTENIDOS QUE SE PRESENTAN (hechos, conceptos, procedimientos, actitudes)	
MAPA DE NAVEGACIÓN (índice, principales secciones)	
DESTINATARIOS	
REQUISITOS TÉCNICOS (hardware y software)	
FRECUENCIA DE ACTUALIZACIÓN (se incorporan materiales y mejoras con cierta periodicidad)	
GARANTÍA DE PERMANENCIA (no todos los servidores son igual de estables)	

ASPECTOS FUNCIONALES. UTILIDAD

	Excelente	Alta	Correcta	Buena
Eficacia (puede facilitar el logro de los objetivos que pretende)				
Facilidad de uso (entorno amable, no te pierdes)				

ASPECTOS TÉCNICOS Y ESTÉTICOS

Calidad del entorno audiovisual (pantallas, sonidos)	
Calidad en los contenidos (textuales, audiovisuales)	
Sistema de navegación e interacción (claridad, estructuración, velocidad, formas de comunicación...)	
Bidireccionalidad (los usuarios pueden ser receptores y emisores de mensajes y/o información)	
Potencialidad comunicativa (abre canales comunicativos, integra nuevos links)	

ASPECTOS PSICOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS

Capacidad de motivación (atractivo)	Sí / No
--	---------

OBSERVACIONES

Ventajas que comporta respecto a otros medios	
Problemas e inconvenientes	
¿Con qué tema de clase lo relacionaría?	
En relación al método que uso, ¿para qué unidades puede resultarme útil?	
IMPRESIÓN PERSONAL (me ha gustado)	Sí / No

2- CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN Y EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS EN INTERNET.

◆ **Presentación:**

- Rigor y actualización en la información.
- Secuencia didáctica lógica en la presentación de los contenidos y en el uso del lenguaje.

◆ **Alumnado:**

- Máxima adecuación a las características del alumnado y su vocabulario.
- Presentación de los temas que despierte el interés.
- La enseñanza se centra en el alumno: se parte de sus necesidades y se respetan estilos de aprendizaje diferente.
- Se potencian estrategias que ayuden a mejorar al alumno y que lo hagan más autónomo.

◆ **Contenido:**

- Ilustración cuidada al servicio de los contenidos.
- Cuidado del diseño, tipografía y presentación en general.
- Ofrecimiento de la posibilidad de modificar escoger y readaptar los materiales.
- Que sea multimedia para que se puedan tratar las cuatro destrezas.
- Que conceda importancia tanto a contenidos gramaticales como léxicos, funcionales, fonéticos o socioculturales (que ofrezca una visión real de la sociedad que representa).

◆ **Actividad:**

- La lengua se entiende como comunicación y no sólo como objeto de aprendizaje.
- La enseñanza se centra en el proceso y no sólo en el producto.
- Permite elegir al alumno con respecto a qué dice, cómo lo dice y con qué instrumento; además éste puede comprobar el efecto de lo que dice, es decir, que la producción y comprensión responden a un propósito de comunicación real.

◆ **Evaluación:**

- Que incluya una evaluación para saber si se alcanzan los objetivos propuestos.
- La evaluación atiende sobre todo al proceso.
- El error se entiende como un indicador de la fase en que se encuentra su interlengua y es una muestra más del aprendizaje que está llevando a cabo el alumno.

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN PARA EL ALUMNO

Cosas que hemos hecho entre todos	
Cosas que he hecho yo personalmente	
Estructuras lingüísticas específicas que hemos utilizado	
Por qué y para qué las hemos usado	
Campo(s) semántico(s) fundamental(es) que hemos utilizado	
Palabras nuevas que he aprendido	
Información interesante que he descubierto	
Cosas importantes que voy a recordar	
Cuál ha sido mi actitud, mi nivel de participación	
Qué me ha parecido la actividad, cómo la valoro	
Observaciones	

ACTIVIDAD 1

¿Qué?	¿Cómo?	¿Dónde?
<p>Contenido: viajes</p> <p>Nivel: inicial</p> <p>Objetivo: que los estudiantes sean capaces de preparar un viaje</p>	<p>Tiempo de preparación: ninguno</p> <p>Material necesario: texto sobre el Camino de Santiago</p> <p>Duración: 1 hora</p> <p>Organización de la clase: Por parejas y en grupo.</p>	<p>http://www.caminosantigo.com</p> <p>http://www.xacobeo.es</p> <p>http://patrimonio-humanidad.com</p> <p>http://www.iberia.com</p> <p>http://www.renfe.es</p> <p>http://www.abchoteles.com</p>

Esta actividad se hace después de que se haya trabajado en clase el tema de “los viajes”.

VIAJE A SANTIAGO DE COMPOSTELA

¿Cómo vais a llegar hasta allí?

AVIÓN (especificar compañía y número de vuelo)

TREN

Horario de salida/llegada. Precio

¿Dónde os vais a alojar? Precio

Lo interesante para ver:

Lo que allí se puede hacer:

Historia del Camino:

¿Cuándo se comienza a viajar a Santiago?

¿Qué tienen en común estos personajes con el Camino de Santiago?

Joanne Kathleen Rowling -la autora de Harry Potter-, Daniel Barenboim, Vicente Ferrer, la Real Academia Española, Cáritas Española, Mstislav Rostropovich, Adolfo Suárez y Mensajeros de la Paz.

¿Qué camino puede seguir un peregrino procedente de...

Andalucía

Irlanda

Francia?

¿Cuál es el símbolo del Camino de Santiago?

Por la noche en Santiago de marcha: ¿Qué es la ruta del "París-Dakar"?

Comida y bebida:

¿Cuál es la cocina típica del lugar?

¿Cuál es la bebida típica del lugar?

Compras:

Si quieres llevar algún regalo a un/una amigo/a o a algún familiar de recuerdo, ¿qué le puedes comprar?

ACTIVIDAD 2

¿Qué?	¿Cómo?	¿Dónde?
Contenido: la ropa Nivel: intermedio/avanzado Objetivos: 1. Expresarse sobre la ropa. 2. Redacción sobre una experiencia embarazosa.	Tiempo de preparación: ninguno Material necesario: audición. Duración: 30 minutos Organización de la clase: En grupo (expresión oral) e individual (expresión escrita).	http://www.gomaespuma.com/Canales

La importancia de vestirse para una cita

- ¿En qué situaciones nos vestimos de forma especial?
- ¿Qué tipo de ropa llevamos en tales situaciones?
- Hay un refrán español que dice: “El hábito no hace al monje”, ¿sabes qué quiere decir?, ¿hay algún refrán en griego que signifique lo mismo?
- ¿Crees que se debe juzgar a una persona por su forma de vestir?
- Y cuando vas al médico ¿qué es lo que más cuidas de tu aspecto?

Ahora escucha lo que le pasó a una mujer cuando fue a visitar a su ginecólogo (Audición: Primicia).

- Puedes contar/escribir alguna situación embarazosa que tú hayas vivido o conozcas

BIBLIOGRAFÍA

FERNÁNDEZ, J. (2002): *¡E/LE con Internet! Internet paso a paso para las clases de E/LE*. Editorial Edinumen, Madrid.

HIGUERAS GARCÍA, M. (2002): “Criterios para la elaboración y selección de actividades comunicativas con Internet”, *Actas de Expolingua*, Fundación Actilibre, Madrid.

LITTLEWOOD, W. (1996): *La enseñanza comunicativa de la lengua*, Cambridge University Press, Madrid.

MARQUÉS, P. (1999A): “Criterios para la clasificación y evaluación de espacios web de interés educativo”, en www.xtc.es/~marques/avaweb.htm

PROGRAMACIÓN DE CURSOS ESPECIALES: UN PROGRAMA DE CINE

GREGORIA LÓPEZ GARCÍA¹
MARÍA JOSÉ MARTÍNEZ RODRÍGUEZ²

El uso más auténtico de una película es verla y disfrutar de ella, y la verdadera razón de ser del uso de películas en la clase de lengua es que a la gente le gusta verlas. Por tanto, pensamos que merece el esfuerzo buscarles una utilidad, aprovechándonos, además, de que las películas pueden ser un modelo de lengua, una fuente de información, una herramienta para la enseñanza gracias a la contextualización lingüística, situacional y sociocultural que ofrece, precisamente, el texto filmico.

El objetivo de este artículo es el de ofrecer los elementos tanto teóricos como prácticos para diseñar una programación, basada en la realización de tareas, para un curso avanzado-superior de E/LE, teniendo como marco de referencia el cine español actual. En el artículo se pasará de la teoría a la práctica – entendida la teoría como los conceptos y principios teóricos que se deben tomar en consideración a la hora de diseñar una programación de estas características y la práctica como ejemplificación de tareas y actividades que compondrán las unidades que articularán dicha programación-.

1. INTRODUCCIÓN

El dominio de la habilidad lingüística de una lengua extranjera es sumergirse en ella. No sólo en la morfología, sintaxis, prosodia y ortografía, que pueden ir adquiriéndose con mayor o menor fortuna, de acuerdo con la edad, gusto por la lengua meta, capacidad para aprenderla, etc., del aprendiz; sino también ya, en una situación avanzada, **llegar a percibir los niveles comunicativos, entenderlos y utilizarlos adecuadamente en cada momento, de la forma más fluida posible: El lenguaje familiar, coloquial, estándar, técnico, culto, científico o vulgar; o los registros idiomáticos que se corresponden con la edad, cultura, variantes dialectales, género, etc., de esa lengua.**³

Ciertamente, conseguirlo requiere una inmersión lo más temprana posible y en entornos reales, durante un tiempo suficiente, en el que el o la aprendiz tenga la necesidad de resolver problemas que le permitan conseguir una situación confortable para vivir y desenvolverse en la lengua correspondiente. Pero eso no siempre es posible, y si lo es, frecuentemente, no durante el tiempo necesario, por lo que **tenemos que buscar fórmulas educativas que puedan paliar la deficiencia de no estar en los entornos lingüísticos reales.**

¹ Profesora en el Centro de Idiomas de la Universidad Kapodistriaca de Atenas y profesora colaboradora del I. Cervantes. grego1@otenet.gr

² Profesora en la Universidad Kapodistriaca de Atenas y Abierta de Patras, y profesora colaboradora del I. Cervantes. vanpep@otenet.gr

³ Para los diferentes niveles véanse los cuadros de referencia en: *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, cap.III. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Entre los posibles recursos, uno al que con frecuencia podemos acudir, y en él encontraremos **respuestas didácticas atractivas**, es el del **entorno audiovisual: Cine, TV, DVD**.

2. ELEMENTOS A LA HORA DE DISEÑAR UNA PROGRAMACIÓN

◆ La función del alumno

Al programar un curso resulta esencial determinar la función que pensamos que debe desempeñar el alumno, pues debe entender que él **es el responsable de su propio proceso de aprendizaje** y para que llegue a ser consciente de ello ha de entender que el éxito o no de un curso no radica solamente en la labor realizada por el profesor, sino también en el papel que él desempeñe; si quiere que los resultados sean lo mejor posibles **habrá de tener un papel activo, habrá de involucrarse y formar parte de ese proceso de creación** y ello significa que:

- *tendrá que negociar*, acordar los objetivos que desea lograr y cómo se pueden conseguir;
- *habrá de establecer sus necesidades*, determinar cuáles son las prioridades del grupo meta para poder diseñar un programa acorde a su realidad específica;
- *deberá dar su opinión*; para que el alumno se sienta involucrado en el proceso de aprendizaje habrá de expresar continuamente su opinión sobre los contenidos, las actividades realizadas, sobre la consecución o no de los objetivos planteados, etc., es decir, deberá dar su opinión sobre el transcurso de la clase en general;
- *ha de tener una actitud positiva*, tiene que mostrar disposición a comunicarse en la nueva lengua siempre que le sea posible sin tener miedo a los errores y ha de estar dispuesto a corregir las producciones tanto orales como escritas;
- *ha de ir motivado a clase*, *de esta manera su participación en clase será más espontánea y los resultados más satisfactorios.*

◆ La función del profesor

Es evidente que los papeles que desempeñan profesores y alumnos se relacionan, se complementan, es decir, el uno depende del otro. Conseguir alcanzar los objetivos depende de la mutua colaboración, de llegar a un acuerdo sobre la metodología a utilizar y de mantener un continuo diálogo sobre el desarrollo de la clase, los objetivos planteados y su consecución.

El profesor va a desempeñar la función de **organizador**, elaborando las actividades o preparando los materiales más adecuados según las necesidades que los alumnos le hayan expresado. El profesor no actúa ya simplemente como *instructor*, sino que está presente como **fuentes de información y guía**: es el encargado de transmitir la información necesaria en cada caso para que las actividades se realicen de forma eficaz y solventar cualquier problema que surja. Su participación dependerá de la actividad en cuestión, a veces, tras informar sobre qué se ha de hacer, se mantendrá al margen y simplemente actuará como observador o moderador, y en otros casos su papel será mucho más activo, comportándose como un miembro más del grupo.

Las funciones que desempeña el profesor en las actividades diseñadas quedan bien definidas en las siguientes líneas: "La labor del profesor se concreta, por tanto, en

una diversidad de funciones: por una parte, las que se derivan de su función como negociador de objetivos y de procedimientos; por otra, las relacionadas con la selección y la propuesta de actividades y la coordinación de todo lo necesario para su realización; y, finalmente, por otra, las que tienen que ver con el asesoramiento a los alumnos para el desarrollo de las actividades y la transmisión de aquella información que sea necesaria en cada etapa. La actuación docente debe incorporar, también, la investigación sobre las necesidades comunicativas y de aprendizaje, de los alumnos y el análisis de la dinámica del grupo, con el fin de facilitar los procedimientos y las técnicas más adecuados en cada momento. El profesor habrá de tener, finalmente, sensibilidad para motivar a cada alumno en particular según sus propios intereses y para transmitir a cada miembro del grupo una actitud positiva y de confianza hacia sí mismo y hacia los demás. Para crear y favorecer el ambiente de cooperación en clase, el profesor debe, finalmente, contribuir al reparto de poder en el grupo y facilitar las relaciones internas, con el fin de hacer posible un clima productivo de diálogo y de colaboración entre los propios alumnos.”⁴

◆ **Objetivo**⁵

El objetivo último de cualquier programación es que el alumno desarrolle la competencia comunicativa de la lengua que aprende, entendida ésta, no sólo como la capacidad de superar necesidades vitales mediante el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino también como la capacidad de interactuar eficazmente en ella.

◆ **Actividades**

Actividades donde el alumno se enfrente a la lengua en su dimensión discursiva, tanto oral como escrita, así como en su dimensión social, y también cultural, donde la lengua y su uso se entienden, si se entienden los aspectos culturales y sociales que le dan el sentido. Todo ello por medio de textos que formen parte de la actuación humana basada en la lengua- lo que significa que habrá que trabajar con textos auténticos y variados que sirvan como muestras de lengua de dichas actuaciones y que atiendan a la dimensión discursiva del lenguaje- y de procedimientos que favorezcan el uso de la lengua con fines comunicativos.

Una de las formas sería la aplicación de una programación basada en la realización de tareas, porque la realización de este tipo de actividades, debido a las características inherentes de las mismas, estimula y potencia en los aprendientes el desarrollo de aquellos mecanismos que conducen a una más efectiva adquisición de la competencia comunicativa.

◆ **Metodología**

Esta perspectiva en la enseñanza hace que no haya un modelo o método único y definitivo que sea capaz de dar respuesta a la variedad de situaciones en las que puede desarrollarse un programa de lengua y se deje una puerta abierta a diferentes propuestas.

⁴ Plan Curricular del Instituto Cervantes, p. 102

⁵ Véanse: Cuadros de referencia del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, cap.III. Cf. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

3. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: DISEÑAR Y CONFIGURAR UNA PROGRAMACIÓN

1º Análisis de necesidades y objetivos

El primer paso que se ha de seguir es el de hacer un análisis de necesidades de los alumnos para determinar las características del curso⁶.

Se puede pasar un cuestionario a los alumnos a fin de obtener información sobre sus necesidades de aprendizaje. Dicha información, a su vez, dará pistas sobre los objetivos que han de conseguir los estudiantes, sobre habilidades que pueden servir de estrategias y sobre las creencias que los alumnos tienen sobre sus capacidades y sus conocimientos. También dará información relativa a gustos y preferencias sobre contenidos, materiales, actividades y formas de trabajar que influirá en los procedimientos que se utilicen. Estos procedimientos estarán presentes en la programación en forma de actividades, que tendrán como fin alcanzar unos objetivos, y por tanto se tendrán que diseñar considerando el cómo, el por qué y con qué secuenciación.

2º Interpretación general de las respuestas

Del vaciado de los cuestionarios se extrajeron algunas necesidades como:

- necesidad de *hablar mejor*, de comunicarse con españoles sin problemas y hablar con soltura el español.
- necesidad de *entender mejor lo que escuchan*. Al final del curso quieren ser capaces de entender lo que escuchan: grabaciones, canciones, a los españoles, películas.
- necesidad de *escribir mejor*.
- necesidad de *conocer mejor la cultura española e hispanoamericana*.
- necesidad de *entender mejor lo que leen*.
- necesidad de *enriquecer el vocabulario*.

3º Conclusiones teóricas derivadas de las respuestas al cuestionario

Descripción de objetivos

Una vez llegado a este punto, en el que se ha recopilado información sobre las creencias que tienen sobre sus objetivos y necesidades, así como las de cómo aprender mejor, hay que plantearse de nuevo qué hacer con esta información, pues cada una de las respuestas dadas por los alumnos van creando nuevos interrogantes al profesor. Será la búsqueda de sus respuestas la que determine la programación.

Los fines son hablar mejor, entender mejor, escribir mejor, ya que, en general, no tienen fines específicos, ¿cómo alcanzarlos?

Parece ser que la manera de plasmar todo ello en una programación consiste en especificar los fines o los objetivos que se han de alcanzar por medio de la realización de tareas -como unidades de trabajo en el aula-.

⁶ Anexo : Cuestionario de necesidades y objetivos.

▪ Descripción de tarea

Dichas tareas para cumplir la función planteada, tienen que ser representativas de procesos de comunicación de la vida real; identificables como unidades de actividad en el aula; dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje y diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.⁷

Pero, ¿qué procesos de comunicación de la vida real pueden representar?

Está claro que *ningún curso de lengua puede abarcar, en este sentido, la infinidad de formas de la lengua viva*. Entonces, la solución sería que en la tarea se fomentara el uso de las estrategias de comunicación, y se incluyera dentro de la misma el uso de documentos auténticos, ya que constituyen una dosis insustituible de realidad lingüística y cultural, y además su utilización adiestra al alumno para hacer frente a una lengua y cultura no de laboratorio.⁸

▪ Documentos auténticos: *las películas*

Estudios y experiencias previos

Leyendo los estudios que se habían realizado hasta esos momentos sobre el uso del cine en clase, quedaba bastante patente que podía ser utilizado de maneras muy diversas y que en contextos como el nuestro podía ser de gran ayuda.

Algunos de los estudios más “aclaradores” y que podían servir de ayuda a la hora de planificar las unidades eran los de J. Gómez Vilches, C. Hernández Alcaide, F. Zamora Pinel, G. Ruiz Fajardo, F. Rosales Varo, J. M. Sierra Plo, J. Amenós o M^a C. Romea (cf. **Bibliografía**).

¿Se podría utilizar, por tanto, el cine en una programación?

El uso más auténtico de una película es verla y disfrutar de ella, y la verdadera razón de ser del uso de filmes en la clase de lengua es que a la gente le gusta verlos. Por tanto, merece la pena el esfuerzo de buscarles una utilidad, ya que, las películas pueden ser un modelo de lengua, una fuente de información, una herramienta para la enseñanza.⁹

Y esa utilidad podría ser la de servir de marco de referencia para la programación.

Pero si la enseñanza tiene que estar centrada en el alumno, debemos tener en cuenta en qué medida a los alumnos les gustaría una propuesta de este tipo, y cómo les gustaría trabajar con ella, con qué películas, etc.¹⁰

⁷ Zanón, 1990

⁸ Amenós, 1996

⁹ Baddock, 1996

¹⁰ Anexo: *Cuestionario de necesidades y objetivos*.

PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN: *El cine español actual*

1º Vaciado del cuestionario

- **Preferencias de los alumnos informantes:** En cuanto al tipo de películas la mayoría prefiere las películas que traten *temas sociales*, porque se ocupan de las relaciones, de los problemas de la vida, tienen papeles interesantes y son instructivas. También las históricas y de viajes están entre sus preferidas, porque son educativas y sirven para ampliar conocimientos y aprender cosas útiles e interesantes. En general *películas “objetivas”, que cuenten algo verdadero* que no sea vano.

- **Temas:** Los alumnos quieren ampliar sus conocimientos sobre la Historia de España y la Guerra Civil, sobre la vida cotidiana, sobre la manera de ser de los españoles, sobre la sociedad española, sobre la familia, y sobre las relaciones personales y humanas en general.

- **Tipo de lengua:** En cuanto al tipo de lengua con la que les gustaría trabajar a partir de las películas, es la lengua coloquial, la de la vida cotidiana, la lengua oral y expresiones orales. Piensan que ver la lengua en contexto y escuchar diálogos cotidianos les va a ayudar a aprender la lengua coloquial y la lengua cotidiana, a ver cómo hablan los españoles y a aprender expresiones y algunas frases. En general, opinan que les ayudaría a mejorar el vocabulario.

- **Tipo de actividades y destrezas:** Proponen como actividades para realizar con las películas: analizar los diálogos desde el punto de vista cultural, gramatical, de vocabulario, sociológico. También proponen actividades de expresión escrita: resúmenes, desarrollar algún tema de los tratados en la película; actividades de expresión oral: opinar sobre la película, promover charlas o debates sobre los problemas sociales, las relaciones humanas y los problemas de la sociedad moderna.

Asimismo, piensan que las películas pueden servir para desarrollar otras destrezas como la expresión oral o la expresión escrita. Pues las películas darán pie a actividades donde habrá que hacer uso de ellas, por ejemplo, hablar sobre los temas que les interesan de la película o escribir sobre ellos, y también para mejorar la pronunciación y tener la posibilidad de hablar sobre temas que versarían sobre la vida cotidiana, las costumbres del país, la cultura española o sobre hechos históricos.

Otros materiales:

a) Los materiales con los que se podrían combinar las películas, según las respuestas de los cuestionarios, serían los propios textos si se basan en *textos literarios; artículos* y textos sobre los temas que traten para tener más información; artículos de crítica, *entrevistas* a actores y directores, *biografías* de los directores y artículos de libros que se refieren a los hechos históricos.

b) También se podrían combinar con música o canciones y documentales.

2º Interpretación de las respuestas

En resumen, y haciendo un balance de las respuestas, los alumnos estarían dispuestos a tener una programación de este tipo, ya que el carácter interdisciplinar del

cine les acercaría al uso de la lengua en su contexto, ya se trate de la lengua cotidiana o coloquial, o de la lengua oral, en general. También les ofrecería información sobre aspectos culturales, históricos y sociales, puesto que ilustra formas de vida propias de una cultura.

El cine daría pie a actividades con integración de destrezas y, en consecuencia, al desarrollo de las mismas. Y, al combinarse con otros materiales, podría integrar los contenidos de un curso, ofreciendo diversidad de tipos de texto y muestras de lengua, necesarios para la realización de las tareas que se programen y la consecución de los objetivos que impliquen las tareas.

3º Selección de películas para la programación

Pero, ¿qué películas tendrían todos los requisitos expuestos?

Si se observan las preferencias de los alumnos, éstas tienen que ser de carácter social. Y se podría añadir que conlleven cierta voluntad de verosimilitud para que se puedan trabajar los contenidos temáticos, así como la lengua de los diálogos y las interacciones.

Entre las diez primeras películas que elegidas de tema social y que tienen estas características se encuentran: *Barrio*, *Familia*, *Solas*, *Sobreviviré* y *La lengua de las mariposas*.

Con la selección de las películas también se encuentran perfilados los contenidos temáticos que darán las unidades didácticas y otorgarán coherencia a todo el proceso.

4º Organización de la programación

Para organizar un programa basado en tareas, se puede recopilar primero el material, y a partir de ahí organizar fines y contenidos.¹¹ Y precisamente ése es el procedimiento que se seguirá, dado que permite, una vez que los temas los han preseleccionado los alumnos según sus preferencias, así como los materiales, organizar los fines y contenidos de una manera coherente y significativa.

Es el momento de plasmar los objetivos en la programación y de organizarlos.

Si los objetivos se identifican con la tarea, habrá que especificar la tarea o tareas que los alumnos tendrán que ser capaces de realizar.

¿Qué tareas, qué disposición tienen los alumnos para realizarlas?

En las respuestas del cuestionario se observa que a una mayoría le gustaría ser capaz de realizar una tarea final trabajando con otras actividades que les faciliten el realizarla. Estas tareas podrían ser desde entender la película sin dificultad y opinar sobre ella, hasta escribir un artículo sobre un tema de los tratados.

Pero, ¿qué tendrán que conocer y saber los alumnos para ser capaces de realizarla?

La propia realización de las tareas es la que determinará qué son capaces de hacer los alumnos con la lengua y cómo. Por tanto, no se podrán programar actividades de aprendizaje o posibilitadoras, ya que se irán introduciendo según las necesidades. Y a su vez, serán los propios alumnos los encargados de esquematizar los contenidos que supongan estas actividades una vez finalizada la unidad, a modo de resumen y autoevaluación.

¹¹ Willis, J. (2000)

De ahí, que se organicen las tareas en función de los materiales, las cuales consistirán en actividades de recreación de contextos, tanto situacionales como lingüísticos, que vayan permitiendo la comprensión de lo que se ve y de lo que se lee; y de aproximación a diferentes tipos de texto, como ejemplos de discurso tanto oral como escrito. Todo ello creará el marco adecuado para un uso significativo de la lengua y, en consecuencia, del desarrollo de sus habilidades en esa lengua.

Por tanto, la programación consistirá en esos materiales seleccionados y organizados por ámbitos temáticos en unidades, donde aparecerá la tarea final o las tareas finales a realizar y las actividades que facilitarán su consecución, promoviendo el uso de estrategias que favorezcan, en último término, la adquisición de la lengua.

5° Características generales de la propuesta de programación

La propuesta de programación puede constar de cuatro o cinco unidades didácticas (según la duración del curso), cada una de las cuales gire en torno a una película y a un ámbito temático bajo el que se secuencian las actividades para conseguir, como fin último, ver y disfrutar de la película.

EJEMPLO DE PROGRAMACIÓN: El cine español actual

Una unidad introductoria, sin ninguna tarea prefijada (al contrario que en las otras unidades) pero que puede servir para dar a conocer los objetivos del curso:

- Familiarizar a los alumnos con los tipos de texto con los que van a trabajar, haciendo una aproximación a lo que significa el lenguaje cinematográfico en relación con la lengua, y, así, subrayar la importancia del contexto y de los conocimientos culturales, sociales y del mundo necesarios para entender esos contextos.

Se utilizarán para ello los propios textos, es decir, las películas y sus guiones que, a su vez, servirán para mostrar y contextualizar los contenidos temáticos de las unidades que componen el curso.

- Comprobar la predisposición de los alumnos a realizar este tipo de actividades, lo que servirá para adaptar o diseñar otras.

- Comprobar las características y necesidades de los alumnos en el aprendizaje de la lengua a través de la realización de las actividades.

Unidad introductoria: ¿De qué va?

EN CONTEXTO

En esta unidad introductoria se pueden presentar las unidades (o algunas de ellas) que se realizarán a lo largo del curso. Cada una de las unidades está guiada por una película del cine español actual que servirá de marco de referencia y de contexto para las muestras de lengua y contenidos socioculturales y culturales que se trabajen. Así como pretexto y contexto de actividades para que mejores tu español: hablando, escribiendo y entendiendo lo que oyes y lo que lees. Y como resultado de todo ello puedas entender la película, comentarla, dar opiniones y disfrutarla, claro.

1. Imaginando contextos

Las conversaciones, las discusiones, las charlas..., ocurren en un momento determinado, en un lugar determinado, bajo unas circunstancias concretas y entre unos interlocutores que estarán alegres, tristes, furiosos, amables, irónicos...

¿Si tenemos sólo las frases, fuera del contexto situacional y comunicativo, podemos interpretar lo que comunican? Responde a la pregunta después de realizar las actividades.

1.1. Los siguientes diálogos pertenecen a las películas de las tres unidades. Después de leerlos, busca o interpreta en sus frases la información que se te pide en el cuadro de más abajo.

Puedes trabajar los diálogos con otros dos compañeros. Cada uno trabajará uno de ellos, y después de intercambiaros la información, la comentaréis con otros grupos.

Primer diálogo

Carmen: ¿Viene?

Carlos: Ya está aquí, ya está aquí...

Carmen: ¿Quieres más?

Nico: No. ¿Hay galletas de coco?

Luna: Mucho vicio es lo que tú tienes.

Santiago: Qué novedad. Todos juntos.

Carmen: Ten cuidado, está muy caliente.
 Santiago: ¿No saliste ayer?
 Carlos: Me quedé estudiando.
 Santiago: Y tú qué. ¿No te dan galletas de coco?
 ¿Por qué no le dais galletas de coco?
 Carmen: Porque engordan.
 Santiago: Pero si ya está gordo, qué más da.
 Carmen: Cada día dices una cosa. El caso es llevarme la contraria.
 Nico: Yo no estoy gordo.
 Carmen: Di que no, que estás muy bien. Sácale las galletas a tu hermano, anda.
 Luna: ¿Y por qué no las coge él? Que esté gordo no significa que sea paralítico.
 Nico: Que yo no estoy gordo.
 Rosa: Claro que no, no les hagas caso.
 Santiago: ¿Y tú a qué hora llegaste? No te oí entrar.
 Luna: No sé, pronto. A las tres..., tres y media.
 Carmen: ¿Te trajo Rafa?
 Santiago: ¿Quién es Rafa?
 Luna: Uno de clase.
 Carlos: Su novio.
 Luna: De eso nada.
 Santiago: ¿Tienes novio?
 Luna: Que no, que es un amigo.
 Carlos: Si te trae a casa será por algo, ¿no?
 Luna: Porque tiene coche.
 Santiago: Tráetelo un día, así le conocemos.
 Luna: ¡Pero si no hay nada que conocer!
 Santiago: Cómo que no. Lo normal cuando uno se echa novia es ir a conocer a los padres, ¿no?
 Carmen: Teníais que haber visto a papá el primer día que vino a casa a buscarme. Con regalos para los abuelos y todo.
 Santiago: Como debe ser.
 Carmen: Se puso tan nervioso que le dio una caja de puros a mi madre y la de bombones al abuelo.
 Santiago: No sé de qué os reís. Desde entonces la abuela fuma puros.
 Carmen: ¿Nadie quiere más?
 Santiago: He dormido fatal. No sé qué me pasaba ayer, que estaba desvelado...
 Luna: Será la conciencia.
 Santiago: ¿Y eso? ¿Por qué la conciencia?
 Luna: No sé, por nada. Se dice, ¿no?
 Santiago: ¿Desde cuándo?
 Luna: ¿No lo habéis oído nunca? Cuando alguien dice que no puede dormir se le dice eso. Pero no por nada, vamos.
 Santiago: ¿Rafa lo dice?
 Luna: Es una frase hecha, tampoco es para ponerse así.
 Santiago: ¿Qué pasa?
 Carmen: Nada. ¿Por?
 Santiago: ¿Seguro? Aquí pasa algo raro.
 Carmen: Y dale. Qué va a pasar.
 Santiago: Pues no lo sé. No lo sé, pero algo pasa.

Segundo diálogo

Andrés: Hola...
 Rosa: Hola, hijo...
 Moncho: ¡Don Gregorio no pega!
 Andrés: ¿De verdad?
 Moncho: De verdad. Y le ha devuelto unos capones a un señor que manda mucho porque es muy rico.
 Rosa: Y tú, ¿cómo lo sabes?
 Moncho: Lo ha dicho su hijo, uno que le llaman José María. Dice que su padre manda más que el alcalde.
 Rosa: ¿Y qué capones son éstos?
 Moncho: Ese señor, que se llama don Avelino, se los quería regalar al maestro para que le enseñe bien las cuentas a su hijo. Pero el hijo no quiere estudiar. Dice que de mayor va a ser señorito en Coruña.
 ¿A qué no sabes de dónde vienen las patatas?

Andrés: Del huerto, de dónde van a venir...

Moncho: Que sí, que nos lo ha explicado don Gregorio...O sea, que antes de que Colón fuera a América, en España no había patatas.

Rosa: ¿Y qué comía la gente?

Moncho: Castañas. Y tampoco había maíz.

Rosa: Se ve que ese maestro es muy bueno.

Moncho: A mí me gusta.

Rosa: ¿Habéis rezado?

Moncho: ¿Dónde?

Rosa: En la escuela.

Moncho: Sí. Una cosa de Caín y Abel...

Rosa: Eso para que te fies de las habladurías. Ya me extrañaba a mí que don Gregorio fuera un ateo.

Moncho: ¿Qué es un ateo?

Rosa: El que no cree en Dios.

Moncho: ¿Papá es un ateo?

Rosa: ¿Cómo se te ocurre preguntar semejante cosa?

Moncho: Papá se caga en Dios.

Rosa: Bueno...Eso es un pecado, sólo un pecado...Pero tu padre cree que Dios existe. Como todas las personas de bien.

Moncho: ¿Y el demonio?

Rosa: El demonio, ¿qué?

Moncho: Que si existe.

Rosa: ¡Pues claro que existe! Era un ángel, pero se hizo malo. Se rebeló contra Dios. Camino del infierno se iba poniendo pálido. Por eso lo llaman el ángel de la muerte.

Moncho: Y si era tan malo, ¿por qué no lo mató Dios?

Rosa: Dios no mata, Moncho.

Tercer diálogo

Ricardo: ¡Susana!

Susana: ¡Va!

Carmen: ¡La comida!
Papá. Tu plato.

Ricardo: Qué manía con la música. Se va a quedar sorda.
Su nieta. ¡Que se va a quedar sorda! ¡Como usted!

Carmen: Déjala. No ves que está en la edad.

Locutor: Como todos los años, las playas de Levante acogen a un gran número de veraneantes. La industria hotelera ha visto desbordadas sus previsiones más optimistas y son muchos los cámpings que han tenido que colgar el cartel de "completo".

Ricardo: ¡Susana, coño!

Susana: ¡Que ya va!

Carmen: Míralas. Tan contentas, con todo al aire.

Ricardo: Pues a tu padre le gusta.
¿Le gustan las chicas, Antonio?

Carmen: Déjale tranquilo. No ves que no te oye.

Ricardo: Éste no oye lo que no quiere. ¡Antonio!

Carmen: Se acabó. ¡Susana!

Javi: ¡Mamá!

Ricardo: ¿Quieres dejar quieta la tele?

Carmen: Que no. Que ya está bien de tanto top-less.

Javi: Qué más da. Susana también hace y no pasa nada.

Carmen: ¿Qué Susana hace qué?

Javi: Joder, mamá. Todo el mundo hace top-less. Sus amigas, la gente de clase, todos.

Carmen: ¿Y tú no dices nada?

Ricardo: ¿Qué quieres que diga?

Carmen: ¡Susana!

Ricardo: Déjala tranquila. ¿No decías que estaba en la edad?

Carmen: A ti te parece bien.

Ricardo: Ni bien ni mal. Yo lo único que quiero es comer tranquilo.

Carmen: Qué es eso de que vas haciendo top-less por ahí.

Susana: Por ahí no. En la piscina.

Carmen: En la piscina o donde sea, me da igual.
 Susana: ¿Ya te has chivado?
 Carmen: Qué quieres. ¿Qué te vean todos los vecinos?
 Susana: Me la sudan los vecinos.
 Carmen: ¿Pero tú te imaginas a tu madre haciendo top-less en la piscina?
 Susana: ¡Mamá, no compares!
 Carmen: ¡Cómo que no compare!
 Me ve tu padre así y me parte la boca..
 Susana: Y aunque no te vea también.
 Carmen: ¿Qué has dicho?
 Susana: Nada

Diálogos
Qué personajes intervienen:
Nombre. Edad aproximada. Características físicas y de carácter
Relación entre ellos: ¿Cuál es y cómo es?
Ubicación espacial y temporal
Tipo de registro lingüístico con algún ejemplo:
¿Qué está sucediendo?
¿De qué están hablando y en qué tono?

1.2. Estos diálogos para que tengan sentido escritos, tendrán que aparecer con las acotaciones¹ que los contextualicen, como ocurre en los guiones literarios de las películas.

A continuación tenéis las acotaciones que tendréis que intercalar en los diálogos. En grupos de tres, cada grupo se encargará de hacer el guión literario de uno de los diálogos. Podéis modificar o completar los cuadros anteriores con la nueva información.

Primer diálogo

- 1.- CASA GRANDE. COCINA. INTERIOR/DÍA
- 2.- La mesa aparece ya perfectamente dispuesta para el desayuno. Carmen sirve a Nico. También Luna y Rosa, la abuela, están sentadas. Ya no hay ni rastro de los regalos. Carlos, de pie, coge unas servilletas de un armario mientras vigila por la rendija de la puerta entreabierta.
- 3.- Carlos levanta una mano, pidiendo silencio. Todos le miran expectantes...Entonces el chico se separa de la puerta y se sienta con rapidez en la mesa.
- 4.- Entonces se abre la puerta y aparece Santiago, despeinado, vestido informalmente. Todos le saludan con relativa desgana, como si no sucediera nada. Carmen le sirve café.
- 5.- Carlos deja de beber, niega con la cabeza.
- 6.- Luna se levanta enfadada, harta de ser la chica, de que siempre le toque a ella.
- 7.- Carmen, de pie detrás de Santiago, le echa a Luna una mirada asesina. La chica parece cada vez más nerviosa. Ya no hay risas en la mesa. Sólo un silencio tan espeso que podría untarse en las tostadas.
- 8.- Y se levanta, recogiendo su taza, llevándosela a otra zona de la cocina, huyendo de la realidad. Santiago mira a los demás atentamente, uno a uno.

¹ *Acotación*: cada una de las notas que se ponen en la obra teatral, advirtiendo y explicando todo lo relativo a la acción o movimiento de los personajes y al servicio de la escena.

- 9.- Carmen se aleja hacia otra zona de la cocina, donde descubrimos apilados un montón de paquetes envueltos para regalo. Junto a ellos está Luna, con cara de mal genio.

Segundo diálogo

- 1.- CASA DEL SASTRE/COCINA
- 2.- Andrés entra en la cocina, muy abrigado, con el estuche del saxo.
- 3.- En la mesa, a la luz de la bombilla que cuelga del cordón, Rosa pela patatas y Moncho hace los deberes.
- 4.- Moncho interrumpe su tarea para proclamar, hacia su hermano.
- 5.- Andrés saca del estuche el saxo y unos papeles de música.
- 6.- Andrés ya está luchando cuerpo a cuerpo con el saxo.
- 7.- Moncho vuelve a sus deberes. Sigue.
- 8.- Rosa carga la plancha con brasas que saca del fogón.
- 9.- Sin levantar la mirada de su cuaderno, Moncho responde.
- 10.- Andrés se encoge de hombros sin dejar de tocar. Pero Moncho ha levantado la oreja, como las liebres.
- 11.- Rosa reanuda el planchado.
- 12.- Rosa deja de mover la plancha, mira a Moncho fijamente.
- 13.- A Andrés le da la risa.
- 14.- Rosa sale del trance como puede.
- 15.- Moncho se queda mirando a la cacerola en la que hierve la sopa para la cena. El hervor hace bailar la tapadera, por la que se escapan vaharadas de vapor y la espuma verde de la nabiza.

Tercer diálogo

- 1.- CASA DE JAVI
- 2.- Carmen sirve al abuelo, que ajeno a todo, anda pendiente de la pantalla, en la que ahora aparecen imágenes de playas imposibles, abarrotadas de gente enrojecida por el sol. Resulta difícil adivinar dónde termina la arena, dónde comienza la orilla.
- 3.- Javi, sentado a la mesa en la pequeña y abigarrada salita de estar de su casa viendo las noticias. Junto a él están su padre Ricardo, un transportista ya entrado en años, y su abuelo Antonio, pendiente también de la pantalla del televisor. Carmen, la madre, termina de servir la comida. Procedente del pasillo, excesivamente alta, se escucha una salsa moderna, machacona, sonido Miami, que se mezcla con el sonido del televisor. Ricardo levanta la voz, sin dejar de comer.
5. En el reportaje, los clásicos planos de turistas, de chicas en "top-less". Carmen termina de servir al abuelo.
6. Pero el abuelo no responde. Continúa pendiente del televisor, en el que aparecen hileras de tumbonas, de chicas expuestas al sol. Al pasar junto a él, Carmen cambia de canal. Antonio la mira sobresaltado.
7. Se apaga la música de golpe en la habitación.
8. Entra Susana en la pequeña salita, despistada, guapetona, bajita y rotunda.
9. Susana dirige una mirada asesina a su hermano, que disimula, desvía la mirada.
10. Javi no contesta.

1.3. Comparad vuestras decisiones con las de los otros grupos.

1.4. Ahora es el momento de visionar las escenas y comprobar las resoluciones.

1.5. Versión definitiva del guión literario. Revisión y puesta en común de todos los datos.

DE ESTRENO

2. A su vez, los diálogos anteriores forman parte de un contexto más amplio, la historia que los envuelve, que hará entender e interpretar mejor el qué se dice y el por qué se dice. La película en su totalidad será el contexto. Pero la película a su vez, se ha rodado en un momento concreto, por una persona concreta y contando algo concreto, en otras palabras, también tiene un contexto.

2.1. Busca los argumentos y los títulos de las películas a las que corresponden los fragmentos anteriores. Las actividades de las unidades 1, 2, 3 servirán, a su vez, para crear el contexto descrito en la definición anterior y, además, para fomentar el uso de la lengua de una manera significativa y perfeccionar el manejo de la misma.

UNIDAD 1:

FAMILIA: _____ diálogo

Alguien dijo una vez que el único error de dios fue no haber concedido al hombre dos vidas: una para ensayar y otra para actuar. Pues bien, _____ está dispuesto a remediarlo. Y es que en esta historia hay algo que encaja y algo que no...Encaja que _____ se levanta de su cama como cualquier mañana, que su familia al completo le esté esperando en la cocina de su casa, le cante el cumpleaños feliz cuando aparece por la puerta y le hagan regalos.

Lo que no encaja es que a _____ no le gusten los regalos, se enfade y grite.

Tarea final: Elige uno de los dos temas y recopila toda la información sobre los mismos que se haya visto en la unidad, aportando tu opinión o información extraída de otras fuentes, para intercambiar dicha información con tus compañeros.

1.La soledad: las ventajas y desventajas de vivir en familia. Las familias de la película.

2.La familia española y griega: Retrato robot de ambas. Semejanzas y diferencias.

UNIDAD 2:

BARRIO: _____ diálogo

Tres quinceañeros, un barrio de periferia y mucho verano por delante.____,

Manu y Rai crecen y hablan de chicas, comparten secretos e inquietudes pero también dificultades, las de no tener familia con dinero, las de vivir lejos del Centro, las de ver cómo las agencias de viajes se llenan de ofertas de vacaciones mientras que ellos siguen metidos en el barrio. El verano es largo y ellos tienen mucho tiempo libre, demasiado como para no meterse en líos.

Tarea final: Recopilar información para hacer un reportaje sobre los jóvenes españoles: "Los jóvenes, su vida y sus problemas a través de sus protagonistas", simulando una entrevista entre un periodista y los chicos protagonistas de la película.

UNIDAD 3:

LA LENGUA DE LAS MARIPOSAS: _____ diálogo

Corre el año 1936 en la Galicia rural y _____, un chaval de ocho años tiene que empezar el colegio y está aterrado porque ha oído que los profesores pegan. Huye al monte y su maestro, humanista y sin la mano larga, acude a buscarle. Comienza para el muchacho una vida con nuevos colegas, experiencias...y todo ello marcado por la relación que establecerá con el docente.

Tarea final: Escritura creativa. Narrar la historia de la película, pero a través de uno de sus personajes, incluyendo datos temporales, históricos y geográficos, así como descripciones para evocar imágenes.

CONCLUSIONES:

◆ Los objetivos de esta unidad, además de los mencionados en el apartado *Características generales de la propuesta de programación*, serían: presentar el material con el que se va a trabajar a lo largo de las unidades; hacer una aproximación al texto filmico, que va a estar presente en todas las unidades; presentar la manera en la que se va a trabajar: colaboración, participación en la toma de decisiones, autonomía de aprendizaje; y el de presentar también las tareas finales que los alumnos serán capaces de realizar después de cada unidad, que coincidirán con los objetivos que tienen que alcanzar.

◆ En segundo lugar, esta unidad introductoria servirá para comprobar el interés y la motivación que pueden despertar estas unidades temáticas que dan, a la unidad y a cada una de las actividades, una coherencia: textual y contextual.

◆ Y, por último, servirá también para empezar a fomentar la autonomía de aprendizaje de los alumnos, puesto que no hay una estructura estrictamente cerrada. Desde el principio, los alumnos van a tener que ir organizando el material. Son ellos los que irán dando forma a la programación al tener que estar haciéndose preguntas a través de estrategias tales como la inferencia o las de comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

AMENÓS, JOSÉ: "Cine, lengua y cultura" en *Frecuencia L*, nº3 (noviembre 1996), pp. 50-52.

BADDOCK, B. (1996): *Using films in the English classroom*. Prentice Hall.

BENÍTEZ PÉREZ, P.: "La comunicación no verbal y la enseñanza del español para extranjeros", en *Cable* nº9 (Noviembre 1992), pp.9-14.

BIEDMA, TORRECILLAS, A., Y TORRES SÁNCHEZ, M. A. (1994): "El estímulo cinematográfico: desarrollo de destrezas comunicativas y valor cultural". *ACI-ASELE IV*, pp. 537-552.

BON, ENRIC (1995): "El vídeo y la enseñanza activa de una lengua extranjera. Entrevista con Harry Rosser", en *Cuadernos Cervantes*, nº 3, pp. 49-50.

CASAMIÁN, PILAR: "La teleserie juvenil en el aula de E/LE", en *Frecuencia L*, nº12 (Noviembre 1999), pp.19-23.

CASSANY, D. ET AL. (1994): "Expresión oral", en *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, pp. 134-192.

CASSANY, D. (1990): "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", en *Comunicación, lenguaje y educación* nº 6, pp. 63-80.

ESTAIRE, SHEILA (1999): "La programación de Unidades Didácticas a través de Tareas", en *Cable 5*.

GARNACHO LÓPEZ, PILAR: *¡De cine en la red!*,
www.cuadernos cervantes.com/multi_39_decine.html

GÓMEZ VILCHES, J. (1994): "La explotación de películas en el aula de español para extranjeros", *ACI-ASELE II*, pp. 247-254.

HEREDERO, C.: "Cine español de los años 90. Nuevos creadores para nuevas imágenes. Directores españoles de los años 90".
<http://internet.cervantes.es/internetcentrosHtm/centroroma/Cultura/pdf/NuevosCreadores.pdf>

HERNÁNDEZ ALCAIDE, C.: "Propuestas para el uso del vídeo en clase", en *Cuadernos Cervantes*, nº 14 (1997), pp. 38-42.

LLORIÁN, S.: "Con vídeo, ... ¡De cine!", en *Frecuencia L*, nº 2 (Julio 1996), pp. 12-14.

LOSANA ÚBEDA, J. E.: "De la realidad a la ficción. Actividades comunicativas para trabajar con el cine de Almodóvar" en *Frecuencia L*, nº 15 (Noviembre 2000), pp. 14-17.

LUENGO RODRÍGUEZ, M^a ISABEL (2002): *España: El cine español actual. 1992-2002*, Consejería de Educación en Reino Unido e Irlanda.

MABREY, M^a CRISTINA: Pilar Miró y Ricardo Franco: Un tributo póstumo a dos atrevidos cineastas del cine español de los setenta.
<http://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/V09/mabrey.html>

MARTÍN PERIS, E. (1993): "Propuestas de trabajo de la expresión escrita", en *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos tiempo libre*. Expolingua, Madrid.

MARTÍNEZ DÍAZ, P.: "La comunicación no verbal: una propuesta cinematográfica", en *Cuadernos Cervantes*, nº 14 (1997), pp. 50-53.

MARTOS ELICHE, F.: "La producción de texto: un método eficaz para reforzar competencias lingüísticas", en *Actas del II Congreso Nacional de ASELE* (Diciembre 1990), pp.143-148.

MIQUEL, LOURDES Y SANS, NEUS: "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", en *Cable* nº9 (Noviembre 1992), pp.15-21.

PÉREZ, NIEVES: "Algunas ideas para la enseñanza de la cultura", en *Frecuencia L*, nº3 (noviembre 1996), pp. 36-40.

ROJAS GORDILLO, C. (2002): "El cine español en la clase de ELE: una propuesta didáctica", *Actas del X Congreso Brasileño de Profesores de Español*. Cdrom editado por la Consejería de Educación en Brasil. Versión electrónica disponible en <http://www.sgci.mec.es/br/ixcongreso.PDF>. Artículo en versión electrónica en <http://www.sgci.mec.es/br/crojascine.zip>.

ROMEA CASTRO, CELIA (2001): “¿Qué une y qué separa al cine y a la literatura?” (pp.17-34), en Pujals, G. y Romea C. (Coordinación y edición) *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas*, ed. ICE/Orsori, Barcelona.

- (1994): “La literatura infantil i juvenil. Una especulació” en *Temps d'Educació*, Universitat de Barcelona, Divisió Ciències de l'Educació.

(1995) “La ciudad y los perros de M. Vargas Llosa y *Si te dicen que caí* de J. Marsé. Voces polifónicas de la adolescencia urbana”, en: www.ub.es/div5/departam/dll/doctorat/lit-i-cinema.htm

- (1998): “La narración audiovisual” en MENDOZA, A. (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Orsori/Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, Barcelona.

- (2002): “Marsé y el cine”, en BELMONTE SERRANO, J. y LÓPEZ ABIADA, J. M. (eds.) *Nuevas tardes con Marsé. Estudios sobre la obra literaria de Juan Marsé*, (pp. 203-253) Editorial Nausícaa, Murcia.

- (2002): “De la literatura al cine. Una lectura interpretativa”, en VVAA, *El reto de la lectura en el siglo XXI* (pp. 103-123) Grupo Editorial Universitario CD. Granada.

- (2001) “Lectura a cinco bandas. La lengua de las mariposas”, en *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación* nº 17.

ROSALES VARO, F. (1994): “Vídeo e integración de destrezas”, *Didáctica del español como lengua extranjera 2* (Colección Expolingua), Madrid, Fundación Actilibre , pp. 111-140.

RUIZ FAJARDO, GUADALUPE: “Para la clase de español: vídeo y televisión”, en *Cuadernos Cervantes* nº1 (1995), pp. 35-38.

- (1996): “Programas de vídeo realizados por estudiantes de E/LE (¿Para qué sirve rodar a los estudiantes?)”, en *Cuadernos Cervantes* nº7, pp. 40-45.

- “Vídeo en clase: virtudes y vicios”, en Pérez Benítez y otros, *Didáctica del español como lengua extranjera 2* (Colección Expolingua), Madrid, Fundación Actilibre, pp. 141-164.

- “Un ejemplo de análisis de las estrategias de producción de textos escritos en un aula de ELE”, en *Actas del II Congreso Nacional de ASELE* (Diciembre 1990), pp.149-155.

SERRANO GALINDO, MARCOS: Los tópicos de Andalucía en el cine: <http://cine-filia.iespana.es/cine-filia/miscelanea1.htm>

SIERRA PLO, J. M.: “El vídeo: presupuestos teóricos y técnicas prácticas”, en VV.AA, *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*, Madrid, Santillana, 1990, pp. 194-217.

SOLER-ESPIAUBA, DOLORES: “La comunicación no verbal”, en *Cable* nº3 (Abril 1989), pp. 33-38.

URIZ JUANCHE, ROSANA: “Utilizar el lenguaje: no hablar como loros”, en *Actas del II Congreso Nacional de ASELE* (Diciembre 1990), pp.175-184.

VACAS HERMIDA, A. Y BENAVENTE LÓPEZ, J. C. (2001): *El cine en clase de español. Un ejemplo: Pedro Almodóvar*. Instituto Cervantes de Bremen y VHS-Universität Hamburg in Kooperation.

VIÑAS, LAURA: "Tesis en el aula de E/LE", en *Frecuencia L*, nº11 (julio 1999), pp. 10-15

VV.AA. (2000): "Contracultura, tradición y cambio estético en la España de la transición. Aplicaciones didácticas", en *Cine español: situación actual y perspectivas, Actas del I Congreso de Cine Español*. Granada, 3-5 de noviembre de 2000. Granada, Grupo Editorial Universitario. Versión electrónica en: <http://www.geocities.com/warsaweb/contracultura2.htm>

WILLIS, D. & WILLIS, J. (2000): "Six propositions in search of a methodology: Applying linguistics to task-based learning". In I. De la Cruz, C. Santamaría, C. Tejedor, C. Valero (Eds.), *Estudios de lingüística aplicada a finales de siglo*. Alcalá: Universidad de Alcalá.

WILLIS, J. (2000): "A Holistic Approach to Task – Based Course Design". *The Language Teacher Online*.

ZANÓN, J. (1990): "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras". *Cable*, 5.

ZANÓN, J. (coord.) (1999): "La enseñanza de español mediante tareas", en *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

ANEXOS

CUESTIONARIO 1: SOBRE TUS OBJETIVOS Y NECESIDADES

1.- ¿Por qué continúas estudiando español? (puedes marcar varias respuestas)

para hablar mejor

para entender mejor lo que escucho

para escribir mejor

para conocer mejor : la cultura española y la cultura hispanoamericana

para entender mejor lo que leo

para enriquecer mi vocabulario

Para ampliar mis conocimientos sobre la lengua
¿cuáles?

para completar los cursos programados del centro donde estudio

para mantener el contacto con el español

OTROS

2.- Y hablando de tus conocimientos de español, ¿cómo crees que son los que tienes sobre...?

	Escasos	Pasables	Buenos	Excelentes
el discurso oral				
el discurso escrito				
gramática				
vocabulario				

3.- ¿Y cómo te defiendes con el español?

¿CÓMO?	Mal	Regular	Bien	Muy bien
Hablando				
Escribiendo				
Comprendiendo lo que oyes				
Comprendiendo lo que lees				

4.- ¿Cuántas horas puedes dedicarle al español semanalmente incluidas las horas de las clases?

➤horas más o menos

5.- ¿Qué contacto tienes con el español fuera de las clases? Lo utilizas... (puedes marcar varias respuestas)

Lo utilizas...

Escuchando canciones

<input type="checkbox"/> Viendo películas <input type="checkbox"/> Leyendo periódicos y revistas <input type="checkbox"/> Leyendo libros <input type="checkbox"/> Viajando <input type="checkbox"/> En tu trabajo <input type="checkbox"/> Hablando con españoles o hispanoamericanos
--

Otros

1. SOBRE TU MANERA DE APRENDER

6.- ¿Cómo aprendes mejor? (puedes marcar varias respuestas)

¿CÓMO?
<input type="checkbox"/> con el profesor <input type="checkbox"/> en pequeños grupos <input type="checkbox"/> con toda la clase <input type="checkbox"/> solo <input type="checkbox"/> fuera de clase <input type="checkbox"/> en parejas
Otros

7.- ¿Te gusta hacer estas cosas para aprender?

	Mucho	bastante	no me gusta mucho	no me gusta nada
<ul style="list-style-type: none"> ▪ hablar con los compañeros ▪ escuchar al profesor y tomar notas ▪ escuchar y usar grabaciones ▪ escribir ▪ estudiar gramática ▪ hacer ejercicios de gramática ▪ aprender mediante juegos ▪ aprender con canciones ▪ aprender con periódicos, revistas ▪ aprender con textos literarios ▪ aprender con películas, TV ▪ aprender con el libro de texto ▪ con actividades complementarias 				
Otros				

8.- ¿Qué actividades te parecen más importantes para aprender español? (indica las tres más importantes para ti):

¿QUÉ?
<input type="checkbox"/> actividades de expresión oral <input type="checkbox"/> actividades de expresión escrita <input type="checkbox"/> actividades de vocabulario <input type="checkbox"/> hacer ejercicios de gramática <input type="checkbox"/> ver películas, vídeos... <input type="checkbox"/> actividades de comprensión auditiva <input type="checkbox"/> actividades de comprensión escrita <input type="checkbox"/> juegos, canciones...

9.- ¿Qué grado de dificultad o facilidad encuentras al...?

	Muy difícil	Difícil	Normal	Fácil
Aprender palabras nuevas Entender textos grabados Entender diálogos grabados Entender textos escritos Entender películas Escribir Hablar hacer ejercicios de gramática Otros:				

2. SOBRE LOS CONTENIDOS , PROCEDIMIENTOS , MATERIALES...

10.- Te gustaría participar en la toma de decisiones sobre ... (puedes marcar varias respuestas)

SOBRE...
<input type="checkbox"/> materiales <input type="checkbox"/> contenidos <input type="checkbox"/> procedimientos <input type="checkbox"/> objetivos <input type="checkbox"/> otros:

11.- Cuando termines el curso te gustaría , con tu nivel de español, ser capaz de...

SER CAPAZ DE...
Entender: Hablar: Escribir: Aprender: Otros fines:

Y te gustaría conocer...

CONOCER

12.- ¿Qué contenidos te gustaría que estuvieran incluidos en el curso para conseguir los objetivos anteriores?

CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none">▪ Temáticos▪ Materiales▪ Audiovisuales▪ Otras Actividades

13.- ¿Con qué materiales te gustaría trabajar para conseguir los objetivos anteriores?

MATERIALES
<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> con textos periodísticos<input type="checkbox"/> con películas<input type="checkbox"/> con textos literarios<input type="checkbox"/> con canciones<input type="checkbox"/> con ejercicios de gramática<input type="checkbox"/> con test<input type="checkbox"/> con internet<input type="checkbox"/> con libro de texto<input type="checkbox"/> otros:

14.- ¿Te gustaría que las actividades que se vayan realizando tengan como objetivo darte los elementos necesarios para poder ,después de una unidad didáctica,... (puedes marcar varias respuestas)

Nº	OBJETIVO
	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> entender una película sin dificultad y opinar sobre ella<input type="checkbox"/> valorar algunos aspectos de la cultura española en relación con la tuya<input type="checkbox"/> Llevar a cabo un debate con tus compañeros sobre algún tema seleccionado entre todos los compañeros<input type="checkbox"/> hacer una exposición sobre algún tema de tu interés<input type="checkbox"/> diferenciar diferentes aspectos de la lengua oral<input type="checkbox"/> escribir un artículo sobre un tema de los tratadosotros:

CUESTIONARIO 2: NECESIDADES E INTERESES DEL GRUPO META

1- Suponemos que te has matriculado en este curso porque te gusta el cine, pero de cine español ¿qué tal vas? ¿Has visto muchas películas españolas? ¿Podrías escribir el título de alguna de ellas?

.....
.....
.....

2- ¿Podrías escribir al menos el nombre de 5 directores/as? ¿Y el de 5 actores o actrices?

.....
.....
.....

3- ¿Qué tipo de películas sueles ver? ¿En vídeo o en la gran pantalla?

.....
.....
.....

4- ¿Qué temas te gustaría que trabajásemos?

.....
.....
.....

5- ¿Qué habilidades lingüísticas crees que debemos practicar más a lo largo de este curso?
(4: mucho; 3: bastante; 2: un poco; 1: nada)

- expresión oral
- expresión escrita
- comprensión auditiva
- comprensión lectora

6- Para practicar las habilidades anteriores, ¿qué tipo de actividades crees que debemos realizar?

.....
.....
.....

7- ¿Qué aspectos lingüísticos crees que debemos volver a tratar en clase?

.....
.....
.....

8- Las actividades que se vayan haciendo en clase, ¿cómo te gustaría realizarlas?
(4: mucho; 3: bastante; 2: un poco; 1: nada)

- Individualmente en clase
- Con toda la clase
- En pequeños grupos o en parejas
- En casa

9- ¿Te gustaría trabajar con documentación referente a la película?
(4: sí, muy interesante; 3: sí, interesante; 2: no demasiado; 1: no, en absoluto)

- biografías de directores y actores/actrices
- críticas cinematográficas
- novelas en las que se ha basado la película
- entrevistas hechas a actores, directores ...
- documentos audiovisuales relacionados con la película, actores, director ...

10- ¿Te gustaría que las actividades girasen en torno a la realización de una tarea final? ¿De qué tipo: oral o escrita? ¿Por qué?

.....
.....
.....

11- ¿Cuántas horas estás dispuesto/a a dedicarle a este curso semanalmente?

.....
.....
.....

12- ¿Qué esperas conseguir a lo largo de este curso?

.....
.....
.....

Sugerencias para el profesor/a

.....
.....
.....

CUESTIONARIO 3: HACIA UNA PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN

1- ¿Te gustaría una programación basada en películas?

- Sí
- No
- No estoy seguro

2- Pero, ¿te gusta el cine?

- Sí
- No

3.- ¿Con qué frecuencia vas al cine?

4.- ¿Qué tipo de películas te gustan? ¿Por qué?

.....
.....
.....

5.- ¿Te han gustado las películas españolas que has visto?

- Sí
- No

Comentarios:

.....
.....
.....

6.- ¿Recuerdas el título de alguna de ellas?

.....
.....
.....

7.- Aquí tienes el título y el argumento de algunas de las películas españolas de los últimos años. Elige cinco que te gustaría ver y con las que te gustaría trabajar en clase. (Se presenta un listado con los títulos de las películas y sus argumentos. Presentamos como ejemplo las tres seleccionadas en la unidad introductoria y otras dos de las mencionadas).

Barrio (1998)

Es verano y aunque Rai, Javi y Manu quisieran estar en otra parte, se ven obligados a pasar las vacaciones con sus familias en Madrid, en su barrio de toda la vida. Comparten problemas y sueños, aburrimiento y diversión; y hay algo que les une por encima de todo: la amistad.

Familia (1996)

Un hombre celebra su cincuenta y cinco cumpleaños rodeado de su familia. Le colman de regalos, atenciones y bromas. Pero esa familia no es lo que parece, aunque él mismo ha sido quien lo ha elegido.

La Lengua de las mariposas (1999)

Corre el año 1936 en la Galicia rural y Moncho, un chaval de ocho años iene que empezar el colegio y está aterrado porque ha oído que los profesores pegan. Huye al monte y su maestro, humanista y sin la mano larga, acude a buscarle. Comienza para el muchacho una vida con nuevos colegas, experiencias...y todo ello marcado por la relación que establecerá con el docente.

Sobreviviré (1999)

A lo largo de su existencia, dura y sacrificada, Marga se ha dado cuenta de que la vida no siempre está llena de momentos felices. Ante la adversidad, la depresión o la infelicidad, lo mejor es la vitalidad. Hay que enfrentarse a todas las situaciones que se presentan, asumiendo lo imperfecta que es la vida.

Solas (1999)

En un apartamento cutre de un barrio pobre y marginal en una gran ciudad, dos mujeres, madre e hija, se ven obligadas a convivir una temporada. La hija, María, ha quedado embarazada de un tipo que no quiere saber nada de ella, y malvive fregando suelos. Arriba, vive el vecino, un viejo huraño a fuerza de compartir su soledad con su perro Aquiles. La madre será el punto de ayuda para ambos. Tenazmente y con grandes dosis de dulzura, esta mujer irá rompiendo la dureza de María y la soledad del vecino, hasta hacerles comprender que el amor es lo único que puede ayudarlos a atravesar con dignidad el largo túnel de sus vidas.

Mis preferencias:

8.- ¿Qué temas, qué contenidos, qué actividades crees que se podrían trabajar con ellas?

- Temas
- Tipo de lengua
- Actividades

9.- ¿Cómo crees que te podrían ayudar a aprender y a enriquecer tu español?

10.- ¿Con qué materiales se podrían combinar las películas para trabajar con ellas ?

11.- Sugerencias:

.....
.....
.....

LA OTRA CARA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

Actividades lúdicas para la práctica de la expresión escrita

ELENI LEONTARIDI¹
MARÍA SIGALA²

PRIMERA PARTE: fundamentos teóricos

1. Para abrir boca...

Hoy en día, escribir en la clase de español es una tarea poco frecuente y bastante compleja. La expresión escrita se ha convertido en la destreza menos atendida. El dibujo de lápiz que simboliza las actividades escritas en los materiales de E/LE suele dar paso a ejercicios de huecos o de reproducción mecánica de estructuras y modelos estudiados a lo largo de una unidad.

La ausencia de estímulos para escribir, la carencia de propósito comunicativo y la falta de motivación, tanto por parte de los manuales como también por parte de los profesores, han contribuido a que las actividades asociadas a la escritura se cataloguen entre las más rutinarias. Aburrimiento, deberes, dificultad, ejercicio silencioso, escasa motivación, trabajo alejado de la realidad cotidiana y, por último, destinado a una corrección son, además, tópicos que han apuntalado aún más la mala imagen que suele tener el estudiante de E/LE.

Sin embargo, en el proceso de aprendizaje de una lengua, la destreza escrita es tan importante como las comprensiones auditiva y lectora y la expresión oral. Nuestro objetivo, pues, es romper las imágenes negativas que acabamos de señalar y a la vez, ofrecer ideas prácticas sobre distintas actividades creativas y lúdicas que se puedan llevar a cabo con buenos resultados. Por estas mismas razones, en este taller, hemos preferido abordar el tema desde el punto de vista más práctico. Con esto, no queremos quitar importancia a los fundamentos teóricos, sino que, dado el carácter de las jornadas y los intereses que compartimos todos nosotros, creemos conveniente enfocar a sugerencias más prácticas.

2. ¿Qué diablos es la expresión escrita?

Cuando se habla de la expresión escrita, la primera pregunta que surge es, “¿qué se entiende por el término *expresión escrita*?” Seguramente, nunca se podrá llegar a una respuesta definitiva. Las definiciones varían desde propuestas más breves como “Escribir es representar un lenguaje mediante letras o cualquier otro tipo de signos trazados en un soporte” (Arnal & Ruiz, 1998:45) hasta más extensas, como la siguiente: «Si preguntáramos a los alumnos “qué es la escritura”, muy probablemente

¹ Profesora de Lengua Española y Coordinadora del Dpto. de Español en el Centro de Idiomas de la Universidad de Atenas, Profesora de Lingüística y Lengua Española en la Universidad Abierta de Grecia. eleont@didaskaleio.uoa.gr

² Profesora de Lengua Española en el Centro de Idiomas de la Universidad de Atenas. maraki_2000@yahoo.com

responderían con palabras como "ortografía, gramática, corrección", que tienen poco o ningún atractivo para una niña o un joven. Quizás asociarían a la pregunta el libro de texto de gramática o de lengua, o el diccionario. ¡Que idea tan alejada de la realidad! Usamos las reglas de gramática, pero la escritura es mucho más. Se trata de un instrumento apasionante para relacionarse con la realidad. Podemos compararla a una lupa, a un binóculo o a un telescopio, que permiten explorar objetos, paisajes o estrellas con más detalle y precisión; nos permiten observar todo lo que deseamos y mejor, más a fondo: darnos cuenta de los detalles, aprender, imaginar, reflexionar y gozar de belleza de la realidad (¡o de la invención!). La escritura puede ser comunicativa, creativa, pedagógica o terapéutica.» (Cassany, 1993: 82-84)

A nuestro modo de ver, la verdad es que no es importante identificarse con una u otra definición, sino darse cuenta de que la expresión escrita es un valiosísimo camino para dominar el idioma. Asimismo, puede dar resultados positivos siempre y cuando aprovechemos de la infinidad de posibilidades que se nos ofrecen. A saber:

La expresión escrita se puede usar como...
<ul style="list-style-type: none"> ▪ un rompehielos que estimula la colaboración entre los participantes. ▪ un medio para reducir el miedo ante el error. ▪ una actividad para aumentar y consolidar el conocimiento de cierta materia funcional-gramatical. ▪ un medio para repasar vocabulario ya estudiado. ▪ un medio para reforzar las estrategias de adecuación, coherencia, cohesión y estilística. ▪ introducción a un debate. ▪ un medio para acercar al estudiante a la cultura hispánica. ▪ un medio para estimular la creatividad, imaginación. ▪ una actividad dirigida a activar el ritmo de la clase. ▪ una actividad dirigida a relajar, y por último, ▪ DIVERTIR a los estudiantes.

La expresión escrita se puede concebir como un instrumento para conseguir distintos objetivos de índole lingüística o cultural, pero también como un fin en sí mismo. En el primer caso, a través de la escritura se incrementa, por una parte, el conocimiento del español (tareas de escritura que facilitan el aprendizaje de la gramática y del léxico) y por otra, acercamos al estudiante a la cultura hispánica. En el segundo caso, en el que la escritura en sí es el objetivo fundamental, nos servimos de ella para enseñar a escribir textos de diversos géneros en la lengua meta; de ahí que se recomiende en cursos de español con fines específicos.

3. Un surtido de escritos... -¿Qué más le pongo? (o dicho en cristiano, "tipos de expresión escrita")

Dependiendo de las necesidades y creatividad del alumnado y de la imaginación del profesor, se pueden crear en clase distintos tipos de textos escritos que pueden variar desde cartas y fábulas, hasta facturas y guiones de cine. A continuación, se ofrecen de manera sintentizada los tipos de escritos más frecuentemente elaborados en clase.

<i>anuncios de prensa</i> <i>anuncios publicitarios</i> <i>artículos periodísticos</i> <i>biografías</i> <i>cartas</i> <i>correo electrónico</i>	<i>cuentos</i> <i>cuestionarios</i> <i>currículum</i> <i>descripciones</i> <i>diálogos</i> <i>diarios</i>	<i>entrevistas</i> <i>exposiciones</i> <i>narraciones</i> <i>pancartas</i> <i>poemas</i> <i>postales</i>	<i>recetas</i> <i>reportajes</i> <i>resúmenes</i> <i>tebeos</i> <i>titulares</i>
---	--	---	--

4. ¡Claves para un fracaso garantizado!

Dado que la mayoría de los profesores no hemos sido especialmente formados en la enseñanza de la destreza escrita, nadie se salva de cometer errores, cosa que acaban pagando nuestros estudiantes, que suelen quedarse en blanco ante una hoja blanca. Por eso sería mejor evitar lo siguiente:

- NO considerar que cantidad equivale a calidad.
- NO considerar que se trata de una actividad solitaria que se hace en casa.
- NO considerar que escribir en clase es una pérdida de tiempo.
- NO considerar que la escritura sirve sólo para crear algo original.
- NO dejar claro el objetivo de cada actividad.
- NO considerar como dados ciertos conocimientos de tipo gramatical y léxico.
- NO pedir redacciones o cartas sin haber presentado el vocabulario y las estructuras relacionadas con el tema.
- NO aplicar una técnica inadecuada de corrección.

5. Y ahora, los ingredientes del éxito (para que los estudiantes no salgan corriendo)...

Junto a lo anteriormente citado, a continuación mencionamos todo lo que, a nuestro juicio, puede contribuir a que, por una parte, las actividades de expresión escrita sean bien acogidas por los estudiantes y, por otra, sirvan para conseguir los objetivos propuestos:

- Carácter lúdico.
- Temas interesantes y divertidos.
- Objetivos claros.
- Planificación (⇒ fines concretos en tiempo determinado).
- Autonomía e interacción (⇒ reduce el miedo al error).
- Presentación previa de las estructuras requeridas.
- Graduación de los contenidos según el nivel de dificultad.
- Análisis de las necesidades del alumnado.

SEGUNDA PARTE: Actividades prácticas

Introducción

Vamos a pasar ahora a la parte práctica de nuestro trabajo. Antes de presentar las actividades elegidas para este taller, nos gustaría aclarar un par de cosas: a continuación se presenta una serie de fichas, que contiene una breve descripción de actividades para la práctica de la expresión escrita. Hemos intentado presentar una variedad de propuestas tanto para niveles diversos, como para distintos objetivos. Algunas de las actividades –o bien variantes de las mismas– las conocéis y habéis trabajado con ellas. En todo caso, hemos querido ofrecer una serie de actividades que, por experiencia, sabemos que dan mucho juego y buenos resultados.

A la vez, hemos procurado que todas las destrezas estén presentes en la mayoría de las actividades. Es decir, aunque a menudo se implican todas las destrezas, la expresión escrita es el eje central alrededor del cual se mueve toda la actividad. También, observaréis que en algunas fichas, en las casillas correspondientes a los contenidos gramaticales y léxicos, aparece el término “varios”. Eso indica que la actividad se puede adaptar según lo que se quiera trabajar, ya que todos sabemos que los contenidos, tanto léxicos como gramaticales, se conciben como vasos comunicantes.

En lo que se refiere a la evaluación y la corrección de la expresión escrita, quisiéramos aclarar que constituye una tarea complicada y un tema tan amplio que por sí solo daría para un taller aparte. Dado el escaso tiempo del que disponemos, no queremos detenernos en ello y preferimos abordar el tema de manera más práctica.

Señalemos, por último, que en casi todas las actividades que vamos a presentar los estudiantes trabajan en grupos, y en la mayoría de los casos, en grupos de cuatro. Consideramos que los grupos de cuatro personas –sobre todo en clases numerosas, como suelen ser las nuestras– son más manejables, pero, desde luego, la decisión final depende del profesor. Eso sí, consideramos que es de suma importancia que los integrantes de un grupo no sean siempre los mismos, sino que se turnen entre ellos. Para ello, podemos recurrir a una variedad de “mini-actividades” que nos ayudarán a formar grupos distintos cada vez y, al mismo tiempo, practicar ciertos contenidos. Así, se podrían repartir fichas recortables que contengan datos, de modo que unos complementen a los otros. A saber, podríamos elaborar grupos de fichas sobre los siguientes temas:

- ✓ refranes
- ✓ campos léxicos (animales, alimentación, colores, medios de transporte, etc.)
- ✓ sinónimos-antónimos
- ✓ derivados
- ✓ conjunciones
- ✓ etc.

De esto se desprende que los alumnos formarán grupos teniendo en cuenta el elemento complementario de sus fichas. A modo de ejemplo, proponemos la siguiente lista:

Ficha recortable: CAMPOS LÉXICOS				
Burro	Falda	Lentejas	Rosa	Avión
Gallina	Bufanda	Tortilla	Amarillo	Metro
Oveja	Traje	Cocido	Verde	Autobús
Loro	Cazadora	Jamón	Morado	Tranvía

Pasemos ahora a la presentación de las actividades.

1. Adivina quién...

Nivel:	Inicial
Duración:	15-20 minutos
Objetivos:	Presentarse en clase
Destrezas:	Expresión escrita, expresión oral, comprensión lectora, comprensión auditiva
Contenidos gramaticales:	Presente del indicativo, formación de los sustantivos
Contenidos léxicos:	Datos personales, profesiones, aficiones, gustos
Material necesario:	Papel y bolígrafo
Observaciones:	Se puede usar en todos los niveles como rompehielos. También se puede hacer presentando, en vez de a sí mismos, a un personaje famoso.
Realización:	Se les pide a los estudiantes que escriban en un papel una descripción de sí mismos (datos personales, profesión, edad, gustos, aficiones etc.), sin mencionar su nombre. Se les aclara que pueden incluir algún que otro dato falso para despistar a los compañeros. A continuación, se mezclan las presentaciones y se reparten al azar. Cada uno lee la presentación que le haya tocado y entre todos intentan adivinar a quién corresponde.

2. Encuesta: rutina diaria

Nivel:	Inicial, intermedio
Duración:	45-60 minutos
Objetivos:	Realizar una encuesta y presentar los resultados de la misma
Destrezas:	Expresión escrita, expresión oral, comprensión lectora, comprensión auditiva
Contenidos gramaticales:	Presente del indicativo, verbo <i>gustar</i> , verbo <i>soler</i>
Contenidos léxicos:	Aficiones, ocio, marcadores temporales (hora, expresión de la frecuencia, etc.)
Material necesario:	Papel y bolígrafo
Observaciones:	Esta actividad ha sido concebida para llevarse a cabo entre los estudiantes de dos grupos distintos (del mismo nivel), lo cual requiere el previo consentimiento de los profesores. (Si por razones prácticas eso es imposible, se puede realizar entre el mismo grupo. En este caso se omite el paso de la puesta en común). La actividad se puede usar también en niveles avanzados, siempre y cuando los temas de la encuesta sean más complicados (por ejemplo, se puede hablar de la droga, la delincuencia, la religión, el trabajo, etc.).
Realización:	Se propone a los estudiantes que por grupos elaboren una encuesta sobre la rutina diaria y las aficiones de los jóvenes de su país. Una vez que estén terminadas, se pone en común el trabajo realizado con el fin de conseguir una encuesta unificada. A continuación deberán desplazarse al aula de al lado para

	realizar (de manera individual) la encuesta a los compañeros del otro grupo. Posteriormente, terminada la encuesta, se reúnen otra vez en grupos, analizan los resultados y deben redactar un informe sobre las costumbres de los jóvenes de su país.
--	---

3. Bueno, bonito y barato

Nivel:	Inicial, intermedio
Duración:	40 minutos
Objetivos:	Practicar el vocabulario relacionado con el mundo de la publicidad
Destrezas:	Expresión escrita, expresión oral, comprensión lectora, comprensión auditiva
Contenidos gramaticales:	Imperativo, pronombres personales
Contenidos léxicos:	Vocabulario publicitario
Material necesario:	Fotos de varios productos (<i>coches, gafas, bolsos, pero también grifos, pañales, servicios alternativos, etc.</i>). Papel y bolígrafo y/o rotuladores de color.
Observaciones:	En vez de varios productos se les puede ofrecer el mismo producto a todos los estudiantes.
Realización:	Los estudiantes forman grupos, y a cada grupo se le entrega una foto de un producto que deben promocionar. Tendrán que redactar un anuncio que va a aparecer en la prensa escrita. Deben tener en cuenta a qué público va dirigido y qué mensajes quieren transmitir buscando siempre la originalidad. Asimismo, se les pide que para ello utilicen pronombres personales y formas verbales del imperativo. Por último, se presentan los anuncios en clase.

4. Diez reglas de oro para...

Nivel:	Inicial, intermedio
Duración:	20 minutos
Objetivos:	Elaborar una lista de instrucciones sobre cierto tema.
Destrezas:	Expresión escrita, expresión oral, comprensión lectora
Contenidos gramaticales:	Imperativo
Contenidos léxicos:	Varios
Material necesario:	Papel y bolígrafo
Observaciones:	-
Realización:	Se divide a los estudiantes en grupos de cuatro. El profesor explica que cada grupo deberá elaborar una lista de consejos bajo el título " <i>Diez reglas de oro para...</i> ". Según lo que se quiera practicar, se pueden proponer temas más serios (por ejemplo " <i>Diez reglas de oro para una vida sana/ ...para salir de un hotel en caso de incendio/ ...para conseguir un puesto de trabajo</i> ", etc. o más divertidos (por ejemplo: " <i>Diez reglas de oro para copiar en un examen/...ligar con la novia de tu mejor amigo/...deshacerte de tu suegra</i> ", etc.). Para terminar, cada grupo lee la lista que ha elaborado.

5. Un fin de semana loco

Nivel:	Inicial, intermedio
Duración:	60 minutos
Objetivos:	Organizar un fin de semana en una ciudad del mundo hispano
Destrezas:	Expresión escrita, comprensión lectora
Contenidos gramaticales:	Presente del indicativo, localización en el espacio, marcadores temporales
Contenidos léxicos:	El ocio, la ciudad, los viajes
Material necesario:	Papel y bolígrafo, mapas/callejero de la ciudad con la que se quiere trabajar,

	recortes de textos relacionados con los viajes y el ocio (fotos, folletos turísticos, recortes de guías turísticas, Guía del Ocio, etc.)
Observaciones:	Se puede trabajar con una o con varias ciudades a la vez.
Realización:	Los estudiantes se dividen en grupos y se les dice que trabajan como periodistas para la revista "VIAJES" y tienen que elaborar un artículo con el título " <i>Expedición a... (La Habana, Madrid, Buenos Aires, etc.)</i> ". A cada grupo se le entrega un paquete con información sobre la ciudad con la que va a trabajar. Entre ellos tienen que decidir qué puntos van a tratar (<i>cómo llegar, propuestas de alojamiento, lugares de interés, diversión, horarios, precios, etc.</i>). El objetivo es ofrecer una propuesta dirigida a cierto tipo de público, sobre cómo organizar un fin de semana en dicha ciudad. Se les explica que deben intentar hacerlo lo más atractivo posible, de ahí que puedan añadir fotos, etc. Una vez redactados los artículos, el portavoz de cada grupo lo lee en clase. Tras las correcciones necesarias, el profesor se encarga de reunirlos todos para la próxima vez entregar una copia a todos en forma de revista.









































6. ¿De qué estoy hablando?

Nivel:	Inicial, intermedio
Duración:	30-40 minutos
Objetivos:	Acostumbrarse al uso de los pronombres personales
Destrezas:	Expresión escrita, expresión oral, comprensión auditiva
Contenidos gramaticales:	Pronombres personales, tiempos del indicativo (según lo que se quiera practicar)
Contenidos léxicos:	Varios
Material necesario:	Papel y bolígrafo
Observaciones:	-
Realización:	Los estudiantes escriben en grupos unas historias sobre un objeto al que no mencionan. Ejemplo: <i>Me desperté, vi la sombra de sus curvas, la miré de arriba abajo, la cogí, la acaricié, la llevé a la boca, la saboreé, tenía un sabor amargo... ¿Qué es? (¡Pues, una cerveza! ¿En qué estabais pensando???)</i>









































7. Señales de tráfico

Nivel:	Intermedio, avanzado
Duración:	30 minutos
Objetivos:	Crear una historia a partir de unas imágenes
Destrezas:	Expresión escrita, expresión oral, expresión lectora, expresión auditiva
Contenidos gramaticales:	Tiempos del pasado, marcadores temporales
Contenidos léxicos:	Señales de tráfico
Material necesario:	Papel y bolígrafo y la fotocopia adjunta (fotocopia recortable 1)
Observaciones:	-
Realización:	Se divide a los estudiantes en grupos de tres personas. A cada grupo se le reparte la primera fotocopia adjunta (fotocopia 1) con la que tienen que trabajar, elaborando una historia a partir de las imágenes. Una vez redactadas las historias, se leen en clase en voz alta. Por último, el profesor lee/ proyecta en clase la versión original que se adjunta (fotocopia 2)

Activ. 7: Fotocopia recortable 1: SEÑALES DE TRÁFICO

 Un día, él	 una mujer	 en su interior	 adrenalina	 Se	 café	 restaurante	 viaje
 coseas	 casa	 la píldora	 Y	 Ella	 Luego	 Luego	 Luego
 Él inmediatamente	 Entró y salió	 virgen	 otras	 Pero ella	 Aunque	 Aunque	 Aunque
 comentarios	 los colores del arco iris	 ¡¡para!!	 la verdad	 Pero él	 el control	 retorno	 retorno
 nueve meses	 Desde	 mellizos	 El mundo	 morirse	 Moraleja:	 Para evitar embarazos	 Para evitar embarazos

Activ. 7: Fotocopia recortable 2: SEÑALES DE TRÁFICO

 Un día, él iba caminando	 Vió una mujer durmiendo	 Sintió un ardiente deseo en su interior	 Su adrenalina comenzó a bombear	 Se lanzó	 La invitó a tomar café	 Y después a un restaurante	 Se fueron de viaje
 Hicieron muchas cosas	 Él la llevó a su casa	 Ella le dijo que tomaba la píldora	 Y se tumbó en la cama	 Ella abrió una pierna	 Luego la otra	 Luego la otra	 Luego las dos
 Él reaccionó inmediatamente	 La penetró	 Entró y salió	 Descubrió que no era virgen	 Él sugirió muchas otras posturas	 Pero ella se negó	 Pero ella se negó	 Aunque le pidió que fuera más rápido
 Ella hizo comentarios sobre la dotación de él	 Y cuando vió todos los colores del arco iris	 Gritó ¡¡para!!	 No le había contado la verdad	 No tomaba la píldora	 Pero él había perdido el control	 Pero él había perdido el control	 Y llegado al punto de no retorno
 Ella lo llamó nueve meses después	 Desde el hospital	 Había tenido mellizos	 El mundo se derrumbaba	 Querían morirse	 Moraleja:	 Para evitar embarazos	 ¡¡Póntelo, póntelo!!

8. El abanico

Nivel:	Intermedio, avanzado
Duración:	30 -40 minutos
Objetivos:	Aprender a narrar y a describir
Destrezas:	Expresión escrita, expresión oral, expresión lectora, comprensión auditiva
Contenidos gramaticales:	Repaso general
Contenidos léxicos:	Varios
Material necesario:	Papel y bolígrafo
Observaciones:	Se puede adaptar según el nivel de dificultad. (¡Los resultados pueden variar de lo más normal a lo más disparatado pero desde luego divertido!)
Realización:	Se divide a los estudiantes en grupos de cuatro personas. Se les informa que tendrán que participar en la redacción de varias historias siguiendo las indicaciones del profesor. El profesor hace una pregunta que servirá de incentivo para que cada grupo redacte un breve fragmento, como respuesta a dicha pregunta. Terminada la redacción, el grupo dobla la parte superior del papel, de manera que no se vea su respuesta, y lo pasa al grupo de al lado. El profesor formula otra pregunta a la que los grupos se invitan a contestar y así sucesivamente. Las preguntas podrían ser del tipo: <i>¿Cuándo?</i> , <i>¿dónde?</i> , <i>¿quién es él y cómo es?</i> , <i>¿quién es ella y cómo es ella?</i> , <i>¿qué relación hay entre los dos?</i> , <i>¿cómo se conocieron?</i> , <i>¿él preguntó...? ¿ella contestó...?</i> , <i>¿qué hubiera pasado si...?</i> , etc. Por último se leen las historias en voz alta y se pegan en las paredes de la clase.

9. Historia rota

Nivel:	Intermedio, avanzado
Duración:	45-60 minutos
Objetivos:	Aprender a narrar y a describir
Destrezas:	Expresión escrita, expresión oral, expresión lectora, comprensión auditiva
Contenidos gramaticales:	Repaso de los tiempos del pasado
Contenidos léxicos:	Varios
Material necesario:	Cuatro folios tamaño A4, en cada uno de los cuales está escrito el inicio de una historia. Varias canciones.
Observaciones:	Es aconsejable usar música de distintos géneros.
Realización:	Se divide a los estudiantes en cuatro grupos y a cada grupo se le entrega un folio con el inicio de una historia (ejemplo: <i>Era un día lluvioso y triste. Ana estaba sentada en el sofá, pensando en lo que acababa de descubrir, cuando de repente sonó el teléfono. Lo miró unos instantes y descolgó indecisa. Al contestar...</i>). Ojo: se trata de cuatro historias distintas. El profesor explica que los estudiantes tienen que continuar la historia mientras dure la música (tiempo aproximado: una o dos canciones). Cuando el profesor para la música, tienen que pasar su historia al grupo de al lado, recibiendo respectivamente la historia de otro grupo, que a su vez tienen que continuar. La actividad termina cuando todos los grupos hayan participado en la redacción de todas las historias. Por último, se leen todas las historias en voz alta.

10. Yo te cuento, tú me cantas

Nivel:	Inicial, intermedio, avanzado, superior
Duración:	30 minutos
Objetivos:	Crear un poema a partir de ciertas palabras
Destrezas:	Expresión escrita, expresión oral, expresión lectora, comprensión auditiva
Contenidos gramaticales:	Varios (según lo que se quiera practicar)
Contenidos léxicos:	Varios (según lo que se quiera practicar)
Material necesario:	Papel y bolígrafo, música y la transcripción de la canción elegida

Observaciones:	Para niveles superiores podemos pedir a los estudiantes que presten atención a la rima del poema.
Realización:	En grupos, los estudiantes tienen que crear un poema en el que aparezca una serie de palabras que ha escrito el profesor en la pizarra. Téngase en cuenta que las palabras provienen de la canción elegida. Una vez escritos los poemas, se leen en voz alta. Al final, se escucha la canción para comprobar quién se ha acercado más a la historia original. (Por ejemplo, se podrían usar las palabras <i>vino, derroche, mano, locura, reloj, cielo</i> sacadas de la canción <i>Derroche</i> de Ana Belén.)

11. Una imagen vale más que mil palabras...

Nivel:	Intermedio alto, avanzado, superior
Duración:	45 minutos
Objetivos:	Crear diálogos para un fragmento de una película
Destrezas:	Expresión escrita, expresión oral, expresión lectora, comprensión auditiva
Contenidos gramaticales:	Varios
Contenidos léxicos:	Varios
Material necesario:	Papel y bolígrafo, película, fotocopias con información general sobre la película (director, actores, sinopsis, etc.).
Observaciones:	Se recomiendan fragmentos tanto de películas como de series que representen situaciones reales, del entorno familiar o profesional y de la vida cotidiana. (Por ejemplo, se podrían usar fragmentos de películas como <i>Familia, Manolito Gafotas, Los lunes al sol, El Bola, Belle Époque, Barrio</i> , y series como <i>Los Serrano, Aquí no hay quien viva, Siete vidas, Un paso adelante, Médico de familia</i> , etc.)
Realización:	Se explica a los estudiantes que van a ver dos veces un breve fragmento de una película/serie sin voz. Posteriormente, en parejas, tendrán que imaginar y escribir los diálogos que creen que corresponden al fragmento visualizado. Se leen los diálogos creados. Por último, se proyecta, de nuevo, el fragmento, esta vez con voz, y comprueban cuál ha sido la versión que más se ha acercado al original.

12. Túmbese por favor y cuénteme...

Nivel:	Avanzado, superior
Duración:	Dos sesiones de 30 minutos la primera y de 45 minutos la segunda.
Objetivos:	Dar consejos y recomendaciones. Escribir cartas a la columna del " <i>Consultorio Sentimental</i> " de una revista; contestar a estas cartas.
Destrezas:	Expresión escrita, expresión oral, expresión lectora
Contenidos gramaticales:	Tiempos del pasado, condicional simple, imperativo, presente e imperfecto de subjuntivo
Contenidos léxicos:	Consejos, sugerencias, recomendaciones, etc.
Material necesario:	Papel y bolígrafo. Fichas recortables en las que aparecen ciertas situaciones problemáticas, que servirán de incentivo para que los estudiantes escriban sus cartas para la revista.
Observaciones:	-
Realización:	En la primera sesión se le reparte a cada estudiante una ficha en la que aparece una situación problemática con la que se debe identificar. Se les pide que individualmente redacten una carta breve en la que expongan su problema pidiendo consejo y ayuda a la psicóloga de la columna. El profesor recoge las cartas para corregirlas. En la segunda sesión, los estudiantes forman grupos, cada uno de los cuales se encarga de contestar brevemente a cierto número de cartas. A continuación, se devuelven las respuestas a los autores de las cartas originales y se analizan los resultados.

13. Cuento alfabético

Nivel:	Avanzado, superior
Duración:	30 minutos
Objetivos:	Crear una historia
Destrezas:	Expresión escrita, expresión oral, expresión lectora, expresión auditiva
Contenidos gramaticales:	Varios
Contenidos léxicos:	Varios
Material necesario:	Papel y bolígrafo
Observaciones:	-
Realización:	Se divide a los estudiantes en grupos y se les explica que cada grupo tiene que redactar una historia cuyas palabras deberán aparecer por orden alfabético; es decir, la primera palabra del cuento empezará por la "A", la segunda por la "B", y así sucesivamente. (Por ejemplo: "Andrés bebía cada día en Faro ginebra helada..."). Asimismo, se les explica que tienen derecho a saltarse un número reducido de letras, por ejemplo no más de tres. Para terminar se leen las historias en clase.

14. Una obra de arte

Nivel:	Avanzado, superior
Duración:	45-60 minutos
Objetivos:	Acercarse a la cultura hispana, describir y narrar teniendo como punto de partida una obra de arte.
Destrezas:	Expresión escrita, expresión oral, expresión lectora, expresión auditiva
Contenidos gramaticales:	Varios
Contenidos léxicos:	Varios
Material necesario:	Papel y bolígrafo, fotos de obras de arte (pintura), datos sobre el pintor, el cuadro y el contexto histórico-político en el que fue creado.
Observaciones:	Los grupos pueden trabajar igualmente sobre distintos cuadros.
Realización:	Se divide a los estudiantes en cuatro grupos a los que se entrega una foto en color del cuadro con el que se va a trabajar. (Por ejemplo se podría trabajar con <i>Las Meninas</i> de Velázquez, <i>Los fusilamientos del tres de mayo en la Moncloa</i> de Goya, algún cuadro de Botero, etc.). Los tres primeros grupos tendrán que imaginar y redactar una historia en la que aparezcan todos los personajes del cuadro; tendrán que describir las relaciones entre ellos, el porqué de su encuentro en el cuadro, las conversaciones que puedan tener, etc. Al cuarto grupo, junto a la foto, se le entrega también una serie de hojas con datos sobre el pintor, el cuadro y el contexto histórico-político en el que éste fue creado. La tarea de este grupo consiste en seleccionar los datos más significativos –según su criterio- y una vez presentadas las versiones de los otros grupos, este último grupo presenta de manera sintetizada el artículo que ha redactado para que el resto de los compañeros se familiarice con el cuadro original.

15. Se busca...

Nivel:	Avanzado, superior
Duración:	60-80 minutos
Objetivos:	Redactar un <i>curriculum vitae</i> y cartas de presentación para un puesto de trabajo
Destrezas:	Expresión escrita, expresión lectora, expresión oral, comprensión auditiva
Contenidos gramaticales:	Varios
Contenidos léxicos:	Anuncios de trabajo, datos personales, formación académica y profesional
Material necesario:	Papel y bolígrafo
Observaciones:	-
Realización:	Se divide la clase en cinco grupos de tres personas cada uno. Uno de los grupos trabaja para el Departamento de Recursos Humanos de dos

	<p>empresas multinacionales. Este grupo se encargará de elaborar un par de anuncios para dos puestos de trabajo en dichas empresas. Deberán describir tanto las características de los puestos, como el perfil de los candidatos que se buscan. Una vez terminados los anuncios, los integrantes del grupo tendrán que ponerse de acuerdo y escribir las posibles preguntas de la entrevista que realizarán posteriormente.</p> <p>A la vez, los otros cuatro grupos tendrán que dar vida a un personaje que busca trabajo. Deberán escribir el <i>curriculum vitae</i> del mismo y una breve carta de presentación.</p> <p>A continuación, el Departamento de RR.HH. anuncia los puestos de trabajo y los candidatos optarán por cualquiera de los dos.</p> <p>En una tercera fase, se realizan las entrevistas a los candidatos (con un representante de cada grupo) y los RR.HH. deciden cuál es el candidato más adecuado para el puesto de trabajo.</p>
--	--

16. Titulares de prensa

Nivel:	Avanzado, superior
Duración:	40 minutos
Objetivos:	Redactar una noticia, narrar y describir
Destrezas:	Expresión escrita, expresión oral, expresión lectora, expresión auditiva
Contenidos gramaticales:	Varios (con énfasis en los tiempos del pasado)
Contenidos léxicos:	Vocabulario periodístico, nexos, etc.
Material necesario:	Papel y bolígrafo. Recortes de titulares de prensa (o imágenes)
Observaciones:	En vez de titulares de prensa, nos podemos servir también de una imagen poco común o impactante.
Realización:	Se divide a los estudiantes en grupos de cuatro. Se les explica que son periodistas y que para la próxima edición de su periódico tienen que redactar una serie de noticias basadas en los titulares que se les dan. A continuación, el profesor recoge los textos, hace las correcciones necesarias y en la siguiente clase las devuelve a todos en forma de periódico. Dicho material podría dar pie a actividades de expresión oral.

17. Continúa la historia...

Nivel:	Intermedio, avanzado, superior
Duración:	30 minutos
Objetivos:	A partir de cierto fragmento de una historia, crear el inicio o final de la misma.
Destrezas:	Expresión escrita, expresión lectora
Contenidos gramaticales:	Varios
Contenidos léxicos:	Varios
Material necesario:	Papel y bolígrafo, fotocopias en los que aparece un fragmento de una historia.
Observaciones:	Se podría, incluso, ofrecer a los estudiantes tanto el inicio como el final de la historia y pedirles que expongan lo que creen que ha tenido lugar entre medias. Otra variante es que se les dé el inicio de un cuento tradicional (<i>Cenicienta</i> , <i>Blancanieves</i> , etc.) para que ellos elaboren un final de lo más inesperado.
Realización:	Los estudiantes trabajarán en grupos de cuatro. El profesor entrega a los estudiantes unas hojas con el inicio o el final de una historia y éstos tendrán que imaginar qué ocurre antes o después de dicho fragmento.

18. Actividades “benéficas”

Nivel:	Avanzado, superior
Duración:	60-80 minutos
Objetivos:	Ponerse de acuerdo sobre cómo organizar su agenda, escribir cartas, narrar y describir.
Destrezas:	Expresión escrita, expresión oral, expresión lectora, expresión auditiva
Contenidos gramaticales:	Varios (con énfasis en los tiempos del futuro y del pasado)
Contenidos léxicos:	Varios
Material necesario:	Papel y bolígrafo, tarjetas recortables con los datos de los personajes y el cuadro de sus obligaciones comunes
Observaciones:	-
Realización:	<p>Se divide a los estudiantes en cuatro grupos de seis personas. A cada dos miembros de cada grupo, se les reparte una tarjeta con las características de su personaje famoso. Corresponde un personaje famoso a cada dos personas, con lo cual habrá un juego de tres fichas, que se repetirá cuatro veces, una vez por cada grupo. La actividad se divide en dos fases:</p> <p>a) Se les explica que todos ellos coinciden durante un fin de semana en Milán, ya que están promocionando la labor benéfica de una ONG de la que todos son miembros. Eso sí, tienen que pasar todo el fin de semana en el hotel de lujo donde se alojan, sin poder salir de él –dadas sus obligaciones profesionales– a menos que estén acompañados por alguien del Comité Organizador italiano. Pero, claro, todos querrán satisfacer también sus propios “vicios” sin que los demás se den cuenta, pues no quieren dañar su imagen. Así pues, tendrán que ponerse de acuerdo sobre cómo van a organizar su tiempo, atendiendo tanto a las obligaciones hacia la ONG, como las de índole profesional (por ejemplo, una posible rueda de prensa, una entrevista, etc.) o personal (por ejemplo, ir al SPA del hotel, ver a amigos, atender a sus <i>fans</i>, satisfacer sus “gustos”). En una primera fase, tendrán que ponerse de acuerdo y dejar por escrito cómo organizar su agenda.</p> <p>b) En una segunda fase, los estudiantes que compartían la misma tarjeta en el mismo grupo, tendrán que escribir por parejas una carta en la que describirán detalladamente a su mejor amigo, al que nunca mienten, cómo pasaron el fin de semana, qué problemas tuvieron, cómo organizaron su tiempo, etc.</p> <p>Por último, antes de colgar las cartas en la pared, se leen y se comentan entre el grupo.</p>

Michael Jackson	Angelina Jolie	David Beckham
<p>El famosísimo cantante de pop, que tanto da que hablar a la prensa por su talento, pero también por su peculiar carácter, gustos especiales, color, juicios pendientes, etc. Como siempre, intentará protegerse de las miradas indiscretas a la hora de cuidar sí mismo. <i>Además en el proyecto del orfanato es el más interesado</i></p>	<p>La famosísima actriz, que dio vida a Lara Croft, está en Milán acompañada de su hijo, de 4 años. <i>Últimamente, está unida a un hombre famoso y casado, del que no se sabe nada. Se rumorea que este hombre ha viajado a Milán para encontrarse furtivamente con ella.</i></p>	<p><i>David Beckham, el famoso futbolista del Real Madrid, ha venido acompañado de su celosa e histérica mujer, Victoria Adams.</i> <i>Beckam es conocido por su estilo extravagante y el afecto especial que muestra hacia el sexo débil. Esta vez tampoco piensa dejar sin satisfacer a sus fans...</i> <i>Últimamente, corren rumores de que está pensando en firmar un contrato con el equipo de la ciudad de Milán, pero de momento esto es un secreto que hay guardar muy bien..</i></p>
Obligaciones		
Nuestros famosos invitados tienen que cumplir con lo siguiente:		

- Desayunar, comer y cenar juntos.
- Inaugurar el Orfanato
- Dedicar tiempo a los niños.
- Asistir a la Gala Benéfica que ofrece el Comité Organizador, a la que están invitados varios famosos.
- Ofrecer una rueda de prensa común.

Eso sí, disponen de libertad a la hora de decidir en qué orden van a tener lugar las actividades anteriormente citadas.

19. Macedonia de cuentos

Nivel:	Intermedio, avanzado
Duración:	40 minutos
Objetivos:	Crear una historia sirviéndose de varios elementos.
Destrezas:	Expresión escrita, expresión oral, expresión lectora, expresión auditiva
Contenidos gramaticales:	Varios
Contenidos léxicos:	Varios
Material necesario:	Papel y bolígrafo, fotocopias de la ficha que se adjunta.
Observaciones:	-
Realización:	Los estudiantes se dividen en grupos y a cada grupo se le da una ficha en la que aparecen varios elementos (personajes, lugares, objetos mágicos, etc.). Los estudiantes deberán elaborar una historia integrando un elemento de cada columna. Al final, las historias se leen en clase.

personaje	lugar	cuando	objeto mágico	amigo / enemigo
Alicia	Las Vegas	117 d.C.	Una lámpara	David Beckham
Barbie	Un castillo	Hoy en día	Una zanahoria	Angelina Jolie
Blancanieves	IKEA	Siglo IIIa.C.	Un ordenador	Bin Ladden
Bush	Alaska	Edad Media	Un pintalabios	Un dinosaurio
Caperucita Roja	El espacio	Hace tres días	Un chupete	Una rana
Cenicienta	El metro de Atenas	2078	Una tabla de surf	Una bruja
La Reina Sofía	Un chiringuito	Hace años	Una bombilla	Un Hada Azul
El Quijote	La Torre Eiffel	Edad de Piedra	Una llave	El ogro
La Mona Lisa	Una isla desierta	Época de los Glaciares	Una alfombra voladora	El Señor de los Anillos
Marilyn Monroe	La luna	Ahora mismo	Unas galletas	Un enano
Nemo	Una alcantarilla	En 10 años	Una cámara digital	Un dragón
Pato Donald	Una cueva	En unos instantes	Una guillotina	Un sultán
Santa Claus	Una cárcel	Érase una vez	Un cántaro	James Bond
Supermán	El desierto	1821	Un desodorante	Un basurero
Shrek	El Triángulo de las Bermudas	En la época de Jesucristo	Un piercing	El genio de la lámpara

20. Cuentos políticamente correctos

Nivel:	Superior
Duración:	40 minutos
Objetivos:	Completar una historia, procurando no alejarse del estilo del autor.
Destrezas:	Expresión escrita, expresión oral, expresión lectora, expresión auditiva
Contenidos gramaticales:	Varios (con énfasis en los tiempos del pasado)
Contenidos léxicos:	Varios
Material necesario:	Papel y bolígrafo; fotocopias de las dos hojas adjuntas.
Observaciones:	-
Realización:	Se divide a los estudiantes en grupos de tres personas. El profesor les entrega la primera fotocopia en la que aparecen extractos del cuento con el que van a

trabajar. Se les explica que el objetivo es completar la historia, siguiendo la trama que todos conocen y/o permitiéndoles introducir cambios, siempre y cuando sean coherentes con los fragmentos dados y mantengan el estilo del autor. En cada hueco tienen que escribir unas tres líneas por lo menos. A continuación, cada grupo lee en clase la historia que ha creado y por último, el profesor les reparte la segunda fotocopia con el texto original.

Fotocopia 1: *Adaptado de GARNER (1995: 13-19)*

Caperucita Roja (políticamente correcta)

Érase una vez una persona de corta edad llamada Caperucita Roja que vivía con su madre en la linde de un bosque. Un día, su madre le pidió que llevara una cesta con fruta fresca y agua mineral a casa de su abuela, pero no porque lo considerara una labor propia de mujeres, atención, sino porque ello representaba un acto generoso que contribuía a afianzar la sensación de comunidad. Además, su abuela no estaba enferma; antes bien, gozaba de completa salud física y mental y era perfectamente capaz de cuidar de sí misma como persona adulta y madura que era.

Así Caperucita Roja cogió su cesta y

Muchas personas creían que

De camino a casa de su abuela, Caperucita Roja se vio abordada por un lobo que le preguntó qué llevaba en la cesta.

–Un saludable tentempié para mi abuela quien, sin duda alguna, es perfectamente capaz de cuidar de sí misma como persona adulta y madura que es –respondió.

–No sé si sabes, querida –dijo el lobo–, que es peligroso para una niña pequeña recorrer sola estos bosques.

Respondió Caperucita:

–Encuentro esa observación sexista y en extremo insultante, pero

Y ahora, si me perdonas, debo continuar mi camino.

Caperucita Roja enfiló nuevamente el sendero. Pero el lobo, liberado por su condición de segregado social de esa esclava dependencia del pensamiento lineal tan propia de Occidente, conocía una ruta más rápida para llegar a casa de la abuela. Tras irrumpir bruscamente en ella,

A continuación,

Caperucita Roja entró en la cabaña y dijo:

–.....

–Acércate más criatura, para que pueda verte –dijo suavemente el lobo desde el lecho.

–.....

–Han visto mucho y han perdonado mucho, querida.

–.....

–Ha oído mucho y ha perdonado mucho, querida.

–.....

Respondió el lobo:

–Soy feliz de ser quien soy y lo que soy –y, saltando de la cama,

Caperucita gritó; no como resultado de la aparente tendencia del lobo hacia el travestismo, sino por la deliberada invasión que había realizado de su espacio personal.

Sus gritos llegaron a oídos de un operario de la industria maderera (o técnico en combustibles vegetales, como él mismo prefería considerarse) que pasaba por allí. Al entrar en la cabaña,

–¿Puede saberse con exactitud qué cree usted que está haciendo? –inquirió Caperucita.

El operario maderero

–¡.....! –prosiguió Caperucita–. ¡Sexista! ¡Racista! ¿.....?

Al oír el apasionado discurso de Caperucita, la abuela

Concluida la odisea, Caperucita, la abuela y el lobo

Fotocopia 2: *GARNER (1995: 13-19)*

Caperucita Roja (políticamente correcta)

Érase una vez una persona de corta edad llamada Caperucita Roja que vivía con su madre en la linde de un bosque. Un día, su madre le pidió que llevara una cesta con fruta fresca y agua mineral a casa de su abuela, pero no porque lo considerara una labor propia de mujeres, atención, sino porque ello representaba un acto generoso que contribuía a afianzar la sensación de comunidad. Además, su abuela no estaba enferma; antes bien, gozaba de completa salud física y mental y era perfectamente capaz de cuidar de sí misma como persona adulta y madura que era.

Así Caperucita Roja cogió su cesta y emprendió el camino a través del bosque. Muchas personas creían que el bosque era un lugar siniestro y peligroso, por lo que jamás se aventuraban en él. Caperucita Roja, por el contrario, poseía la suficiente confianza en su incipiente sexualidad como para evitar verse intimidada por una imagería tan obviamente freudiana.

De camino a casa de su abuela, Caperucita Roja se vio abordada por un lobo que le preguntó qué llevaba en la cesta.

–Un saludable tentempié para mi abuela quien, sin duda alguna, es perfectamente capaz de cuidar de sí misma como persona adulta y madura que es –respondió.

–No sé si sabes, querida –dijo el lobo–, que es peligroso para una niña pequeña recorrer sola estos bosques.

Respondió Caperucita:

–Encuentro esa observación sexista y en extremo insultante, pero haré caso omiso de ella debido a tu tradicional condición de proscrito social y a la perspectiva existencial –en tu caso propia y globalmente válida– que la angustia que tal condición te produce te ha llevado a desarrollar. Y ahora, si me perdonas, debo continuar mi camino.

Caperucita Roja enfíló nuevamente el sendero. Pero el lobo, liberado por su condición de segregado social de esa esclava dependencia del pensamiento lineal tan propia de Occidente, conocía una ruta más rápida para llegar a casa de la abuela. Tras irrumpir bruscamente en ella, devoró a la anciana, adoptando con ello una línea de conducta completamente válida para cualquier carnívoro. A continuación, inmune a las rígidas nociones tradicionales de lo masculino y lo femenino, se puso el camisón de la abuela y se acurrucó en el lecho.

Caperucita Roja entró en la cabaña y dijo:

–Abuela, te he traído algunas chucherías bajas en calorías y en sodio en reconocimiento a tu papel de sabia y generosa matriarca.

–Acércate más criatura, para que pueda verte –dijo suavemente el lobo desde el lecho.

–¡Oh! –repuso Caperucita-. Había olvidado que visualmente eres tan limitada como un topo. Pero, abuela, ¡qué ojos tan grandes tienes!

–Han visto mucho y han perdonado mucho, querida.

–Y, abuela, ¡qué nariz tan grande tienes!... relativamente hablando, claro está, y a su modo indudablemente atractiva.

–Ha olido mucho y ha perdonado mucho, querida.

–Y... ¡abuela, qué dientes tan grandes tienes!

Respondió el lobo:

–Soy feliz de ser quien soy y lo que soy –y, saltando de la cama, aferró a Caperucita Roja con sus garras, dispuesto a devorarlas.

Caperucita gritó; no como resultado de la aparente tendencia del lobo hacia el travestismo, sino por la deliberada invasión que había realizado de su espacio personal.

Sus gritos llegaron a oídos de un operario de la industria maderera (o técnico en combustibles vegetales, como él mismo prefería considerarse) que pasaba por allí. Al entrar en la cabaña, advirtió el revuelo y trató de intervenir. Pero apenas había alzado su hacha cuando tanto el lobo como Caperucita Roja se detuvieron simultáneamente.

–¿Puede saberse con exactitud qué cree usted que está haciendo? –inquirió Caperucita.

El operario maderero parpadeó e intentó responder, pero las palabras no acudían a sus labios.

–¡Se cree acaso que puede irrumpir aquí como un Neandertalense cualquiera y delegar su capacidad de reflexión en el arma que lleva consigo! –prosiguió Caperucita-. ¡Sexista! ¡Racista! ¿Cómo se atreve a dar por hecho que las mujeres y los lobos no son capaces de resolver sus propias diferencias sin la ayuda de un hombre?

Al oír el apasionado discurso de Caperucita, la abuela saltó de la panza del lobo, arrebató el hacha al operario maderero y le cortó la cabeza. Concluida la odisea, Caperucita, la abuela y el lobo creyeron experimentar cierta afinidad en sus objetivos, decidieron instaurar una forma alternativa de comunidad basada en la cooperación y el respeto mutuos y, juntos, vivieron felices en los bosques para siempre.

21. Cuentacuentos

Nivel:	Avanzado, superior
Duración:	50-60 minutos
Objetivos:	Crear un cuento siguiendo instrucciones determinadas
Destrezas:	Expresión escrita, expresión oral
Contenidos gramaticales:	Varios (con énfasis en los tiempos del pasado)
Contenidos léxicos:	Varios
Material necesario:	Papel y bolígrafo, ficha adjunta con las instrucciones
Observaciones:	Para grupos de nivel alto también se puede optar por darle las instrucciones más detalladas que ofrece Propp (1985) [Tabla 2]
Realización:	Se divide a los estudiantes en grupos de cuatro. Se les explica que tendrán que redactar un cuento, siguiendo una serie de instrucciones que se les da [Tabla 1]. Una vez terminadas las historias, se cuelgan en las paredes de la clase.

TABLA 1: ¿Por qué no intentas escribir un cuento? Para ayudarte, te damos algunas pistas que debes seguir:

1. Aparece un héroe o una heroína.
2. Le falta algo para ser feliz.
3. Alguien le aconseja que salga en busca de la felicidad.
4. Sale en busca de la aventura.
5. En el camino encuentra un amigo o aliado.
6. Sólo o con el amigo supera los obstáculos que se le presenten.
7. Llega a un lugar donde encuentra lo que busca.
8. Se enfrenta al enemigo pero es vencido.
9. El amigo viene en su ayuda.
10. El héroe o heroína afronta por segunda vez al enemigo y gana.
11. A su vuelta es perseguido por los aliados del enemigo.
12. Lucha con ellos y supera pruebas, trampas o dificultades.
13. Regresa a su casa.

Adaptado de PROPP, Vladimir (1985), *La morfología del cuento*, Madrid, Akal

TABLA 2:

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Uno de los miembros de la familia se aleja de la casa. 2. Recae sobre el protagonista una prohibición. 3. Transgresión de la prohibición. 4. El agresor intenta obtener noticias. 5. El agresor recibe informaciones sobre su víctima. 6. El agresor intenta engañar a su víctima para apoderarse de ella o de sus bienes. 7. La víctima se deja engañar y ayuda así a su enemigo a su pesar. 8. El agresor daña a uno de los miembros de la familia o le causa perjuicios. 9. Se divulga la noticia de la fechoría o de la carencia, se dirigen al héroe con una pregunta o una orden, se le llama o se le hace partir. 10. El héroe-buscador acepta o decide actuar. 11. El héroe se va de su casa. 12. El héroe sufre una prueba, un cuestionario, un ataque, etc., que le preparan para la recepción de un objeto o de un auxiliar mágico. 13. El héroe reacciona ante las acciones del futuro donante. 14. El objeto mágico pasa a disposición del héroe. 15. El héroe es transportado, conducido o llevado cerca del lugar donde se halla el objeto de su búsqueda. | <ol style="list-style-type: none"> 16. El héroe y su agresor se enfrentan en un combate. 17. El héroe recibe una marca. 18. El agresor es vencido. 19. La fechoría inicial es reparada o la carencia colmada. 20. El héroe regresa. 21. El héroe es perseguido. 22. El héroe es auxiliado. 23. El héroe llega de incógnito a su casa o a otra comarca. 24. Un falso héroe reivindica para sí pretensiones engañosas. 25. Se propone al héroe una tarea difícil. 26. La tarea es realizada. 27. El héroe es reconocido. 28. El falso héroe o el agresor, el malvado, queda desenmascarado. 29. El héroe recibe una nueva apariencia. 30. El falso héroe o el agresor es castigado. 31. El héroe se casa y asciende al trono. |
|--|---|

PROPP, Vladimir (1985),
La morfología del cuento, Madrid, Akal

Para terminar, ofrecemos una breve lista de referencias bibliográficas para aquellos que estén interesados en ampliar información sobre el tema.

Referencias bibliográficas generales:

- ARNAL, C. & RUIZ, A. (1998): "Tipos de escrito: una lista interminable", *Carabela*, nº 46: pp. 43-62.
- Carabela* nº 46, "Monográfico: La expresión escrita en el aula de E/LE". (1988). SGEL. Madrid.
- CASSANY I COMAS, D. (1993): "Ideas para desarrollar los procesos de redacción", *Cuadernos de pedagogía*, nº 216: pp. 82-84. Barcelona.
- (2004), "La expresión escrita", en SÁNCHEZ LOBATO, J. & SANTOS GARGALLO, I. (eds.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. SGEL. Madrid. (pp. 917-942)
- GARNER, J.F. (1995): *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Circe. Barcelona.
- MORENO, C., ZURITA, P. & MORENO, V. (1998): "A escribir se aprende escribiendo", *Carabela*, nº 46: 75-101.
- PROPP, V. (1985): *La morfología del cuento*, Akal, Madrid.
- RODARI, G. (1987): *Cuentos para jugar*, Alfaguara, Madrid.

Para una "Aproximación a una bibliografía sobre la expresión escrita en el aula de español como lengua extranjera", véase: *Carabela*, nº 46: pp. 153-158.

Igualmente, para recursos en Internet, véase: BERMEJO RUBIO, I. & HIGUERAS GARCÍA, M. (1998): "La expresión escrita en el aula de E/LE: recursos en Internet para la elaboración de actividades", *Carabela*, nº 46: pp. 159-166.



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN ITALIA Y GRECIA

EMBAJADA DE ESPAÑA



educación
exterior