



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

redELE

Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera

Número 23



11 oct.

educacion.es



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio:

www.educacion.es

Catálogo general de publicaciones oficiales:

www.060.es

Texto completo de esta obra:

<http://www.educacion.gob.es/redele>

DIRECTORA:

M^a Ángeles Muñoz Fernández de Bastida,
Subdirectora General de Cooperación Internacional

CONSEJO EDITORIAL:

Enrique Rodríguez Martín, Subdirección General de Cooperación Internacional
José María Mateo Fernández, Subdirección General de Cooperación Internacional

EQUIPO DE REDACCIÓN:

Rafael Alba Cascales, Consejería de Educación de Italia
José Félix Barrio, Consejería de Educación de Bulgaria
Juan Manuel García Calviño, Consejería de Educación de Brasil
Clara Gómez Jimeno, Consejería de Educación de EEUU
M^a Elena Marco Fabré, Consejería de Educación de EEUU
M^a Gracia Martín Torres, Consejería de Educación de Alemania
José Joaquín Moreno Artesero, Consejería de Educación de Reino Unido
José Luis Ruiz, Consejería de Educación de Francia
Ángel Sánchez Máiquez, Consejería de Educación de Marruecos
Eva Tejada Carrasco, Consejería de Educación de Bélgica
Eduardo Tobar Delgado, Consejería de Educación de Portugal

EVALUADORES EXTERNOS:

Ernesto Puertas Moya, Instituto Cervantes de Varsovia
Esther Zaccagnini d'Ory, Escuela Oficial de Idiomas Jesús Maestro de Madrid

NIPO: 820-11-069-3

DOI: 10.4438/1571-4667-redele

ISSN: 1571-4667

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: redele@educacion.es

ÍNDICE

ENTREVISTA

Vega Llorente Pinto

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Salamanca y Jefa del Departamento de Español para Extranjeros de la Escuela Oficial de Idiomas de Salamanca

CONTENIDOS

Lorca y el flamenco: Una propuesta didáctica

Josefa Álvarez

Le Moyne College, Estados Unidos

El diccionario: diferencias y similitudes como herramienta didáctica en el aula de español/L1 y de español/L2

Emma García Sanz

Universidad de Duisburgo-Essen

El blog como herramienta docente en la enseñanza-aprendizaje de ELE

María del Carmen Méndez Santos

Universidad de Vigo

Las construcciones del verbo dar en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE)

Zafeira Mitatou

Instituto de Educación Tecnológica de Salónica

Insultos y expresiones malsonantes en la clase de ELE

Carlos Santos Carretero

Universidad de Salamanca

Perspectiva de la enseñanza de la cultura hispánica y propuestas didácticas para la interculturalidad en el aula de español en Corea del Sur

Ahram Song

Universidad Nacional de Seúl

La interpretación bilateral: algunas reflexiones metodológicas en torno a la combinación lingüística español-italiano

Giuseppe Trovato

Universidad de Messina

Hacia una revisión interactiva de las tareas de expresión escrita mediante el uso de las herramientas de MS Office Word

Lieve Vangehuchten y Manuela Crespo

Universidad de Amberes

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Muñoz-Basols, J., Pérez Sinusía, Y., David, M., (2011), Developing Writing Skills in Spanish. London and New York, Routledge, 367 págs.

ISBN: 978-0-415-59082-2

Elisa Gironzetti

Varios, El español en la maleta. Esquema Ediciones. Barcelona, 2011.

ISBN: 978-84- 939226-0-3

Consuelo Jiménez de Cisneros y Baudin

Ahmed Sabir. Diccionario Taknarit. Español- Amazigh/ Amazigh-Español.

ISBN: 978 – 9954 – 22 – 916 – 3. 461 págs.

Ángel Sánchez Máiquez



Vega Llorente Pinto es Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Salamanca y Jefa del Departamento de Español para Extranjeros de la Escuela Oficial de Idiomas de Salamanca. Responsable del Currículo de Español para Extranjeros de los niveles Básico, Intermedio y Avanzado de Escuelas Oficiales de Idiomas de la Junta de Castilla y León, es también Coordinadora del Proyecto Ilte (Intercomprehension in Language Teacher Education): “Módulo de formación de profesores de lenguas en la intercomprensión”, premiado con el Sello Europeo 2000.

Es colaboradora del proyecto europeo *CARAP*: Marco de Referencia de los Enfoques Plurales del CELV, del Centro Europeo de Lenguas Modernas en Graz, Austria, y del Banco de Materiales Didácticos Plurilingües donde se han publicado sus actividades didácticas.

1. ¿Cómo y por qué entraste en el mundo del español y cómo estaba ese mundo en aquella época?

Empecé dando clases en los Cursos para Extranjeros de la Universidad de Salamanca. Los alumnos de Filología Hispánica con mejores expedientes comenzábamos a dar clases de Español para Extranjeros apenas acabada la carrera. Además había una tradición familiar. Mis primeros recuerdos están ligados a las dos semanas que cada febrero pasábamos en Málaga pues la Universidad de Granada organizaba cursos para extranjeros en esta ciudad y mi padre, que era catedrático allí, era uno de los profesores y hasta Málaga viajábamos padres y hermanos hasta que nuestras obligaciones escolares nos lo impidieron. También recuerdo a alumnos extranjeros de mi padre visitando nuestra casa, primero en Granada y después en Salamanca, y a mi padre, siempre queridísimo por ellos, contándonos, ya bastante mayor, cómo conseguía hacerse entender -con gestos- por sus estudiantes extranjeros.

Después de pasar seis meses en la Universidad Libre de Bruselas con una Beca de Doctorado solicité una interinidad en la EOI de Málaga y así, en octubre de 1986, comencé a trabajar en EOI.

En aquella época había muy pocas Escuelas Oficiales de Idiomas en las que se enseñara español pero, en general, ya eran muy innovadoras. El MEC organizó durante tres años cursos de formación a los que asistíamos prácticamente todos los profesores de Español para Extranjeros, en los que debatíamos, aprendíamos, nos poníamos al día y desde luego, eran muy interesantes metodológicamente.

Desde 1992 doy clases en la EOI de Salamanca.

2. En su larga experiencia en este campo, ¿cómo ha visto la evolución y situación del "Español para Extranjeros" en las EOI? ¿Qué logros se han conseguido? ¿Qué está pendiente? ¿Qué perspectivas de futuro existen? ¿Cuál es la situación de ELE y su docencia?

La Escuela Central de Idiomas (antecedente de las EOI) se fundó por Real Orden de 1º de enero de 1911. Tuvo un éxito fulgurante y se solicitaron nuevos idiomas por lo que al francés, inglés y alemán se unieron seis meses después una cátedra de Lengua y Literatura castellanas para extranjeros (todo un lujo que fuera profesor el insigne poeta Pedro Salinas),

Esta iniciativa innovadora se debió a *“la necesidad de proporcionar a la juventud, con poco gasto, instrumentos de trabajo adecuados para practicar actividades de índole mercantil, industrial y burocrática, cuyo ejercicio hace indispensable el conocimiento de las lenguas modernas...”*(VV, Estado actual de la enseñanza en España, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Madrid, 1928). De modo que se estableció un número máximo de 30 alumnos por grupo para no dificultar su rendimiento.

En 1916 quedó sin titular la cátedra de Castellano y *“como la utilidad de tal enseñanza era manifiesta y muchos y muy importantes los intereses que con su desaparición se lesionaban... se aplicó una dotación a un profesor de lengua castellana- nombre que desde entonces recibió aquella disciplina”* (VV, Estado actual de la enseñanza en España, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Madrid, 1928)

En estos momentos existen muchos más Departamentos de Español y en muchas más localidades aunque hay Autonomías como Extremadura, Cantabria, Asturias, La Rioja, Navarra, Castilla La Mancha y Ceuta y Melilla cuyas EOI, desafortunadamente, no lo ofertan.

No un logro, sino un milagro es que se enseñe Español para Extranjeros de forma reglada, habida cuenta de las presiones de todo tipo que existen para que no se imparta. Creo, sinceramente, que la enseñanza de Español para Extranjeros en las Escuelas de Idiomas se ha ganado el respeto de sus usuarios y el prestigio internacional. El boca a boca funciona y cada vez son más los alumnos que solicitan plaza.

Las perspectivas de futuro, una vez descartado el 2º nivel al que aspiraban las EOI, pasan porque las Escuelas oferten o al menos certifiquen todos los niveles del MCER (En Castilla y León ya se contempla el C1) y se elabore el currículo propio de los niveles C1 y C2 (por el momento tenemos el del MEC). Otra cosa es que se reestructuren o no en seis o más cursos dependiendo de la lengua meta.

Podemos hablar de las dificultades de algunos Departamentos para satisfacer la demanda de horarios variados dado que en muchas ocasiones solo se puede ofertar un grupo por nivel. En otros Departamentos de ciudades pequeñas el problema es la falta de alumnos. En Castilla y León todas nuestras esperanzas están puestas en el Plan del Español de la Junta en el que por fin se ha incluido a las EOI, pues hasta ahora desde nuestras instituciones solo se hacía difusión de Universidades y Academias, obviando nuestras enseñanzas.

3. ¿En qué se diferencia la enseñanza de las EOI, concretamente en ELE, de otros cursos llevados a cabo por otras instituciones como el Instituto Cervantes, o de

másteres y otros cursos de universidades, por ejemplo? ¿Qué distingue a las EOI de otras instituciones presentes en España o en otros países?

Con respecto al Instituto Cervantes, la primera diferencia es que el Español para Extranjeros de las EOI no es estrictamente ELE sino Español segunda lengua pues se aprende en un contexto en el que el Español es la lengua de comunicación habitual. En este sentido, se puede hablar de una situación de inmersión lingüística.

La segunda e importante diferencia es que enseñamos español a grupos plurilingües y habitualmente a grupos muy numerosos.

Con respecto a las instituciones que enseñan español en España, las EOI imparten la única enseñanza reglada de Español para Extranjeros, tienen currículo propio en el que se tienen en cuenta no solo las competencias lingüísticas sino también las comunicativas y las generales y sus certificaciones son oficiales. En muchas Autonomías, los exámenes son unificados, hay comisiones para la elaboración de estos, unos criterios unificados de evaluación y para pasar de nivel los alumnos tienen que demostrar su capacidad en las cuatro destrezas.

Nuestro certificado de nivel Avanzado tiene una utilidad práctica y acredita el conocimiento del español a los aspirantes a acceder a la función pública que no sean de nacionalidad española, según orden del 21-3-89 (BOE del 25 de marzo).

Solo se convocan oposiciones bajo este epígrafe de “Español para Extranjeros” para EOI y el Tribunal que juzga el conocimiento de los aspirantes a la Prueba de Acreditación del Conocimiento del Castellano (condición *sine qua non* para todos aquellos extranjeros que deseen acceder a la función pública en España) debe estar formado por profesores de español de EOI.

4. ¿Considera que la formación inicial de los profesores de lenguas en general y los de ELE en particular es adecuada? ¿Cómo cree que ha variado el perfil del profesor de ELE a lo largo de estos años? ¿Qué papel cree que pueden desempeñar las Escuelas Oficiales de Idiomas tanto en la formación inicial como en la permanente de profesores de español para extranjeros?

Creo que desde que se ofertan másteres de español para Extranjeros está mejorando esta formación inicial. De hecho, es innegable que en los Tribunales de Oposición en los que he participado los mejores candidatos suelen ser aquellos que han cursado alguno de ellos. Y con respecto a los demás idiomas, desde que existe el máster de Secundaria y los alumnos pueden hacer las prácticas en EOI, a pesar de que hay aspectos mejorables, pienso que se están sentando las bases para que esta formación inicial llegue a ser lo que todos esperamos.

En cuanto al perfil del profesor de ELE, mi experiencia es que cada vez está mejor preparado. Suelen ser plurilingües y estar interesados en otras lenguas y culturas. Muchos de ellos son o han sido alumnos de EOI y no de uno sino de varios idiomas.

En nuestra legislación está previsto que las EOI puedan ofertar cursos de formación para profesores. En la práctica, sin embargo, la mayoría de las Escuelas no lo hacen. Creo, sinceramente, que las EOI podrían tener un papel fundamental en la formación

inicial y permanente de profesores de ELE. Estoy pensando no solo en profesores españoles sino en profesores extranjeros de Español que, en virtud de convenios institucionales, podrían beneficiarse de los mismos.

5. Háblenos un poco de cómo se ha adaptado la estructura curricular de la especialidad de "Español para Extranjeros" en las EOI al MCER y de las características de la certificación oficial expedida por la referida institución a los estudiantes extranjeros.

Puedo hablar sobre todo del currículo de Castilla y León aunque tiene muchos puntos comunes con los de otras comunidades. En nuestro caso la adaptación no se ha quedado solo en los famosos niveles : A1, A2, B1, B2 y C1 (ya veremos qué pasa con el C2) sino que además, se ha adoptado el **enfoque**: nuestro currículo asume un *enfoque comunicativo de aprendizaje en el uso o enfoque de acción* y por tanto es un currículo orientado a los procesos.

También asume dos de las líneas ejes del *MCER* que son la de potenciar *la responsabilidad y la autonomía* del alumno en la construcción de su propio aprendizaje y el desarrollo de la *competencia plurilingüe e intercultural*.

Por fin, todo el currículo conduce al desarrollo progresivo de la competencia comunicativa que se desglosa en las competencias pragmática, sociolingüística, lingüística y estratégica y para su desarrollo activa y fomenta las competencias generales de la persona (saber, saber-ser, saber-hacer, saber-aprender), válidas para toda lengua y toda cultura y referidas a las relaciones entre lenguas y entre culturas.

Las pruebas finales de certificación constan de cuatro partes no eliminatorias: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión de lectura. Cada una de las cuatro partes constituye el 25 % del total. El alumno debe obtener en cada parte un 60% de la puntuación correspondiente para obtener la calificación de APTO.

Está previsto que se puedan certificar competencias parciales. Es decir un alumno podría tener un nivel A2 en expresión escrita pero un B2 en comprensión oral, por ejemplo.

6. ¿Cuál cree que es la importancia de la formación en otras lenguas del profesor de ELE? ¿Se puede ser buen profesor de ELE sin haber pasado antes por la experiencia de aprender uno o varios idiomas a un cierto nivel? ¿Cuál sería, en su opinión, el perfil ideal de alumno y de profesor ELE?

Me parece importante que un profesor de ELE conozca otras lenguas pero se puede ser un buen profesor de ELE sin conocer otros idiomas, y no tan bueno conociendo muchos. Más relevante me parece, sin embargo, que el profesor tenga una actitud abierta y positiva ante las lenguas y las culturas, especialmente las de sus alumnos y los anime a relacionar su lengua y cultura maternas con otras lenguas y con el español. Además tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades del grupo.

No sé si existe un perfil ideal de profesor de ELE. Creo que hay buenos profesores con perfiles muy dispares. Pero, si tengo que decantarme por algo, diría que sí son imprescindibles una gran capacidad de comunicación, curiosidad por las lenguas, las culturas y sus hablantes y mucho sentido común.

El alumno ideal tiene conciencia e intuición lingüísticas, aprende a desarrollar su competencia plurilingüe e intercultural y mantiene una actitud positiva ante las diferencias lingüísticas y culturales. Efectivamente, aprende más rápidamente el alumno que ya ha aprendido otras lenguas. Pero a veces no es solo su conocimiento de otros idiomas sino también su conocimiento del mundo (*savoir*) y estas otras competencias generales de las que ya he hablado: *savoir-faire*, *savoir-être*, *savoir-apprendre*, lo que influye decisivamente en su aprendizaje.

7. ¿Qué nacionalidades predominan en la clase de ELE y cuáles son las principales dificultades según la lengua de origen de los aprendientes? ¿Cómo trata la cuestión de la fosilización en sus alumnos?

Las nacionalidades predominantes dependen de las ciudades e incluso de los barrios a los que nos refiramos. En la EOI de Salamanca podemos decir que el 40% son brasileños, otro 40% alemanes y el 20% restante se reparte entre europeos y orientales, aunque tenemos alumnos prácticamente de todo el mundo.

Los estilos de aprendizaje son muy variados, teniendo en cuenta el bagaje de experiencias escolares que los alumnos traen consigo: hábitos, costumbres, métodos procedentes de distintas culturas... Por consiguiente, tenemos que recurrir al uso de materiales que requieran el desarrollo de varios estilos, promover el aprendizaje cooperativo para que los alumnos empleen diferentes estrategias en la consecución de una tarea y facilitar la comunicación intercultural.

Las cuestiones como la lengua materna del alumno, su conocimiento lingüístico y del mundo en general, influyen decisivamente en sus condiciones para el aprendizaje. Este hecho tiene un reflejo en las distintas circunstancias en las que se incorpora este alumno al sistema educativo: por un lado, alumnos de lenguas muy diferentes al español que presentan problemas de distinto tipo; por otro, alumnos de lenguas que comparten el mismo origen que el español o con experiencia previa en el aprendizaje de otras lenguas europeas y que avanzan a un ritmo muy rápido. Y puesto que estos alumnos pertenecen a grupos lingüísticos diferentes, es necesario un análisis individualizado de sus errores más característicos. Así se puede combatir más eficazmente la fosilización de ciertos errores relacionados con las interferencias de su lengua materna. El profesor debe guiar al alumno para que comience esta toma de conciencia y para que sea cada vez más independiente y autónomo hasta llegar a poner en funcionamiento ciertas estrategias de autocorrección.

8. ¿Hacia donde apuntan las nuevas tendencias en la metodología de la enseñanza del español como lengua extranjera? ¿Van paralelas a las del inglés para extranjeros, por ejemplo?

El impacto que ha tenido el MCER ha sido determinante, de forma que en estos momentos lo dominante es el enfoque orientado a la acción, el enfoque por tareas y cierto eclecticismo metodológico.

En mi opinión, las tendencias metodológicas en la enseñanza de Español en las EOI siempre han ido paralelas a las del inglés. En los últimos años, a partir de la irrupción en nuestras vidas del Marco Común Europeo de Referencia, para la Enseñanza y el

Aprendizaje de las Lenguas parece que también el resto de los idiomas están siguiendo unas líneas comunes.

9. ¿En qué medida cree que incide el hecho de que sus alumnos aprendan la lengua *in praesentia /in absentia*? ¿Cómo cuantificarías el avance que representa poder aprender una lengua en el lugar en donde se habla frente a su estudio “en casa”?

Los ritmos del aprendizaje que, en general, dependen de la variable personal pueden resultar favorecidos por la situación de inmersión lingüística pero siempre que ésta tenga lugar en unas condiciones socio-afectivas adecuadas para el alumno. Pero más importante que la inmersión son, a veces, algunos factores psico-sociológicos que están en conexión directa con las condiciones externas en las que se realiza el aprendizaje: el nivel de identificación del individuo con la lengua materna; su grado de apertura, motivación e interés hacia la segunda lengua; sus creencias y valoraciones referidas al elemento cultural de una y otra lengua, etc.

10. ¿Cuál es su concepto de un manual para ELE? ¿Qué criterios se deben aplicar para seleccionar un libro de texto? ¿Qué uso se debe hacer del manual por parte de docentes y aprendientes?

En mi opinión el libro de texto ideal es aquel con el que se sienten cómodos profesores y alumnos. Todos tienen cosas aprovechables, simplemente nos identificamos más con unos que con otros. Y si aceptamos que hay distintos estilos de aprendizaje también tenemos que hacerlo con los distintos estilos de enseñanza.

Simplemente, el manual no debe convertirse en el Programa. Son la programación y sobre todo sus objetivos y también el tipo de alumnos del curso los que deben condicionar su elección.

11. ¿Cuál es su opinión sobre la oferta existente en la actualidad sobre manuales y demás materiales en la enseñanza de ELE? ¿Cree que el mercado es realmente denso en oferta? ¿Qué falta? ¿Cómo es posible ajustar un único modelo de manual a aprendientes con realidades culturales y lenguas maternas extremadamente distantes? ¿Cuáles son los puntos en común entre los aprendientes?

La oferta satisface casi todas las expectativas. Es increíble la cantidad de métodos que aparecen cada año. Supongo que si hay esa oferta tan variada es que hay demanda de muy distinto tipo.

Precisamente, si algo falta son métodos específicos que se ajusten a las características de los cursos de Español de EOI que son, como mínimo, de 120 horas y que cubren por el momento siete niveles.

Personalmente echo de menos materiales auténticos auditivos, en especial, audiovisuales y muestras de lengua orales que reflejen las distintas variedades del español y, también, actividades que contribuyan al desarrollo consciente de la competencia plurilingüe e intercultural.

Creo que, en general, se le da poca importancia a la fonética y la entonación así como tampoco se trabajan en su justa medida las competencias discursiva y sociolingüística.

Los materiales, y en particular los libros de texto, debemos manejarlos como instrumentos útiles y adaptarlos al grupo concreto y a los programas. En nuestro Departamento se pilotan durante un curso y si cumplen las expectativas y funcionan en nuestras aulas plurilingües se implantan al curso siguiente.

12. En las clases, hablemos de la diversidad vs. atención individualizada, de la heterogeneidad de los grupos y de la elaboración de materiales didácticos en función de la lengua materna del alumno, etc. ¿Qué diferencias metodológicas destacaría entre una clase de español para nativos o para extranjeros?

El intercambio es enriquecedor y aunque el ser heterogéneos tiene sus desventajas (como la dificultad de la nivelación por más que intentamos tener en cuenta toda clase de variables, sobre todo la proximidad o no de sus lenguas maternas y los diferentes estilos de aprendizaje), también tiene, sin duda, innegables ventajas y esta peculiar fisonomía de nuestras aulas les da su personalidad y carácter.

En mi opinión lo más urgente es formar a los profesores en la diversidad cultural y lingüística pues, hasta ahora, dicha preparación tiene un estatuto secundario en la formación de profesores. Los futuros profesores tienen poca experiencia intercultural y los programas de formación no los preparan para trabajar con alumnos con bagajes culturales diferentes de los suyos sino en ambientes culturalmente homogéneos.

Es difícil una atención individualizada en aulas de más de 35 alumnos, pero existen las tutorías y tenemos que fomentar, por un lado, la autonomía del alumno y el autoaprendizaje y, por otro, el aprendizaje cooperativo. Es, pues, fundamental crear un contexto en el aula en el que el alumno se vea capaz de tener éxito en el aprendizaje y se sienta valorado no solo por el profesor sino también por el resto de sus compañeros que a menudo también rechazan formar parte de un grupo de características tan heterogéneas. Se impone, pues, también una sensibilización del alumno en la interculturalidad que lleve a un cambio de actitudes, hacia la apertura al otro y a la aceptación de las diferencias.

Y más que ajustar el manual y los materiales a alumnos con lenguas y culturas distantes, el problema se plantea cuando (como consecuencia muchas veces de esta circunstancia) cada alumno tiene distintos niveles en cada destreza, por ejemplo, un C1 en comprensión lectora y un B1 en expresión escrita.

Una posibilidad interesante sería que en las EOI se ofertaran cursos específicos de las distintas actividades de la lengua (en algunas ya existen): comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita de distintos niveles de forma que nuestros alumnos pudieran asistir al curso que se ajustara a sus necesidades.

Con respecto a las clases de español para nativos, uno de los objetivos de la educación obligatoria es el dominio del español pero las estrategias que se proponen y la metodología están muy próximas a las enseñanzas de lenguas extranjeras, por lo que siempre he sido de la opinión de que hay muchos materiales didácticos de Español para Extranjeros que funcionarían perfectamente con alumnos españoles, sobre todo los referidos a actividades de expresión y comprensión oral y escrita.

13. ¿Qué cambios prevé, en lo que respecta al soporte y al concepto del libro de texto en el siglo de las nuevas tecnologías? ¿Hasta qué punto hay que ser crítico con el libro de texto? Hay docentes que no utilizan libro, sino que crean sus propios materiales, ¿es posible que el libro de texto esté pasando a ser material

complementario o simplemente un apoyo más dentro de la clase? ¿De qué manera debe o puede el profesor compaginar todo ello?

Creo que sí, que la tableta, la pizarra digital, los ordenadores van a sustituir tarde o temprano al libro en papel.

En cuanto a lo de que el libro de texto pase a ser solo un apoyo o material complementario dentro de la clase dependerá de la calidad y de la adecuación de los manuales. Si están actualizados, abarcan todas las competencias y las actividades de la lengua, y la tipología de los ejercicios es variada, su papel seguirá siendo importante.

Pero es lógico que se utilicen además todos los materiales que estimulen la motivación del alumno: libros de lectura, audios, vídeos, impresos, materiales auténticos, direcciones web... así como completamente natural que los profesores con cierta experiencia tengamos ya un banco de actividades pilotadas y evaluadas con las que nos sintamos seguros y nos garanticen el éxito en el aula.

14. Para finalizar, ¿Cuál, en su opinión y desde su experiencia, es la demanda real de aprendizaje de español? ¿Vamos hacia un aumento o descenso en la demanda? ¿Cuáles son las lenguas, a día de hoy, más solicitadas o que más perspectivas de futuro pueden tener de cara al futuro profesional de las nuevas generaciones?

En mi opinión, la demanda de aprendizaje de español es real y está aumentando. Lo que pasa es que la vía por la que se accede a este aprendizaje ha cambiado. A lo mejor estoy equivocada, pero en mi contexto salmantino, veo que los europeos no vienen tanto a los cursos específicos para extranjeros (especialmente en el verano) pero participan en el Programa Erasmus, que ha revolucionado la vida de los jóvenes europeos. Lo que me dicen mis alumnos es que lo de menos son las asignaturas de la Universidad, sino que a lo que vienen es a aprender español. Y es por el español (y quizás también por la fiesta) por lo que España es el país más solicitado por los Erasmus. Del mismo modo, los brasileños aprovechan sus becas de Intercambio, los másteres y los doctorados en la Universidad de Salamanca para estudiar el idioma.

En estos momentos todas las lenguas están siendo muy demandadas (quizás por la crisis, el desempleo, etc.) La lengua más solicitada sigue siendo el inglés y las que más expectativas despiertan son el chino, el ruso y, ¡quién nos lo iba a decir!, el alemán.

15. Como especialista en la materia, ¿qué medidas consideras que se deberían tomar en España para incentivar el plurilingüismo y para mejorar en general los resultados en el aprendizaje de otras lenguas?

Todos estamos a favor del plurilingüismo pero confundimos a menudo plurilingüismo con multilingüismo. Y a veces los planes de fomento del plurilingüismo que ponen en marcha algunas instituciones o comunidades se reducen a enseñar distintas lenguas (y a menudo solo el inglés) sin relacionar sus enseñanzas.

Pero, ¿cómo ayudamos al alumno a enriquecer progresivamente su competencia plurilingüe y pluricultural?, ¿cómo aprovechamos las competencias plurilingües y pluriculturales que tiene el alumno antes incluso de su entrada en la escuela?

Y no digo nada nuevo, solo lo que aparece en el MCER, pero que increíblemente se olvida.... Solo se retiene del Marco su periferia y no su corazón... Como si se considerara más importante evaluar que enseñar a aprender. Nociones tales como la de competencia plurilingüe e intercultural que no solo aparecen en el MCER sino también, como he dicho antes, en nuestro currículo, se movilizan relativamente poco.

La noción de competencia plurilingüe e intercultural se refiere a que a medida que se va ampliando la experiencia lingüística de una persona, ya sea mediante el aprendizaje escolar, ya sea mediante el contacto con otras lenguas y culturas, los conocimientos lingüísticos que adquiere no se incorporan a su mente en compartimentos estancos, sino que se va consolidando un modo de competencia constituida por la compleja red de relaciones que se establecen entre los conocimientos lingüísticos y culturales que esa persona va gradualmente adquiriendo.

El carácter pedagógico de la definición de la competencia plurilingüe y pluricultural invita a articular las enseñanzas de lenguas las unas a las otras, en todo aquello en lo que son susceptibles de poner en juego competencias comunes. En definitiva, es urgente la elaboración de un currículo integrado de lenguas. Y mientras tanto los profesores podemos poner en práctica los enfoques plurales/plurilingües de lenguas:

- Enseñando cosas sobre las lenguas y las culturas incluidas las maternas
- Valorando los conocimientos previos lingüísticos, metalingüísticos y culturales de sus alumnos
- Enseñando a relacionar lo que se aprende con los conocimientos previos lingüísticos, metalingüísticos, culturales, a hacer transferencias...
- Haciendo conscientes a los alumnos de que al aprender una lengua están aprendiendo a comprender otras lenguas a hablantes de lenguas próximas o no tan próximas.
- Comparando fenómenos lingüísticos y culturales
- Enseñando a los alumnos a relacionarse con hablantes de otras lenguas

Anexo 1

Estas son las Escuelas Oficiales de Idiomas en las que se imparte Español para Extranjeros:

ANDALUCÍA: Sevilla, San Roque, Marbella, Málaga y Granada.

ARAGÓN: Zaragoza1.

BALEARES: Palma de Mallorca.

CANARIAS: Arrecife, Las Palmas de Gran Canaria y Santa Cruz de Tenerife.

CASTILLA Y LEÓN: Salamanca, Valladolid, Zamora, Ávila, Zamora, Palencia, Soria, Burgos y León.

CATALUÑA: Barcelona-Drassanes, Barcelona-Valle de Hebrón, Lérida y Tarragona.

MADRID: Alcalá de Henares, Alcorcón, Embajadores, Goya, Jesús Maestro, Las Rozas, Leganés y San Sebastián de los Reyes.

GALICIA: Coruña y Vigo.

VALENCIA: Alicante, Benidorm, Castellón, Gandía, Sagunto, Torrevieja y Valencia.

PAÍS VASCO: Bilbao.

MURCIA: Murcia capital.

Anexo 2

¿Qué español enseñar?

Por razones prácticas, creo que se debe enseñar el español estándar, pero hay que sensibilizar a los alumnos en la riqueza y diversidad del español y más todavía si tenemos en cuenta que el español que hablamos en Castilla y León es sin duda una variedad minoritaria. Es el idioma oficial de una veintena de naciones, de ahí que haya que pasar de hablar de cultura española a cultura en español.

Nuestros alumnos han viajado o van a hacerlo por España y por Hispanoamérica, tienen compañeros de piso y amigos de otras zonas de España o de América, oyen música, ven películas y leen novelas hispanas. Algunos incluso han tenido profesores procedentes de Méjico (los estadounidenses) o de otros países iberoamericanos y son sensibles a las diferencias.

Esto supone, para los profesores, estar al tanto de los usos lingüísticos de los hispanohablantes y procurar que las muestras de lengua que se presentan en clase sean lo más variadas posibles.

Lorca y el flamenco: Una propuesta didáctica

Josefa Álvarez, Le Moyne College, Estados Unidos
alvarej@lemoyne.edu

Josefa Álvarez es doctora en filología por la Universidad de Alcalá y licenciada en lenguas clásicas por la Universidad Complutense de Madrid. Tras trabajar varios años en el programa de la Universidad de Syracuse en Madrid y en Alcalaingua Universidad de Alcalá, obtuvo una plaza en el Instituto Cervantes de Sao Paulo. Actualmente reside en los EEUU donde es profesora titular de español y de literatura española en Le Moyne College. Su actividad investigadora se centra en la tradición clásica en la literatura española, en especial en la poesía española actual (“Mundo clásico, voz lírica femenina y expresión del deseo en la poesía de Aurora Luque”), así como en la didáctica de la literatura en la clase de español (“Teaching the Poems of A rachas: Themes and Forms” en Approaches to the teaching of the works of Carmen Martin Gaité, Joan L. Brown (Coord.), de próxima publicación por la MLA).

Resumen: El presente artículo ofrece a los profesores de español una tarea diseñada con el propósito de dar a conocer a los estudiantes de un curso de introducción a la literatura española la poesía primera de Lorca, en particular su *Poema del Cante Jondo*. Se toma ello como excusa para presentar como contenido cultural la música flamenca y para seguir incrementando la competencia lingüística y comunicativa de los alumnos, ya que no limitamos las actividades al análisis literario sino que se persigue igualmente el desarrollo de las destrezas de lectura y de expresión oral.

Palabras clave: Literatura española, Integración lengua y cultura, Federico García Lorca, Poema del Cante Jondo, Flamenco.

A modo de introducción

A la hora de aproximarnos al texto literario en la clase de español como lengua extranjera no debemos olvidar que este no es en sí mismo el único objeto de estudio en el

aula. Cuando los estudiantes se encuentran aún en el camino hacia la plena adquisición de las competencias comunicativa y gramatical, el texto literario puede y debe ser también un instrumento para alcanzarlas. Más aún: este se nos presenta, a su vez, como vehículo riquísimo de desarrollo de la competencia cultural tan necesaria para que aquellas se incrementen. Y son estas observaciones las que debemos tener en mente a la hora de elaborar actividades para nuestras clases, sean ya de lengua, si nos regimos por la máxima de integrar lengua y cultura en nuestro desempeño docente, sean de literatura, entendiendo que desde estas el alumno sigue avanzando en su proceso de adquisición de la lengua meta.

Sobre nuestra unidad didáctica

La unidad didáctica que presentamos a continuación lleva por título “Lorca y el flamenco” y ha sido gestada para un curso de introducción a la lectura de textos literarios hispánicos en el marco de una universidad americana. Para su elaboración hemos tenido bien claro que nuestros objetivos eran tanto despertar el interés del estudiante por un género literario al que siempre se aproxima con mayor reticencia por la dificultad de comprensión que suele caracterizarlo, la poesía, como continuar avanzando en el aprendizaje de la lengua. Es por ello que basamos la realización de las actividades en el principio de colaboración en el grupo, de manera que, en todo momento, se lleven a cabo desde y para la interacción oral. Para facilitar la comprensión se parte siempre de actividades de prelectura, así como de la incorporación de imágenes que apoyan el contenido de los textos. Hemos optado por la combinación música-poesía, manifestaciones artísticas imposibles de separar en los primeros pasos de vida de esta última, desde el convencimiento firme de la estrecha conexión entre ambas en lo que a

despertar emociones y movimientos en el alma del lector se refiere: donde la comprensión lectora falla, la música asiste al estudiante en la vivencia interna del texto poético.

Nuestra unidad didáctica toma como punto de partida dos poemas, “Sorpresa”, de la parte titulada “Poema de la soleá”, y “Balcón”, de “Poema de la saeta” que servirán para que el estudiante tenga un contacto inicial con la primera poesía del poeta. Del segundo de ellos contamos con una interpretación musical de Lole y Manuel que contribuye a reafirmar el estrecho vínculo de estos poemas con el cante que proporciona el título al poemario al que pertenecen. Internet facilita el acceso a esta, con lo que no es necesario disponer de la grabación.

Al tratarse el nuestro de un curso introductorio a la lectura de textos literarios, introducimos algunos ejercicios que aspiran al análisis superficial de aspectos compositivos de los textos, a la par que a la reflexión sobre el significado y al propio disfrute del verso lorquiano.

Presentamos a continuación la ficha de trabajo para el profesor así como la unidad didáctica y ofrecemos al final una pequeña nota informativa y una sucinta bibliografía sobre Lorca y la música flamenca que servirán de apoyo para la preparación del docente antes de abordar las actividades en su clase.

A) Ficha de la actividad

Destrezas	Todas
Objetivos funcionales	Descripción. Expresión de la posibilidad y de la opinión.
Objetivos gramaticales	Usos de "estar", "ser", "haber" y "tener" en la descripción. Contraste indicativo / subjuntivo en las oraciones completivas. Uso de adverbios de probabilidad.
Objetivos culturales	Poesía de Lorca. El flamenco. La Semana Santa en Andalucía.
Tiempo requerido	Tres horas aproximadamente.
Materiales	Un ordenador con conexión a Internet. Fotocopias de las actividades.
Nivel	B2-C (Intermedio alto a avanzado)

B) Actividad

Vamos a leer unos poemas del libro de Federico García Lorca *Poema del Cante Jondo*, publicado en 1921 titulados, respectivamente, “Sorpresa” y “Balcón”.

1) Poema nº 1

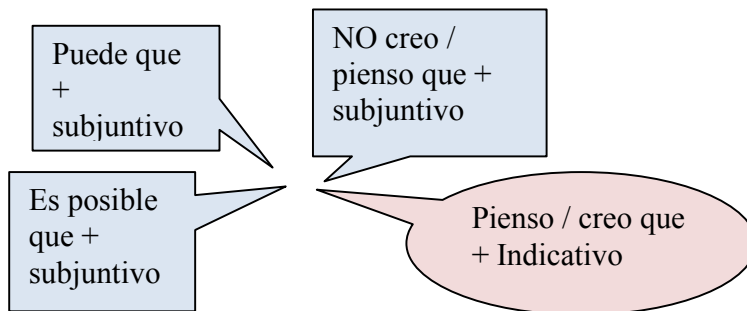
1.1) Hacia la lectura del poema

El poema que vamos a leer pertenece a la parte del poemario titulada “Poema de la Soleá”. Antes de leerlo, observa esta imagen y describe lo que ves en ella:




En el dibujo _____

¿Sabes lo que significa la palabra “sorpresa”? ¿Qué relación puede tener el título del poema con la imagen de más arriba? Discútelo con tus compañeros, -as.



Ahora vamos a leerlo:

<p><i>Muerto se quedó en la calle con un puñal en el pecho. No lo conocía nadie. ¡Cómo temblaba el farol! Madre. ¡Cómo temblaba el farolito de la calle! Era madrugada. Nadie pudo asomarse a sus ojos abiertos al duro aire. Que muerto se quedó en la calle que con un puñal en el pecho y que no lo conocía nadie.</i></p>	 <p>“¡Cómo temblaba el farol!”</p>
---	--

1.2) *Hacia el contenido, sin dejar de lado la forma*

¿Qué palabras de las que aparecen abajo crees que tienen más conexión con el poema?

¿Cuál crees que es su tema?

amor	muerte	ternura
pasión	soledad	miedo
pena	sufrimiento	venganza

Justifica tu elección.

El farol ocupa un lugar destacado en el texto. El poeta lo resalta, entre otros, a través de un recurso literario llamado “personificación” ¿Podrías explicarlo? ¿Qué consigue usándolo aquí? Coméntalo con tus compañeros y contrastad vuestra opinión con el/ la profesor, -a.

1.3) *Hacia el análisis de la estructura y la forma del poema*

Como hemos visto, el poema pertenece a *Poema del Cante Jondo*. La conexión con la música es evidente, ya que así se llama la variedad más profunda del flamenco, posiblemente la música española de mayor renombre internacional. Lorca siempre se interesó por ella y trató de rescatarla del olvido junto con su gran amigo el compositor andaluz Manuel de Falla.

(Para conocer la definición del término “cante jondo” en inglés, visita <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/93036/cante-jondo>)

¿Hay algo en la forma del poema que te haga sentir la música? ¿Cómo logra el poeta transmitir musicalidad? ¿Sabes cómo se llaman algunos de los recursos de estilo que emplea para hacerlo?

Observa también la estructura del poema, o sea, como está “construido” ¿Sabes cómo se llama el tipo de composición que observas en él? ¿Qué consigue con ella el poeta?

1.4) Consolidando la comprensión del poema

Lee este texto sobre la soleá ¿Crees que el tema del poema corresponde con ese tipo de “palo flamenco”¹? Discútelo con tus compañeros.

Sobre la soleá

“(De soledad, y este del latín solitas, -atis, aunque algunas opiniones modernas apuntan a que podría venir del verbo solear, es decir, poner al sol).

Es uno de los pilares básicos del flamenco. Su majestuosidad, riqueza melódica y profundidad de ejecución hacen que sea muy interpretado por los artistas... Se diferencia de otros palos flamencos en su solemnidad a la hora de interpretarlo; el sentimiento pasa a un primer plano.

Las letras tocan muchos temas, desde lo intrascendente a lo trágico. Destacan las alusiones a la vida, el amor y la muerte.”

(De <http://www.esflamenco.com/palos/essolea.html>)

¿Entiendes ahora por qué se titula “Sorpresa” el poema? Explícalo

¹ así se llaman los diferentes estilos musicales del flamenco.

2) Poema nº 2

2.1) *Hacia la lectura del poema*

El segundo poema que vamos a leer se titula “Balcón” y pertenece a la sección del poemario titulada “Poema de la saeta”.

Ante todo, ¿sabes lo que es un balcón? Observa la foto:



En España hay muchas casas con balcones. La gente *se asoma* a ellos para ver la calle, para tomar el aire, para regar las plantas... Pero en Andalucía también es frecuente asomarse cuando pasan las famosas procesiones de Semana Santa, y algunas veces la gente canta desde ellos cuando ven las imágenes de Cristo o de la Virgen. Puedes verlo en este vídeo: <http://www.youtube.com/watch?v=OQO8n81ILP4&feature=related> Busca esta información en él: ¿cómo se llama el tipo de canción que interpreta el hombre?

Ahora ya estás preparado-a para leer el poema:

*La Lola
canta saetas.
Los toreritos
la rodean,
y el barberillo
desde su puerta,
sigue los ritmos
con la cabeza.*

*Entre la albahaca
y la hierbabuena,
la Lola canta
saetas.
La Lola aquella,
que se miraba
tanto en la alberca.*

2.2) *Hacia la comprensión del poema*

Vamos a interpretar literalmente el poema. Para ello vas a responder a unas preguntas

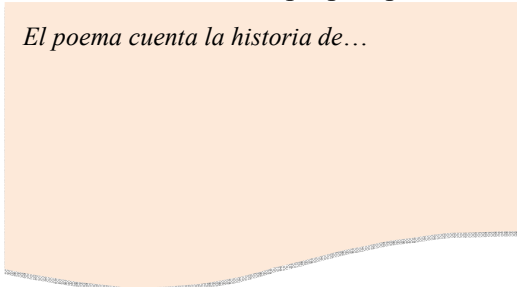
¿Quién protagoniza el poema?

¿Dónde está esa persona? ¿Qué hace?

¿Hay otras personas cerca? Si es así, ¿qué hacen?

Resume ahora con tus propias palabras la historia que “cuenta” el poema.

El poema cuenta la historia de...



2.3) *Avanzando hacia una comprensión más profunda desde el análisis de la forma*

Ahora observa los verbos. A través de ellos, el poeta estructura el texto en dos partes ¿puedes explicar cómo lo hace? ¿Qué crees que quiere transmitir con ello? ¿por qué crees que usa el demostrativo *aquella* en los versos finales?

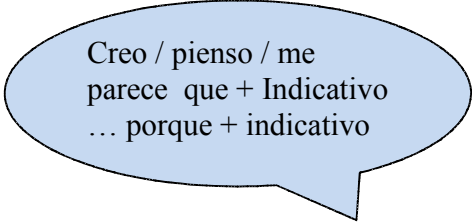
Nuevamente la música está presente en el poema. Identifica los recursos con los que Lorca nos hace sentirla.

Como hemos visto, el poema pertenece a la parte “Poema de la saeta”. La saeta es un canto popular típico de la Semana Santa andaluza. Es la forma que tiene el flamenco de buscar la cercanía con Dios. En el vídeo pudiste ver que son pequeñas

canciones que de manera espontánea se cantan al paso de las imágenes de Cristo y la Virgen durante esa celebración religiosa. Escucha la interpretación flamenca del poema por Lole y Manuel ¿Qué sensación te transmite? (Alegría, tristeza, melancolía, dolor, miedo...) Contrasta tus sentimientos con los de tus compañeros.

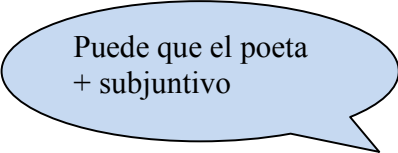
<http://www.zappinternet.com/video/pucRzaKyoN/Lole-y-Manuel-balcon-flamenco>

Discute con tu compañero,-a: ¿Crees que el poema de Lorca es una saeta?
¿Podrías identificar los elementos lingüísticos o extralingüísticos que hacen del poema una composición popular?

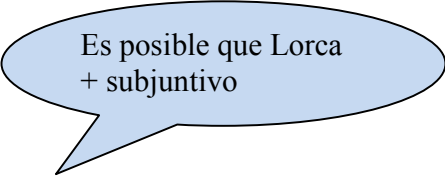


Creo / pienso / me parece que + Indicativo
... porque + indicativo

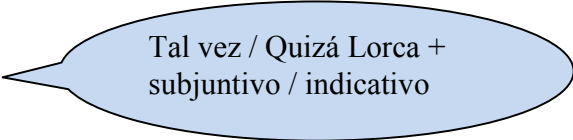
¿Por qué consideras que el poeta incluyó “Balcón” en esta parte del “Poema del cante jondo”? ¿Te ayuda la interpretación musical de Lole y Manuel a entender el espíritu del poema?



Puede que el poeta + subjuntivo



Es posible que Lorca + subjuntivo



Tal vez / Quizá Lorca + subjuntivo / indicativo

3) *Sobre Lorca y el flamenco*

Si te interesa saber algo más sobre Lorca y el flamenco puedes visitar estos sitios en la Web:

<http://www.folcloreyflamenco.com/index.php/Estudios-y-personajes-literarios-en-el-Flamenco/Federico-Garc%C3%ADa-Lorca-y-el-Flamenco.html>

<http://www.flamenco-world.com/magazine/about/morente-lorca/emorentelorc.htm#2>

C) *Notas para el profesor*

Sobre la actividad en sí

En ambos poemas planteamos primero unas actividades de prelectura para facilitar su comprensión e incitar a la discusión en el aula. Tanto en uno como en otro es importante destacar la manera en que el poeta consigue aproximar sus versos al género musical. Trataremos de que los alumnos identifiquen las rimas de los poemas, asonante en ambos casos, los recursos de repetición tanto fónicos (aliteración) como léxico-sintácticos (anáfora, paralelismos...). Destacaremos la idea del “estribillo” y su relación con estos últimos. En “Sorpresa” habrá que llamar su atención sobre la estructura en anillo y como ella refuerza también el aspecto musical de la composición, a la par que acentúa su dramatismo. La parte final de la actividad servirá para encontrar elementos temáticos que vinculan al poema con el tipo de composición musical con el que se asocia, la soleá.

En cuanto a “Balcón” se tratará primero de llegar a la comprensión superficial del texto (una mujer canta en su balcón y, mientras, algunos hombres la escuchan) y después

pasar a descifrar qué puede querer transmitir tras algo en apariencia tan simple. La muerte puede estar de nuevo oculta en estos versos, cosa que comprobamos en la parte final con el brusco contraste que plantea al recurrir al pretérito en lugar de al presente. La repetición del nombre de la protagonista, así como su mención final a través del demostrativo “aquella” son igualmente significativas en este sentido. Se guiará al alumno para que aprecie esos matices y extraiga conclusiones al respecto. Aprovecharemos el poema para hablar de la tradición del canto de saetas en las procesiones de semana santa andaluzas, de modo que nos permitirá la introducción de dicho contenido cultural. A tal fin nos serviremos de un vídeo de YouTube. Por otra parte, se trabajará con la interpretación publicada en Internet que Lole y Manuel hacen del poema, bastante dramática en comparación con el tomo desenfadado de su primera parte. De este modo se propicia la comprensión del estudiante de la conexión del texto lorquiano con la saeta desde el tema común de la muerte, tema, por otra parte, recurrente en Lorca. También se hará ver al estudiante que, al igual que dicha pieza musical, el texto lorquiano ancla en lo popular, como puede observarse en los personajes que presenta (y como los presenta, a través de los diminutivos), en el marco en el que se desarrolla la acción (el balcón con la albahaca y la hierbabuena), en la simplicidad de su lengua, etc. A lo largo de la tarea se introducen direcciones de páginas Web en las que estudiante y docente pueden encontrar información adicional sobre los temas tratados.

Sobre Lorca y el flamenco

La conexión música-poesía es sumamente estrecha en el caso del *Poema del Cante Jondo* de Federico García Lorca, ya que el poemario nace un año antes de que el

poeta y Manuel de Falla organizaran en 1922 en la Alhambra de Granada el primer festival de dicho cante, muestra sin duda de la profunda atracción que siente por él. El propósito que movía a ambos a la organización del festival era la recuperación y promoción del flamenco más puro, el cante jondo, que había entrado en declive desde comienzos del siglo XX:

El primer concurso de Cante Jondo fue en realidad una especie de cruzada artística para la salvación, si era posible todavía, de un rico venero de música natural y popular, el cante jondo que se estaba perdiendo paulatinamente por las vertientes de la degeneración flamenquista y pintoresquista. Los viejos cantos raíces, sobrios y densos, de una gravedad y una solemnidad casi religiosas, se olvidaban. Los viejos cantaores se iban muriendo y los que surgían encontraban más de su comodidad atender las incitaciones de públicos sin conocimiento inclinados a las tonadas derivadas más pegadizas y fáciles. (Carmen de Burgos, “Colombine” 390)

Antes de que el festival tuviera lugar, el propio Lorca pronunció una conferencia en Granada para el que sería después su público, a fin de que este valorara y entendiese la esencia de la música que lo motivaba. Su título “Importancia histórica y artística del primitivo canto andaluz llamado cante jondo” revela el valor que el poeta atribuyó a dicha variedad musical. De ella, tanto la brevedad de sus piezas como su concentración de significado lo inspiran para la elaboración de los versos del que será su segundo poemario, no publicado, no obstante, hasta diez años después de haber sido escrito (Maurer *Biografía*).

Bibliografía

ANGEL, R. (2006). "Afterword: "Attempting to Live Inside Federico Garcia Lorca's *Poema del cante jondo* for a While." *The American Poetry Review*. pp. 4-5,

<<http://wordswithoutborders.org/article/attempting-to-live-inside-federico-garca-lorcas-poema-del-cante-jondo-for-a/>>

COBB, C. W. (1967). "Lorca's Poetic Formation and Early Poetry." *Federico García Lorca*. New York: Twayne Publishers.

GARCÍA LORCA, F. (1989). *Poema del Cante Jondo. Romancero Gitano*. Madrid: Cátedra.

MAURER, C. (2001). *Federico García Lorca y su arquitectura del cante jondo*, Granada: Comares. (Incluye un CD con grabaciones originales del concurso de cante que Lorca y Falla organizaron en Granada en 1922.)

--. *Biografía. Una vida en breve.*

«<http://www.garcialorca.org/Federico/Biografia.aspx?Sel=Granada%20y%20Manuel%20de%20Falla>»

RÍOS RUÍZ, M. (2002). *El gran libro del flamenco: historias, estilos, intérpretes*. 2 Vols. Madrid: Calambur.

STANTON, E. F. (1974). "The poetry of Federico García Lorca and «Cante Jondo»". *South Atlantic Bulletin*, 39, 4, pp. 94-103. UTRERA, F. (1998). *Memorias de Colombine, la primera periodista*. Madrid: HMR.

Fecha de recepción: 04/08/2011

Fecha de aceptación: 07/11/2011

El diccionario: diferencias y similitudes como herramienta didáctica en el aula de español/L1 y de español/L2

Emma García Sanz
Universidad de Duisburgo-Essen
emma.garcia-sanz@uni-due.de

Licenciada en Filología Inglesa y Alemana por la Universidad de Valladolid y Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija. Ha sido profesora de español en la University of English and Foreign Languages (India), en la Universidad del Sarre (Alemania) y la Universidad de Bonn. Actualmente trabaja en el Departamento de Románicas de la Universidad de Duisburgo-Essen (Alemania), donde realiza su tesis doctoral en didáctica de E/LE.

Resumen: El diccionario es uno de los recursos que más fácilmente se pueden obtener para trabajar en el aula. Sin embargo, es uno de los más difíciles de utilizar (Wright en Battaner, 2000). El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (y más específicamente el *Plan curricular del Instituto Cervantes*) supone el conocimiento por parte del alumno del uso del diccionario, al que hace referencia, entre otros, como elemento de consulta en la comprensión y expresión escrita y en la interacción y como parte de las destrezas y habilidades que el alumno ha de adquirir a lo largo de su aprendizaje de una L2 para que le ayuden a alcanzar la competencia comunicativa deseada en esa lengua. Asimismo, el currículo de la *Educación Secundaria Obligatoria* (tomamos como ejemplo el de la Comunidad de Castilla y León) hace referencia al uso y manejo del diccionario como parte de las técnicas y habilidades de la asignatura *Lengua castellana y literatura* que el alumno ha de trabajar. Partiendo pues de ambos currículos, nos planteamos preguntas como: ¿para qué sirve el diccionario? ¿Qué conocimientos se necesitan para extraer información del mismo? ¿Cómo se ha de utilizar en el aula? ¿Se requiere una enseñanza específica sobre su uso y manejo? Teniendo en cuenta las diferencias entre el aprendizaje y/o la adquisición de la L1 y la L2, y partiendo como marco teórico de obras de referencia ya clásicas sobre el diccionario como herramienta didáctica, el presente trabajo intenta responder a las preguntas anteriores planteando las diferencias y similitudes del uso del diccionario en el aula de lengua española/L1 y español/LE y realizando una propuesta didáctica sobre cómo ha de abordarse el uso y manejo del mismo en dichos contextos de enseñanza.

Palabras clave: diccionarios, español lengua extranjera, español/L1, herramienta de aprendizaje

1. INTRODUCCIÓN

Si bien es por todos aceptado que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LE o L2) difiere del aprendizaje/adquisición de la lengua materna (LM o L1), el objetivo principal de la enseñanza reglada de la lengua, ya sea materna o extranjera, es el desarrollo de la competencia comunicativa (Castilla y León, 2007 y Consejo de Europa, 2001).

Dicho desarrollo no solo ha de llevarse a cabo en el aula, sino que el docente también ha de proporcionar al alumno las herramientas adecuadas que permitan que su aprendizaje¹ vaya más allá de la instrucción formal. Por ello, la autonomía del discente en el aprendizaje es un pilar básico de los documentos anteriormente citados, al que subyace la expresión de Bruner "aprender a aprender", es decir, el discente adquiere autonomía y el aprendizaje se lleva a cabo con éxito si el docente le facilita las herramientas y los recursos necesarios para ello.

Así, entre las herramientas de las que dispone el estudiante para lograr cumplir los objetivos satisfactoriamente se encuentra el diccionario, el cual, pese a ser uno de los recursos más fáciles de obtener, es uno de los más difíciles de utilizar (Wright, en Battaner, 2000).

En este estudio repasaremos la importancia que otorgan al diccionario los currículos anteriormente citados, abordaremos las diferencias y similitudes del uso del diccionario en el aula de lengua española/L1 y español/LE, recogeremos un decálogo para desarrollar materiales en los que se haga uso del diccionario y, por último, aplicaremos la teoría recogida a la práctica².

¹ Consideramos que también en la lengua materna hay ciertos aspectos que entran dentro del aprendizaje, no de la adquisición, entre ellos están la escritura o las convenciones ortotipográficas.

² No cuestionaremos, por lo tanto, la validez de los diccionarios presentes en el mercado, ni propondremos cómo mejorarlos o qué pautas han de seguirse para elaborar aquellos específicos para nuestros usuarios (a este respecto existe ya una amplia bibliografía como, por ejemplo, el trabajo de M.N. Vila *et al.* (1999)). De ahí que estemos ante un trabajo que pertenece a lo que Wiegand (1984 en Tono, 2001: 7) denomina *investigación sobre el uso del diccionario (research on dictionary use)*, la cual pertenece a la teoría (en oposición a la práctica, esto es, la compilación de diccionarios) lexicográfica. En este ámbito también destacamos la reciente publicación de Ruhstaller y Gordón (2010). Además, consideramos que aunque la lexicografía española tiene aún camino por andar en la compilación de diccionarios (actualmente no tan largo como hace unos años), tanto el docente como el discente han de saber adaptarse a la situación actual y extraer lo mejor de cada obra lexicográfica, ya que las hay muy bien compiladas en el mercado, entre otras, el *Diccionario del estudiante* de la RAE, y *Redes y Práctico* bajo la dirección de I. Bosque. Tampoco rechazaremos el uso de ningún diccionario específico en el aula, ya que la utilidad de cada uno viene dada por el análisis de necesidades del grupo meta y los objetivos que quieran conseguirse. Por ello, en esta línea, por ejemplo, frente al conocido rechazo del uso del *Diccionario* de la Academia en las clases de español/LE, nosotros defendimos su utilidad en el caso de que el objetivo fuera examinar si este reflejaba el sentir de la sociedad española en la representación de hombres y mujeres mediante el previo análisis de los artículos lexicográficos correspondientes a *babosear*, *hembra*, *honor*,

2. EL DICCIONARIO COMO PARTE DE LA ENSEÑANZA REGLADA DE LA LENGUA

Remitiéndonos al currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria según el DECRETO 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León (en lo sucesivo CESO) y al Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2001) (en adelante MCER) podemos comprobar que se hace referencia al diccionario (el trabajo con el mismo) dentro del apartado de "técnicas de trabajo" en el primero y de "destrezas y habilidades" en el segundo.

No obstante, la primera reflexión que surge al trabajar con ambos documentos es la respuesta a la pregunta: ¿Presentan suficiente información sobre su uso en la enseñanza formal de la lengua? En un principio podemos defender que en todos los cursos de la ESO, en el bloque 1 (Comunicación), y más específicamente dentro de la comprensión de textos escritos, uno de los objetivos es, de forma más o menos detallada, la "comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios y otras fuentes de información" (Castilla y León, 2007: 46).

Asimismo, en el bloque 5 (Técnicas de trabajo) encontramos la necesidad de que el estudiante utilice, entre otros, diccionarios (escolares, especializados, etc.) para interpretar la información (clases de palabras, relaciones semánticas, normativa) que estos proporcionan. Por último, en el tercer y en el cuarto curso, el diccionario forma también parte del bloque 3 (Conocimiento de la lengua), en el cual se destaca el objetivo de interpretar las informaciones lingüísticas que presentan los diccionarios (lo cual, en nuestra opinión, está ya reflejado en el bloque 5).

Por otro lado, en el caso del *MERC*, encontramos alusiones al diccionario en cuanto a que su manejo forma parte de las competencias generales o, más particularmente, de las destrezas y habilidades del individuo (Consejo de Europa, 2001: 12) y constituye su apoyo en la comprensión de la L2, sobre todo de textos escritos (Consejo de Europa, 2001: 90). Por último, es una herramienta que permite al estudiante la *localización de recursos* (Consejo de Europa, 2001: 66).

Además, el diccionario forma parte de los tipos de texto con los que se puede trabajar en el aula (Consejo de Europa, 2001: 93) y constituye una de las maneras para que los alumnos desarrollen su vocabulario cuando se les enseña a usarlo junto con otras obras de consulta (Consejo de Europa, 2001: 148). Por último, se supone la

huérfano, ingeniero, macho, meón y ministro en un contexto comunicativo (García Sanz, 2011).

capacidad de su manejo para articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita (Consejo de Europa, 2001: 115).

Por consiguiente, en el caso del *CESO*, observamos que contempla el diccionario como obra de comprensión, es decir, como herramienta que ayuda a descodificar, determinar el significado o la equivalencia léxica de una palabra. No menciona la utilidad del diccionario como obra de producción, esto es, como fuente de información del uso de las palabras, refiriéndonos en este caso a su valor codificador (Martín García, 1999: 13). Por otro lado, la consideración del diccionario como una herramienta para comprender textos en el caso del *MERC* y para aprender vocabulario presupone la utilización del diccionario como algo más que un mero instrumento descodificador. Sin embargo, en ambos notamos una carencia de directrices³ en el uso de las herramientas didácticas tales como el diccionario.

3. SIMILITUDES Y DIFERENCIAS EN EL USO DEL DICCIONARIO EN EL AULA DE ESPAÑOL/LM Y ESPAÑOL/LE

Dado que en el aula de español/LM no se utiliza el diccionario bilingüe⁴, para nuestro estudio nos ceñiremos al diccionario monolingüe y a los diccionarios específicos que pueden consultarse tanto en una clase de español/LM como de español/LE.

En primer lugar, el estudiante de español/LE lleva consigo una experiencia en la consulta de diccionarios en su propia lengua que el docente no ha de pasar por alto. Así, mientras que en el aula de español/LM se tendrá que tener en cuenta el mayor o menor bagaje de los estudiantes durante los cursos anteriores en el uso del diccionario, en el aula de español/LE habrá que evaluar el conocimiento previo de consulta tanto en la lengua materna (si en su enseñanza se contempla la enseñanza del uso del diccionario) como en otras lenguas extranjeras⁵. No obstante, en cualquiera de los dos casos, conviene que el docente lleve a cabo un análisis de necesidades que le permita evaluar la competencia en materia de diccionarios de su grupo meta y desarrollar los materiales necesarios adaptados al mismo.

³ Lo cual lo había observado ya Prado Aragonés (2001: 210) con respecto a las autoridades educativas en general.

⁴ Pese a que consideramos que el diccionario bilingüe no es la herramienta por antonomasia a la que se recurre en una clase de español/LM, sí que concebimos actividades cuyo objetivo sea analizar las formas castellanizadas de palabras de otras lenguas (*cruasán* o *zum*, entre otras) o concienciar de la falta de necesidad de recurrir a palabras extranjeras como *spray* o *thriller* cuando en español existen aerosol y película de suspense para designarlas respectivamente.

⁵ Partimos de la base de que el español, por lo general, es la segunda o incluso tercera lengua extranjera.

Segundo, atendiendo a las actividades comunes que se pueden plantear en ambas aulas, las dividiremos en actividades de codificación oral y escrita y actividades de descodificación oral y escrita⁶. Asimismo, se pueden presentar actividades que permitan a ambos grupos aprender léxico con la ayuda del diccionario⁷. Sin embargo, el desarrollo de dichas actividades será diferente, puesto que no debemos olvidar que en un caso estamos hablando de la enseñanza de español/L1 y en el otro la enseñanza de español/L2.

En la bibliografía consultada encontramos numerosas actividades para llevar tanto al aula de español/LM como la de español/LE. Queremos destacar a este respecto las obras de Maldonado (1998) y Prado Aragonés (2009) en el primer caso⁸ y de Martín García (1999) y Cano Ginés (2003) en la enseñanza de E/LE⁹.

No obstante, al compararlas para el presente estudio, nos dimos cuenta de que las actividades propuestas dirigidas a estudiantes de ESO y aquellas propias para los estudiantes de E/LE son esencialmente las mismas, esto es, se centran en el trabajo de la ortografía y la pronunciación, la morfología, la sintaxis, el léxico en sí (sinonimia o polisemia, extranjerismos, entre otros) y los diferentes registros.

Además, observamos que, sin cuestionar en ningún momento su valía, dichas actividades no tienen un hilo conductor que permita tanto al docente como a los discentes ampliar los objetivos y realizar un trabajo que lleve al desarrollo global de la competencia comunicativa, la cual, como ya señalábamos en la introducción de esta investigación, es el objetivo último de las clases de lengua señalado tanto en el *CESO* como en el *MERC*.

Por último, respecto a la selección de diccionarios para su manejo en un grupo y en otro, hay que destacar que los estudiantes han de ser conscientes de la variedad de diccionarios disponibles y de que, en palabras de Maldonado (1998: 13), "difícilmente encontraremos en un mismo diccionario solución a todas nuestras dudas:

⁶ Martín García (1999: 14-15) presenta las actividades en orden decreciente en cuanto al uso del diccionario en el aula de segundas lenguas según los estudios de Battenburg (1991) y Bogaards (1988), a saber, 1. Descodificación escrita (lectura). 2. Codificación escrita (escritura). 3. Descodificación oral (comprensión oral). 4. Codificación oral (expresión oral). 5. Descodificación de L2 (traducción de L2 a L1). 6. Codificación de L2 (traducción de L1 a L2). Como hemos señalado, las dos últimas actividades no tienen cabida en el aula de español/LM salvo en los casos señalados, pero consideramos que las cuatro primeras sí.

⁷ A este respecto cabe recordar la bibliografía de Prado Aragonés (2001) para español/L1 y Alvar Ezquerro (2003) para español/LE.

⁸ Algunos diccionarios de aprendizaje ya incluyen una guía de actividades para su uso y manejo, como los diccionarios de aprendizaje para Educación Primaria y Educación Secundaria y Bachillerato de SM, las cuales también están disponibles en la red.

⁹ También encontramos actividades similares en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) como en Gairn y Redman (1986), lo cual nos permite contrastar el uso del diccionario en el aprendizaje de otras lenguas y su estudio en la lexicografía didáctica.

[...] Dudas, dudas y más dudas. Y *la respuesta* a cada una de ellas, siempre en un diccionario. Pero *no siempre en el mismo*", o de Alvar Ezquerro (2003: 12), "el diccionario [...] puede prestarnos una inestimable ayuda, aunque *no hay un diccionario válido para todas las necesidades*, no en vano el diccionario es un instrumento, y como tal instrumento está destinado a unos fines concretos, distintos en cada uno de ellos" (la cursiva es nuestra).

El *CESO* hace hincapié en que los estudiantes sean capaces de consultar diversos tipos de diccionarios, como los de aprendizaje o los especializados (Castilla y León, 2007: 43, 45), y en el ámbito de lenguas extranjeras el *MERC* propone, entre otros, los "diccionarios (monolingües y bilingües); tesauros; diccionarios de pronunciación; diccionarios electrónicos" como ayuda en la planificación y/o comprensión de los procesos comunicativos de la lengua (Consejo de Europa, 2001: 90). Por ello, en ambas aulas se procederá al trabajo con las distintas clases de diccionarios que hay en el mercado. Sin embargo, se tendrá en cuenta que ciertos tipos de diccionarios no son, por lo general, de mucha utilidad en el aula. Hablamos en este caso del diccionario etimológico (excepto si el público discente al que va dirigida la actividad son estudiantes de Filología Hispánica, por ejemplo) o del diccionario de dudas (si no es específico para estudiantes de español/LE, puesto que las dudas de un usuario competente cuya lengua materna es el español son diferentes a aquellas que les surjan a los estudiantes de español/LE).

No obstante, hay que tener presente que aunque el uso del diccionario en la enseñanza reglada de español/L1 y español/LE posea numerosas similitudes, también existen diferencias que vienen dadas en la posterior consulta del diccionario por los usuarios, ya que en el caso del español/L1 las necesidades de consulta son diferentes a las necesidades del público de español/LE debido, entre otros, a la diferencia en el aprendizaje y/o adquisición de la lengua materna y las segundas lenguas¹⁰.

4. DECÁLOGO PARA EL DESARROLLO DE MATERIALES EN LOS QUE SE HAGA USO DEL DICCIONARIO

¹⁰ A este respecto hay que señalar que existe una amplia bibliografía sobre este tema, el cual no desarrollamos aquí debido al tema del estudio, el cual hemos delimitado anteriormente.

Béjoint (1999: 211) señala una serie de pautas¹¹ para la elaboración de actividades orientadas a conseguir un mejor manejo del diccionario entre los alumnos. Asimismo, Engelberg y Lemnitzer (2001: 73) proponen una serie de principios que ha de seguir la *didáctica lexicográfica*¹² (*Wörterbuchdidaktik*). Nosotros, siguiendo la literatura que hemos consultado y teniendo en cuenta los dos tipos de público anterior, proponemos un decálogo que se habría de seguir en la elaboración de materiales entre cuyos objetivos estuviera el uso y manejo del diccionario:

El objetivo último es que el alumno desarrolle la competencia comunicativa mediante la ayuda del diccionario. Por tanto, la consulta del diccionario se ha de presentar como un medio, no como un fin¹³.

El éxito o fracaso del objetivo de los materiales no depende del número de entradas consultadas, sino de la selección del léxico que ha de trabajarse a lo largo de la unidad didáctica. Esto es, se ha de elegir un léxico específico¹⁴ para trabajar en el aula que proporcione toda la información requerida sin que se haya de consultar el diccionario continuamente, ya que se corre el riesgo de que la actividad se vuelva tediosa y desaparezca la motivación de los estudiantes. En este sentido, hay que tener en cuenta que del éxito o fracaso de la enseñanza dependerá el posterior uso del diccionario.

Hay que contemplar las dos dimensiones del diccionario (Martín García, 1999: 13), a saber, como instrumento descodificador (al ser una obra de comprensión) y como instrumento codificador (al contemplarse como una obra de producción).

¹¹ Las actividades han de ser prácticas, no teóricas, y mostrar cómo usar los diccionarios y no cómo estos están hechos; estar basadas en la lengua, no en el diccionario; formar al alumno durante todo su aprendizaje, no solo durante las primeras clases; estar pensadas para un grupo concreto de usuarios o para un usuario en particular teniendo en cuenta sus necesidades y habilidades en el uso del diccionario; y ayudar al alumno a contestar a las preguntas propuestas en el aula y ayudarlo a encontrar respuestas a sus propias preguntas (Béjoint, 1989: 211).

¹² En primer lugar, ha de estar orientada al trabajo con la lengua, no con el diccionario. Segundo, ha de trabajarse continuamente en la clase de lengua. Tercero, no debe limitarse a buscar palabras en el diccionario, sino que tiene que desarrollar la competencia léxica. Cuarto, ha de llevar al uso independiente del alumno del diccionario. Quinto, debe contemplar que los diferentes estilos de dependencia del diccionario se marcan con el uso del mismo. Y, por último, tiene que ocupar un puesto destacado desde la primera clase en la enseñanza reglada.

¹³ Hacemos aquí referencia a las palabras de Béjoint (1989: 209): "dictionary use is not an end in itself; it is only a means that can be used to improve one's mastery of the language" y de Engelberg y Lemnitzer (2001: 73).

¹⁴ A este respecto también es importante tener en cuenta el número de vocablos nuevos que se puede introducir por clase, en el caso de una LE Garins y Redman (1986: 66) defienden que aunque no se puede ser dogmático, un *input* razonable para una hora de clase sería de ocho a doce palabras productivas, ocho para alumnos de nivel inicial, doce para alumnos de nivel avanzado.

Las consultas han de hacerse con varios diccionarios, puesto que cada uno ofrece una información diferente¹⁵. Por tanto, no hay que dar a conocer solamente un diccionario concreto¹⁶, ya que cada uno tiene distinta información y utiliza un sistema de codificación diferente.

Igual que existen diferentes libros de texto o diferentes métodos según las necesidades del alumnado, los materiales a desarrollar tendrán que tener en cuenta las necesidades de los alumnos y los conocimientos previos, para lo cual se requiere un análisis de necesidades previo a la realización de los materiales.

Los materiales hablarán por sí mismos, es decir, presentarán el porqué de la necesidad de la consulta en el diccionario. Además, tienen que estar elaborados de tal forma que el papel del profesor sea el de guiar el aprendizaje, por lo que no ha de tomar la iniciativa ni presentar el manejo del diccionario o las clases que existen. Ha de ser el alumno quien descubra las infinitas posibilidades que le brindan los diccionarios.

Se ha de proporcionar al discente una base sólida que le permita evaluar los diccionarios con los que trabaje¹⁷, para lo cual es necesaria una reflexión previa sobre las informaciones que tiene que saber para saber utilizar correctamente una palabra¹⁸.

Los materiales han de trabajar el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje con el fin de proporcionar al alumno las bases necesarias para el posterior uso del diccionario como herramienta que le permite mejorar su competencia en la lengua, ya que, en palabras de Maldonado (1998: 15) "los profesores debemos llegar a conseguir la autonomía de nuestros alumnos en la aplicación del procedimiento".

Con el fin de poder comprobar el uso de las estrategias por parte de los estudiantes, la enseñanza tendrá que ser continuada, es decir, los materiales se han

¹⁵ Recordemos lo mencionado anteriormente sobre los diferentes diccionarios que atienden a distintas necesidades.

¹⁶ En cuanto a la discrepancia sobre si es mejor comenzar con la enseñanza del uso de un diccionario concreto y luego seguir con la de otros o viceversa, consideramos que desde un primer momento el alumno ha de tener clara la variedad de la que dispone, puesto que como hemos señalado anteriormente en palabras de Maldonado (1998: 13) las respuestas a sus preguntas se encuentran en el diccionario, pero no siempre en el mismo.

¹⁷ Prado Aragonés (2009:20) propone una serie de requisitos que ayudan al profesor a la hora de recomendar a sus alumnos un diccionario. Nosotros consideramos que el profesor también ha de proporcionarles a los alumnos esta información si quiere que estos en un futuro sean capaces de decantarse por el mejor diccionario adaptado a las necesidades de ese momento.

¹⁸ Alvar Ezquerro (2003: 11-12) presenta claramente dicha información.

de integrar en el temario del curso¹⁹. De esta forma, el diccionario estará presente durante todo el periodo de aprendizaje²⁰.

Los materiales también han de potenciar el desarrollo de la competencia estratégica, es decir, el hecho de que se esté trabajando con el diccionario no quiere decir que este se haya de consultar en todo momento, sino que también hay que mostrar que existen otras estrategias para llevar a cabo una comunicación satisfactoria. No queremos que nuestros alumnos se vuelvan *lexicográfico-dependientes*²¹.

5. DE ACTIVIDADES QUE REQUIEREN LA CONSULTA DEL DICCIONARIO A ACTIVIDADES COMUNICATIVAS QUE REQUIEREN LA CONSULTA DEL DICCIONARIO

Como hemos visto hasta ahora, el trabajo con el diccionario en el aula ha de integrarse en los contenidos del curso teniendo presente que el objetivo último es el desarrollo de la competencia comunicativa. Tras haber presentado el decálogo para el desarrollo de actividades que permitan consultar esta herramienta, proponemos una parte más práctica que ilustre el mismo. A la hora de diseñar materiales tenemos que ser conscientes de las necesidades de nuestros alumnos y tener presente el grupo meta con el que trabajaremos. Este estudio ha sido, hasta el momento, contrastivo en cuanto a que ha presentado el diccionario como herramienta didáctica en el aula de español/L1 y en el aula de español/L2.

Con el fin de seguir la misma línea de trabajo contrastiva y ofrecer actividades para ambos grupos, pensamos en un contexto educativo en el que pudieran integrarse dichas actividades de muestra. Analizando el *CESO* y el *MERC* comprobamos que ambos grupos de alumnos han de realizar diversas tareas relacionadas con la prensa, con lo que decidimos integrar dichas actividades en un contexto en el que los alumnos tuvieran que crear un periódico²² para la asignatura

¹⁹ Como hemos mencionado anteriormente, Béjoint (1989: 11) y Engelberg y Lemnitzer (2001: 73) y también Nation (2001: 288) defienden que dicha enseñanza se lleve a cabo a lo largo de todo el curso.

²⁰ Siguiendo también en este caso las directrices ya mencionadas de Béjoint (1999: 11).

²¹ Recordemos que Whitcut señalaba que enseñar a manejar el diccionario incluye también enseñar al alumno a desarrollar su propia habilidad en la lengua independientemente del diccionario, por ejemplo, "by knowing when to skim and when to read intensively, by using their knowledge of language structure, morphology and cognates, by intelligent guessing, and by developing their ability to paraphrase" (Whitcut, 1986: 121).

²² Recordemos que en los contenidos del bloque 1 (Comunicación) del primer curso según el *CESO*, dentro del apartado de comprensión de textos escritos, se encuentra:

“Lengua castellana y literatura” en el caso de los estudiantes cuya lengua materna fuera el español y un curso de español/LE de nivel B1-B2.

A continuación proponemos una serie de actividades que se enmarcan dentro de la elaboración del periódico y que tienen como uno de sus objetivos el uso reflexivo del diccionario.

Actividad 1

Objetivos:

1. que el alumno aprenda a valorar el uso del diccionario de sinónimos (también suelen aparecer sinónimos y antónimos en los diccionarios de aprendizaje),
2. que el alumno reflexione sobre cómo repercute la repetición de palabras en el estilo de un texto y
3. que el alumno sea capaz de terminar una noticia atendiendo a los principios que se siguen en su escritura.

Busca en el diccionario de sinónimos alternativas para las palabras que se repiten y después completa la noticia.

“Detenidos cinco sospechosos del atraco al Banco de España en Valladolid

Esta madrugada la policía ha detenido a cinco sospechosos del atraco a la sucursal del Banco de España en Valladolid.

Los sospechosos se encontraban en un domicilio de la calle de las Huelgas cuando fueron sorprendidos por la policía. Una vecina había alertado a la policía de la presencia de los cinco sospechosos en el domicilio porque...”

“Comprensión de textos de los medios de comunicación, atendiendo especialmente a la estructura del periódico (secciones y géneros) y a los elementos paratextuales, con especial atención a las noticias relacionadas con la vida cotidiana y la información de los hechos” (Castilla y León, 2007: 42) y, dentro del apartado de composición de textos escritos aparece “Composición de textos propios de los medios de comunicación, especialmente noticias, destinados a un soporte impreso o digital” (Castilla y León, 2007: 42). Además, dentro de las actividades que propone el *MERC* el trabajo con el periódico aparece en diversos ámbitos como la expresión escrita (para escribir un artículo), la mediación (para resumir lo esencial) o el procesamiento de textos (Consejo de Europa, 2001: 64, 85, 94).

Pedro está un poco nervioso porque tiene que terminar la siguiente noticia antes del cierre de la edición y se le está echando el tiempo encima. Lee primero lo que tiene escrito.

“Detenidos cinco sospechosos del atraco al Banco de España en Valladolid

Esta madrugada la policía ha detenido a cinco sospechosos del atraco a la sucursal del Banco de España en Valladolid.

Los sospechosos se encontraban en un domicilio de la calle de las Huelgas cuando fueron sorprendidos por la policía. Una vecina había alertado a la policía de la presencia de los cinco sospechosos en el domicilio porque...”

¿Cambiarías algo de lo que ha escrito? ¿Por qué?

¿Cuál piensas que es la razón por la que Pedro ha repetido las mismas palabras varias veces? Con la ayuda del diccionario de sinónimos o del de aprendizaje si los incluye propón los cambios que consideres necesarios y termina la noticia teniendo en cuenta lo que hemos visto sobre la redacción de las mismas.

Actividad 2

Objetivos:

1. que el alumno se dé cuenta de que los sinónimos puros apenas existen y siempre conllevan una diferencia en el matiz y
2. que reflexione sobre el papel del corrector en la elaboración de un periódico.

Busca las siguientes palabras en el diccionario y explica las diferencias.

honrado
honesto

Ana trabaja como correctora para el periódico El País y se ha encontrado con este comentario en un artículo de opinión:

“Para mí, lo más importante es que los políticos sean honestos”

Sin embargo, ella siempre había pensado que los políticos tenían que ser honrados. ¿Por qué piensas que el diccionario de sinónimos no le sirve de mucha ayuda? ¿Podrías ayudarla a decidir qué adjetivo es el mejor de acuerdo al contexto y basándote en la información que te aporta el diccionario?

Ahora que has visto la diferencia entre ambas palabras, ¿crees que Ana debería cambiar algo teniendo en cuenta que el comentario forma parte de un artículo de opinión?

Actividad 3

Objetivos:

1. que el alumno conozca la utilidad del diccionario combinatorio,
2. que el alumno vea la importancia del borrador a la hora de escribir un texto,
3. que el alumno reconozca las diferencias entre una noticia y un reportaje y
4. que el alumno reflexione sobre las diferencias culturales entre diversos países.

¿Qué palabras combinan más frecuentemente con las dadas a continuación? Consulta el diccionario combinatorio.

película
llamar la atención
impuesto
velocidad

Annika, estudiante alemana de periodismo, está haciendo prácticas en la redacción. Debido al gran trabajo que ha llevado a cabo y al monográfico que quiere publicar el periódico, la semana que viene tiene que presentar su primer reportaje sobre diferencias entre España y otros países. Aunque habla muy bien español, está teniendo algunos problemas con las combinaciones de algunas palabras. A continuación tienes el borrador sobre las diferencias entre España y Alemania.

“1. TELEVISIÓN:

Alemania: las cadenas de televisión *¿emiten, dan, ponen?* películas y series a las ocho y cuarto de la tarde.

España: empiezan a partir de las nueve y media de la noche.

2. TIMBRES:

Alemania: en los timbres está puesto el nombre de las personas que viven en ese domicilio.

España: *llama la atención tanto* que esté puesto el piso y la letra.

3. IMPUESTOS DE LA IGLESIA:

Alemania: es obligatorio pagar impuestos a la Iglesia si estás bautizado.

España: se pueden (?) los impuestos a la Iglesia y *darlos* (?) a ONG.

4. AUTOPISTAS:

Alemania: no hay *limitaciones* de velocidad.

España: la *mayor* (?) velocidad es 120km/h.”

¿Puedes ayudarla sirviéndote del diccionario combinatorio en los casos en los que no estés seguro?

6. CONCLUSIONES

En el presente estudio hemos mostrado el papel del diccionario como herramienta didáctica en dos currículos de enseñanza de español, el primero como L1 y el segundo como L2. Hemos visto cómo ambos contemplan dicha herramienta como parte de la enseñanza reglada de la lengua, la cual tiene como objetivo último en los dos casos el desarrollo de la competencia comunicativa.

En segundo lugar, al comparar el trabajo con el diccionario en las aulas de español/L1 y español/L2, hemos podido comprobar que hay más similitudes que diferencias en la didáctica lexicográfica en cuanto a la tipología de actividades o la selección de obras de consulta entre otros. Destacamos que las diferencias vienen dadas en la búsqueda posterior de ambos públicos, debido en este caso a que la adquisición y/o aprendizaje de las lenguas es distinto si se trata de la L1 o de una LE.

Tercero, a la hora de elaborar el decálogo para elaborar actividades para trabajar con el diccionario hemos tenido en cuenta no solo los estudios específicos

sobre el uso del diccionario en el aula, sino también los principios generales expuestos por el *CESO* en el caso del español/L1 y el *MERC* y el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, y/o más específicamente, sobre el español/L2. Estos principios hacen referencia, entre otros, al desarrollo de la competencia comunicativa y de la autonomía en el aprendizaje del discente.

Por último, con respecto a los ejemplos prácticos a la hora de ilustrar el decálogo y con el fin de proponer un nuevo acercamiento a la utilización del diccionario en el aula, esperamos haber mostrado las diferencias entre las actividades tradicionales de búsqueda de palabras en el diccionario y las actividades en las que el diccionario es un medio de aprendizaje y cuyo objetivo primordial es el desarrollo de la competencia comunicativa teniendo como situación comunicativa la redacción de un periódico.

Concluyendo, esperamos que este estudio haya contribuido a la didáctica lexicográfica defendiendo, sobre todo, el uso del diccionario como herramienta didáctica en la enseñanza reglada de la lengua con el fin de desarrollar la competencia comunicativa de los discentes y proporcionarles los conocimientos adecuados que permitan potenciar la adquisición de su autonomía en el proceso.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alvar Ezquerro, M. (2003): *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid: Arco Libros.
- Battaner, M.P. (2000): "Las palabras en el diccionario; el diccionario en el aula", en Martín Zorraquino, M.A. y C. Díez Peregrín (ed.), *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Zaragoza, 13-16 Septiembre 2000, Universidad de Zaragoza: Zaragoza. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0061.pdf [20.05.2009]
- Béjoint, H. (1989): "The Teaching of Dictionary Use: Present State and Future Tasks", en F.J. Hausmann et al. (ed.) *Wörterbücher. An International Encyclopedia of Lexicography*, Berlín: Walter de Gruyter, pp. 208-215.
- Cano Ginés, A. (2003): *Contribuciones lexicográficas al español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Castilla y León. DECRETO 52/2007, de 17 de mayo; por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 23 de mayo de 2007, suplemento al núm. 99, pp. 40-65. Disponible en: http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/educacyl/tkContent?idContent=11112&locale=es_ES&textOnly=false [20.05.2010]
- Castillo Carballo, M.A. y J.M. García Platero (2003): "La lexicografía didáctica", en A.M. Medina Guerra (coord.) *Lexicografía española*, Madrid: Ariel, pp. 333-352.
- Consejo de Europa (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría general del MEC: Anaya e Instituto Cervantes, 2002. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [19.05.2010]

Engelberg, S. y L. Lemnitzer (2001): *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*, Tübinga: Stauffenburg.

Gairns, R. y S. Redman (1986): *Working with Words*, Cambridge: Cambridge University Press.

García Sanz, E. (2011): *El diccionario: su utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE. Una vuelta más de tuerca*, Biblioteca virtual redELE, Num. 12, segundo semestre, disponible en <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2011/garcia_sanz.shtml>.

Gelabert, M.J., I. Bueso y P. Benítez (2002): *Producción de materiales para la enseñanza de español*, Madrid: Arco Libros.

Instituto Cervantes (2007, 2008): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.

Maldonado, C. (1998): *El uso del diccionario en el aula*, Madrid: Arco Libros.

Martín García, J. (1999): *El diccionario en la enseñanza del español*, Madrid: Arco Libros.

Nation, I.S.P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

Prado Aragonés, J. (2001): "El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividades para su aprovechamiento", en M.C. Ayala Castro (ed.) *Diccionarios y enseñanza*, Alcalá: Universidad de Alcalá, pp. 205-226.

Prado Aragonés, J. (2009): *El diccionario y su uso en el aula. Estrategias y actividades*, Granada: Grupo Editorial Universitario.

Ruhstaller, S. y M.D. Gordón (eds) (2010): *Diccionario y aprendizaje del español*, Berna: Peter Lang.

Tono, Y. (2001): *Research on Dictionary Use in the Context of Foreign Language Teaching*, Tübinga: Niemeyer.

Vila, M.N. et al. (1999): *Así son los diccionarios*, Lérida: Edicions de la Universitat de Lleida.

Whitcut, J. (1986): "The training of dictionary users", en R. Ilson (ed.) *Lexicography, An Emerging International Profession*, Manchester: Manchester University Press, pp. 111-122.

Diccionarios citados

Bosque, I. (dir.) (2004): *Redes. Diccionario combinatorio del español*, Madrid: SM.

Bosque, I. (dir.) (2006): *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*, Madrid, SM.

Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*, 22ª edición, Madrid: Espasa.

Real Academia Española (2003): *Diccionario del estudiante*, 1ª edición, Madrid: Espasa.

Rodríguez Alonso, M. y J.A. de las Heras Fernández (2009): *Diccionario Secundaria y Bachillerato*, Madrid: SM.

Fecha de recepción: 08/10/2011

Fecha de aceptación: 07/11/2011

El blog como herramienta docente en la enseñanza-aprendizaje de ele: de la teoría a la práctica

María del Carmen Méndez Santos
Universidade de Vigo, España
macms@uvigo.es

María del Carmen Méndez ha sido docente del Centro de Linguas de la Universidade de Vigo durante más de 5 años. Además, ha sido lectora de la AECID en Ereván (Armenia). Es doctora en lexicología del español y ha publicado, entre otros, un *Manual de gramática básica del español* (Nivel A1) en Armenia.

Resumen: En este trabajo se reflexiona sobre el uso de los blogs como herramienta docente desde un punto de vista teórico, pero, sobre todo, mediante un acercamiento práctico. Para cumplir con estos objetivos se ofrecen unas explicaciones básicas para abrir uno y propuestas de actividades para los niveles A2 y B1 del MCER. Cada actividad se describe mediante unas instrucciones detalladas en las que se explica cómo llevarlas a cabo, es más, se puede consultar el blog real del curso sobre el que nos basamos para este análisis. Por otro lado, también se aportan datos sobre la valoración de los alumnos de diversos aspectos relacionados con el uso del blog en el aula que se obtuvieron por medio de encuestas anónimas. Por último, se ofrecen unas conclusiones sobre las ventajas e inconvenientes del uso de un blog en la enseñanza de español como L2.

Palabras clave: español L2, e-aprendizaje, nuevas tecnologías, edublog, blog, aprendizaje combinado, acercamiento práctico, actividades.

1. Introducción

La introducción de las nuevas tecnologías en todos los aspectos de nuestra vida social es ya un hecho. Es más, esta sociedad nos demanda incorporarlas también al proceso educativo. Por ello, el aprendizaje electrónico o *e-learning* se ha establecido como una herramienta muy útil y de amplia difusión. Así, la utilización de los medios tradicionales se ha completado o se ha visto sustituida por un uso parcial o exclusivo de medios digitales.

El empleo de nuevas tecnologías en el ámbito educativo se ha visto reforzado porque nos proporcionan numerosas ventajas. En relación con la

enseñanza de segunda lengua destaca, entre todas ellas, el que podemos ofrecer muestras reales de lengua más variadas que las que, en la mayoría de los casos, se ofrecían en un aula. Además, nos prestan la ocasión de llevar a cabo un proceso de aprendizaje más abierto, colaborativo y socializado, de modo que el trabajo se adapta al grupo, crece con él y se nutre de él.

En este artículo se presenta la experiencia del uso de un blog desde una perspectiva teórica y práctica: teórica, porque ofrecemos una descripción de sus particularidades en el uso docente y práctica, porque reflexionamos sobre la experiencia real de ponerlos en marcha y valorar sus ventajas e inconvenientes. También se ofrece una visión crítica de las actividades llevadas a cabo, de la actuación docente y del trabajo de los estudiantes.

En suma, presentamos una reflexión sobre la puesta en práctica de la incorporación de las nuevas tecnologías mediante un blog en el día a día del aula.

2. Los blogs educativos (edublogs)

Entenderemos que un *edublog* es un *blog* cuyo principal objetivo es tratar el proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto educativo. Los blogs se pueden presentar como un complemento a las clases presenciales –de modo combinado– o de modo exclusivo.

El trabajo que se lleva a cabo en este tipo de soportes digitales, tanto las plataformas virtuales como los blogs, se produce de un modo asíncrono y esto conlleva una serie de peculiaridades que conviene tener en cuenta antes de decidir llevarlo a la práctica en nuestra aula.

Desde el punto de vista evaluativo, debemos considerar que un blog se puede tomar en cuenta como una herramienta de control. Este permite medir el nivel de conocimiento, en nuestro caso de la lengua, de cada alumno y las deficiencias del progreso de un modo diferente al que podemos llevar a cabo en el aula. Con esto queremos decir que se pueden valorar ciertas destrezas de un modo diferente, de un modo más frecuente o, por ejemplo, de un modo más detallado.

En relación con las funciones del profesor debemos destacar que en los medios digitales deja de ser un mero transmisor de conocimientos. El docente se convierte en mediador de la información que maneja y que controla en relación con diferentes aspectos pedagógicos, sociales, organizativos y técnicos. Entre los aspectos que el profesorado debe manejar destacan la organización de las contribuciones de los estudiantes, así como su fomento, su enriquecimiento y, llegado el caso, su aclaración o su corrección. Por todo ello, los rasgos específicos que el docente debe dominar y potenciar en este tipo de medios digitales son una

mayor capacidad de organización y de socialización de los alumnos, además de los necesarios conocimientos técnicos.

En función del éxito de la gestión, organización, planificación y socialización que haga el docente en el blog se podrá constatar una mayor o menor implicación del alumnado. La motivación y la adecuación de las actividades al nivel y al medio son claves para *enganchar* a los discentes, especialmente, en el caso de tareas opcionales y contribuciones espontáneas. Si el profesor consigue ser un buen mediador, el *blog* se volverá flexible, de frecuente actualización y fomentará la implicación del alumnado de modo voluntario. Es más, si somos capaces de centrar la atención del estudiante, de motivarlo y hacerle consciente de que el blog forma una parte importante de su proceso de aprendizaje, se convertirá en un lugar de trabajo interactivo, colaborativo y social.

No obstante, es complicado llegar a ese punto y los principales inconvenientes que nos podemos encontrar son la falta de concienciación del alumno sobre su responsabilidad en el proceso de aprendizaje, así como las reticencias para emplear recursos desconocidos.

Estas dificultades se materializan los primeros días en, por ejemplo, un alto grado de absentismo. Debemos asegurarnos de llevar a cabo una buena presentación y explicación de cómo trabajar en el blog y de cuál es su importancia. Por otro lado, la falta de interés en el propio proceso de aprendizaje o en las actividades puede derivar en poca participación o en una participación pobre como mensajes repetidos. Otra cuestión relacionada con el poco interés es el excesivo *individualismo* que, a veces, puede producirse, ya que muchos se limitan a escribir sus comentarios o sus mensajes sin leer los de sus compañeros.

Es complicado, también, gestionar el ritmo del trabajo, ya que, en ocasiones, las contribuciones se producen "a cuentagotas" con lo que es recomendable poner plazos amplios y flexibles, pero cerrados, con el fin de evitar que algunas actividades se eternicen y no podamos ofrecer *feedback* al alumno.

En el caso de que empleemos la opción de multiautoría, es decir, que no solo el profesor pueda abrir entradas, sino que también puedan hacerlo los alumnos, debemos prevenir un posible desorden de las contribuciones que provoque una sensación de desorganización o saturación de información. Para evitar esta impresión, el profesor deberá haber llevado a cabo una buena tarea de planificación y una buena gestión. Una forma útil para evitarlo es recomendar encarecidamente a los alumnos que *titulen* y *etiqueten* sus entradas de una manera muy precisa. En cada entrada que abrimos en un blog podemos *etiquetar* las *palabras clave* que, de este modo, se pueden recuperar con mayor facilidad posteriormente si ponemos un *gadget* en una barra lateral.

Si el grupo, profesor y alumnos, es capaz de superar estas dificultades organizativas, técnicas, de interés, etc. comenzaremos a ver unos resultados positivos. El hecho de conseguir participaciones frecuentes contribuye a que el trabajo sea más activo y que realmente el aprendizaje se convierta en social y colaborativo y que crezca y aumente al mismo ritmo que el interés de los participantes.

Los blogs son un soporte muy flexible que permite colocar vídeos, música, textos, enlaces, test, etc. y esto facilita la incorporación de numerosas posibilidades de enseñanza. Además, se pueden ofrecer en las barras laterales un listado de diccionarios, páginas de ejercicios, traductores o, por ejemplo, páginas de medios de comunicación para ofrecer mayor facilidad a la hora de acceder a información en español.

Esta alta variedad de recursos que podemos ofrecer redundan en el mayor interés que puede provocar el uso de un blog entre los alumnos, ya que las limitaciones espacio-temporales y materiales del aula se desdibujan. Cada alumno puede abrir un foco de interés y descubrirle a sus compañeros otros temas, con lo que, además de los contenidos que el profesor haya planificado, probablemente, el grupo potenciará más vocabulario, más estructuras, más cultura, en suma, más contenidos que completen al máximo su formación de la lengua.

3. Propuesta de actividades

La concreción del trabajo en un blog en el ámbito de la docencia del español como lengua extranjera se puede llevar a cabo dentro del concepto de competencias que el Marco Europeo Común de Referencia¹. En este se nos conmina a no ofrecer tan solo conocimientos gramaticales, sino también conocimiento del mundo, de la cultura y de la lengua.

La cuestión que nos solemos plantear como docentes es cómo ofrecer todos estos contenidos, es decir, cómo concretarlos, a través de qué método o modo. Sea cuál sea la perspectiva empleada: enfoque por tareas, método comunicativo u otros, los nuevos recursos informáticos dan la posibilidad de llegar a todos aquellos conocimientos que normalmente se trabajan menos en clase.

De hecho, como explica el MCER, es necesario ofrecer a los alumnos oportunidades para usar el idioma en una variedad de contextos que surgen típicamente en la cultura del idioma estudiado. ¿Cómo ofrecer en el aula la completa variedad de registros donde el alumno practique todas las destrezas? Es

¹ Punto 5: Las competencias del usuario o alumno. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

bien sabido que las destrezas orales y escritas poseen sus entornos propios y sus funciones sociales y comunicativas diferenciadas.

Ofrecer el input necesario para que el estudiante adquiriera una lengua requiere de una perspectiva multifocal. Siguiendo el concepto de Long y Macian (1994) para las tareas auditivas, y ampliando en cierto modo sus prescripciones, se podría entender que es recomendable que las actividades tengan una fase de presentación, otra con actividades guiadas y prácticas y una comprensión final y ampliación. En este trabajo se propone el trabajo en el blog como esa fase de ampliación.

Además, se valoró la ventaja de emplear el blog para completar el input ofrecido en el aula que, en ocasiones, estaba adaptado para ser comprensible con un input extra (que podría entenderse como la forma $i+1$ de Krashen) mediante actividades complementarias para poner en práctica la comprensión auditiva, la comprensión escrita, la producción oral y la producción escrita.

Otro factor que se consideró favorable al empleo de un blog era la posibilidad de relajar el filtro afectivo de los alumnos haciéndoles parte activa de su aprendizaje. El hecho de que participaran con sus fotos, sus comentarios, sus intereses, incluso, con concursos de fotografía, por ejemplo, contribuía a que su actitud ante el proceso de aprendizaje, el español y sus compañeros fuese más positiva.

Por otro lado, poder controlar la práctica de los alumnos de un modo tan frecuente ayudó a controlar el estado de su *interlengua* para poder evitar la fosilización de errores. El trabajo del blog se corregía y evaluaba de modo que, cada actividad obligatoria era corregida en sus contenidos y cada corrección era enviada por correo electrónico a cada alumno con sugerencias y explicaciones. Además, se enviaban actividades extra para errores persistentes o ejercicios extra, de modo que, también se individualizaba la enseñanza al máximo, cosa que no se puede llevar a cabo en el aula con la misma intensidad por las obvias limitaciones de tiempo. De esta manera se controlaba la producción obligatoria y se daba más libertad a la opcional para no cohibir a los estudiantes, pero como un elemento más de control de su trabajo².

En suma, el trabajo virtual que se propuso se concibió como apoyo, soporte y punto de ampliación para el input tratado en las clases presenciales. Los principales objetivos de su empleo son la consolidación mediante actividades obligatorias y opcionales de lo estudiado en clase; el fomento de la consciencia sobre el proceso de aprendizaje como *aprendientes autónomos*; el control y apoyo

² El trabajo del blog formó parte de la evaluación final del curso, de modo que, dependiendo del número de actividades obligatorias que hubieran hecho y la calidad de las mismas se sumaba a la nota final un plus de puntuación sobre su nota.

de la *interlengua* de los estudiantes; la ampliación de los conocimientos tratados en clase y presentación de otros que no tuvieron hueco en el aula; la práctica de las destrezas de comprensión auditiva y escrita, así como, la producción escrita e introducción de un mayor número de elementos culturales y de conocimiento del mundo que los que se hubiesen podido tratar en el aula.

A continuación, ofrecemos una descripción del proceso y datos de cómo se llevó a cabo esta puesta en marcha del blog con el fin de servir de orientación de lo que hay que valorar y hacer si decidimos emplear uno en el aula.

a) Puesta en marcha del blog

Se eligió un servidor gratuito para hospedar el blog de los cursos³, en este caso: *blogspot* (<http://cursoselcentrodelinguas2010.blogspot.com/>). Existen otros lugares igualmente válidos y se escogió este simplemente por la comodidad. Tanto el alumno como el profesor deben estar familiarizados con la aplicación y es necesario que el docente se sienta cómodo en el empleo de la misma para poder transmitir esa comodidad al alumno. En los primeros días del curso se explica la dinámica del curso, de modo que es primordial pedirles a los alumnos una dirección de correo, preferiblemente *gmail* o *yahoo* (por condiciones del servidor), para poder invitarles a formar parte del equipo de autores del blog⁴. Así, mediante las invitaciones los alumnos no solamente escriben comentarios, sino que abren nuevas entradas con nuevos temas, vídeos, noticias, etc. Se intenta de este modo que la comunicación sea más fluida y multidireccional no solamente del profesor a los alumnos.

b) Grupo de alumnos

El grupo de alumnos, más bien los grupos, era muy amplio por eso se optó por hacer un blog unitario y no uno por grupo. Esta reflexión fue fruto

³ Blogspot:

https://www.google.com/accounts/NewAccount?service=blogger&continue=https%3A%2F%2Fwww.blogger.com%2Flogin%3Fd%3D%252Fcreate-blog.q%26a%3DADD_SERVICE_FLAG&hl=es&sendvemail=true&followup=https%3A%2F%2Fwww.bloger.com%2Flogin%3Fd%3D%252Fhome%26a%3DSERVICE_ONLY&nai=8

Primero, se debe tener una cuenta de correo de *gmail* que se puede obtener en poco tiempo y es gratuita. A continuación, se le asigna un nombre al blog. Después se elige la apariencia visual, se selecciona una plantilla. Las hay de múltiples colores y con múltiples posibilidades de personalización en casi todos sus componentes. De este modo, con el *email* que se ha creado ya se está listo para *Acceder* al blog para publicar, revisar, moderar, eliminar comentarios, añadir *gadgets* o elementos extras como fotos, vídeos, enlaces de interés, feeds, etc.

⁴ Una vez que hemos creado y hemos accedido al blog, encontramos botones para "crear nuevas entradas", "editar entradas", "comentarios", "configuración", "diseño", "monetizar" y "estadísticas". En el botón de "configuración" se accede a una ventana con múltiples pestañas entre las que una se llama: "permisos". Desde ese lugar se puede invitar a los alumnos con dos posibles estatus: como autores (les permite publicar y editar sus entradas) o como administradores (que les permite cambiar cualquier elemento, incluidas las plantillas o las informaciones generales). En nuestro trabajo se les invitó como autores.

del enorme esfuerzo que exigió hacer un blog por cada grupo, cuatro o cinco por cuatrimestre, que se llevó a cabo en otros cursos académicos. De este modo, potencialmente el blog se dirigía a 3 grupos de nivel B1 y a un grupo de nivel A2.

La idea inicial de ahorrar trabajo por la duplicación de entradas culturales, de actividades extra, etc. que se hacían y la dificultad de controlar la actualización día a día de 5 blogs tuvo como contrapartida un punto negativo: la mayor atención al nivel donde había más grupos. Además, la adaptación de actividades o el control de sus resultados es más complicado. Como conclusión y perspectiva de futuro parece más coherente y fácil de llevar a cabo un blog por nivel aunque implique diferentes grupos.

c) Temporalización

El blog se empleó en el cuatrimestre que tuvo lugar entre los meses de septiembre y diciembre de 2010. En total se suponía que se debían completar 15 horas de trabajo virtual para completar el total de 60 que forman el curso. Cada actividad se presentaba en el aula en los últimos minutos y se les daba un plazo de realización muy flexible, generalmente se presentaba una actividad por semana, aunque no siempre dependiendo de múltiples factores como por ejemplo, los días festivos, épocas de exámenes, etc.

d) Material y recursos

El material y recursos necesarios para llevar a cabo esta propuesta docente se limita a la accesibilidad tanto del docente como del alumno a un ordenador con conexión a Internet. En nuestro caso disponible, existía esa disponibilidad en la universidad en las salas de ordenadores o mediante la conexión *wifi* gratuita universitaria. En todo caso, la mayoría de los alumnos empleaba su ordenador portátil en otros espacios físicos.

Durante los primeros días debemos comprobar que no hay absentismo por problemas técnicos. Recomendamos hacer una explicación sobre cómo entrar y publicar un comentario o una entrada, es decir, dar unas instrucciones básicas claras y en un lenguaje cercano. Esta se puede llevar a cabo en clase en directo, mediante una fotocopia o en el mismo blog mediante un tutorial en vídeo⁵.

⁵ Se puede emplear la herramienta *Jing* (que tiene una versión de pago y otra, con menos utilidades, gratuita) con la que se pueden grabar vídeos de la pantalla de nuestro ordenador e, incluso, narrarlos.

Después de esta presentación teórica sobre cómo comenzamos nuestro blog y las características contextuales que debemos valorar, ofreceremos a continuación una descripción de las actividades llevadas a cabo por cada nivel, es decir, A2 y B1.

Se empleará un cuadro para la descripción de las actividades donde se indican los datos básicos que necesitamos conocer para llevarlas a cabo. No obstante, se podrían añadir más como, por ejemplo, si vamos a evaluarla y cómo lo haremos. Como esta opción de la evaluación es totalmente opcional no la describiremos. Dentro de los objetivos se describen los temas que focalizaron la atención, aunque, indudablemente, en casi todas las actividades se ponen en práctica más contenidos de los que se describen.

Seguimos, en líneas generales, la estructura que Salmon (2004) propone para la organización de *e-tareas*.

Nivel A2

Nombre de la actividad	Presentación
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> · Dar datos personales. Nombres propios. Topónimos · Saludar y despedirse · El género de los sustantivos y de los adjetivos · Las nacionalidades · Los verbos ser, tener y llamarse · Los verbos en presente
Tarea	El alumno debe escribir un comentario en el que se presente, ofreciendo datos personales básicos: nombre completo, nacionalidad, edad
Número de participantes	Individual
Tiempo de disponibilidad para hacer la actividad	1 semana
Tiempo estimado que necesitará el participante	15 minutos

Nombre de la actividad	La palabra más bonita del español
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> · Adquirir y recordar vocabulario · Fomentar el interés por la lengua de un modo lúdico · Mostrar gustos e intereses · Los verbos en presente · Dar una opinión, mostrar aprobación y

	desaprobación • Expresar preferencias
Tarea	Debe pensar cuál es su palabra favorita en español. Debe explicar la razón por la que la eligió
Número de participantes	Individual y grupal. Al final de la actividad se hará una puesta en común en clase con todas las palabras elegidas y se procederá a una votación para elegir la palabra más bonita
Tiempo de disponibilidad para hacer la actividad	1 semana
Tiempo estimado que necesitará el participante	15 minutos

Nombre de la actividad	¡Busco piso! Anuncio falso
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Describir lugares • Hablar de ubicación • Algunos usos de hay • El verbo estar • Vocabulario de la casa • Adjetivos: posición, grado, género, número. • Los posesivos • Ofrecer y pedir información
Tarea	El alumno debe escribir un falso anuncio en el que ofrece/busca un piso de alquiler y debe describir cómo es. Se puede ofrecer la opción de que graben un vídeo real sobre su piso para practicar la producción oral
Número de participantes	Individual
Tiempo de disponibilidad para hacer la actividad	1 semana
Tiempo estimado que necesitará el participante	15-20 minutos

Nombre de la actividad	¿Qué tiempo hace?
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar del clima • Comprensión auditiva • Vocabulario del clima • Verbos impersonales • La entonación
Tarea	El alumno debe escuchar un vídeo del que pondremos el enlace y completar el texto que le presentamos en el enunciado de la entrada. Debe escribir las palabras

	que faltan y decir qué palabras nuevas ha descubierto
Número de participantes	Individual
Tiempo de disponibilidad para hacer la actividad	1 semana
Tiempo estimado que necesitará el participante	20 minutos

Nombre de la actividad	Mi lugar favorito
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> · Mostrar gustos e intereses · Los demostrativos y los posesivos · Expresar preferencias · Describir lugares · Ofrecer explicaciones · A pedir y dar información sobre cómo llegar a un lugar
Tarea	El alumno debe describir cuál es su lugar favorito de su ciudad. Debe explicar por qué le gusta y qué tiene de especial. Debe indicar, además, su ubicación. Se puede ofrecer la opción de subir una foto del lugar o de hacer un vídeo para practicar la producción oral
Número de participantes	Individual
Tiempo de disponibilidad para hacer la actividad	1 semana
Tiempo estimado que necesitará el participante	20 minutos

Nombre de la actividad	Inventos de tu país
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> · Hablar de experiencias pasadas · Trabajar con el pret. indefinido y el pret. imperfecto. Formas regulares e irregulares · Expresar aprobación y desaprobación · Fomentar la sensibilidad hacia otras culturas · Dar a conocer referentes culturales hispanos y españoles
Tarea	El alumno debe presentar y describir cuál es el invento más importante que ha aportado su país a la humanidad. Se puede hacer una puesta en común en

	clase y contrastarlo con inventos españoles e hispanoamericanos en el marco de la enseñanza de los tiempos pasados del verbo
Número de participantes	Individual
Tiempo de disponibilidad para hacer la actividad	1 semana
Tiempo estimado que necesitará el participante	20 minutos

Nombre de la actividad	Historia conectada
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Describir • Estructurar un relato. Ser consciente y poner en práctica técnicas de cohesión: demostrativos, anafóricos, oraciones coordinadas, consecutivas, concesivas, etc. • Narrar • Trabajar con el pret. indefinido y el pret. imperfecto. Formas regulares e irregulares
Tarea	Los alumnos deben continuar una historia conectada que el profesor comienza y debe seguir en el lugar donde la ha dejado el último compañero en escribir un comentario
Número de participantes	Grupal
Tiempo de disponibilidad para hacer la actividad	1 semana
Tiempo estimado que necesitará el participante	20 minutos (creciente dependiendo de cuando contribuya a la actividad)

Nombre de la actividad	La mejor fiesta de tu región
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Describir. Verbos en presente: regulares e irregulares • Los adjetivos • Hablar de tradiciones y costumbres • Los comparativos • Fomentar la sensibilidad hacia otras culturas
Tarea	El alumno debe presentar la fiesta más interesante de su región. Después se puede

	hacer una puesta en común en clase para hablar sobre las más interesantes y buscar equivalentes o similitudes con fiestas españolas e hispanas que hayamos trabajado en el aula
Número de participantes	Individual / grupal
Tiempo de disponibilidad para hacer la actividad	1 semana
Tiempo estimado que necesitará el participante	30 minutos

Nombre de la actividad	¿M scribes 1 mnsj?
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> · Practicar el lenguaje sms · Acercarles a la vida social de la sociedad actual · Ofrecer diferentes realidades del uso contextual del español · Hacerles conscientes del sistema ortográfico español
Tarea	El alumno debe escuchar unos vídeos sobre el lenguaje de los teléfonos móviles como reflexión sobre el tema tratado en clase. Después debe ofrecer su opinión y, si es capaz, de escribirla en ese mismo lenguaje acortado y simbólico
Número de participantes	Individual
Tiempo de disponibilidad para hacer la actividad	1 semana
Tiempo estimado que necesitará el participante	30 minutos

Nivel B1

Nombre de la actividad	Presentación
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> · Dar datos personales · Saludar y despedirse · El género · Las nacionalidades · Los verbos ser, tener y llamarse · Expresar gustos y preferencias · Expresar causa y ofrecer explicaciones
Tarea	El alumno debe escribir un

	comentario en el que se presente, ofreciendo datos personales básicos: nombre completo, nacionalidad, edad y la razón por la que estudia español o por la que eligió España. Además, debe indicar sus gustos, preferencias y aficiones
Número de participantes	Individual
Tiempo de disponibilidad para hacer la actividad	1 semana
Tiempo estimado que necesitará el participante	15 minutos

Nombre de la actividad	¡A cocinar!
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> · Comprensión auditiva · El imperativo afirmativo · Pronombres átonos · Vocabulario de la comida · Comprender y dar órdenes e instrucciones · Cultura gastronómica española e hispanoamericana
Tarea	El alumno debe escuchar un vídeo de cómo se cocina una tortilla. Debe completar el texto que le proporcionamos en el blog o en clase. Si se animan, pueden cocinar la suya y poner una foto en el blog. Se puede poner en relación con otras cocinas hispanoamericanas y típicas de su país
Número de participantes	Individual / grupal
Tiempo de disponibilidad para hacer la actividad	1 semana
Tiempo estimado que necesitará el participante	30 minutos

Nombre de la actividad	Sociedad española
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> · Adverbios externos al dictum · Recursos de cohesión y coherencia · Mostrar opinión · Argumentar una opinión · Mostrar acuerdo y desacuerdo · Describir · Comparar
Tarea	El alumno debe mostrar su opinión sobre las

	informaciones que hayamos proporcionado en clase sobre la sociedad española: sobre sus preocupaciones, su estilo de vida, etc. Deben escribir un comentario para mostrar su opinión y comparar su estilo de vida con el estilo de vida español
Número de participantes	Individual
Tiempo de disponibilidad para hacer la actividad	1 semana
Tiempo estimado que necesitará el participante	30 minutos

Nombre de la actividad	Spanglish
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> · Comprensión lectora / auditiva · Mostrar opinión · Fomentar la sensibilidad hacia otras culturas · Dar a conocer referentes culturales hispanos y españoles · El condicional para mostrar hipótesis · El futuro, el futuro perfecto · Referentes culturales: política lingüística. El español como lengua oficial, cooficial y segunda lengua
Tarea	Después de leer un texto sobre el spanglish en clase, el alumno debe expresar su opinión sobre esta muestra de combinación de lenguas y su futuro. Se pueden ofrecer textos reales, vídeos para la comprensión, etc.
Número de participantes	Individual
Tiempo de disponibilidad para hacer la actividad	1 semana
Tiempo estimado que necesitará el participante	30 minutos

Nombre de la actividad	La palabra más bonita del español
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> · Adquirir y recordar vocabulario · Proponer y sugerir · Expresar y argumentar creencias y opiniones · Fomentar el interés por la lengua de un modo lúdico

	· Mostrar gustos e intereses
Tarea	Debe pensar cuál es su palabra favorita en español. Debe explicar la razón por la que la eligió y lo que le evoca
Número de participantes	Individual y grupal. Al final de la actividad se hará una puesta en común en clase con todas las palabras elegidas y se procederá a una votación para elegir la palabra más bonita
Tiempo de disponibilidad para hacer la actividad	1 semana
Tiempo estimado que necesitará el participante	15 minutos

Nombre de la actividad	Las 7 maravillas del mundo moderno
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> · Fomentar la sensibilidad hacia otras culturas · Dar a conocer referentes culturales hispanos y españoles · Describir lugares · Argumentar y defender una exposición
Tarea	El alumno debe preparar una presentación, descripción, de un lugar del mundo que considere maravilloso. Podemos recomendarle que escojan preferentemente de ámbito hispano e hispanoamericano. Pueden ofrecer fotos, vídeos, etc. Después se puede colocar en la barra lateral una encuesta donde le pidamos a los alumnos que voten las 7 maravillas del mundo moderno
Número de participantes	Individual
Tiempo de disponibilidad para hacer la actividad	1 semana
Tiempo estimado que necesitará el participante	20 minutos

Nombre de la actividad	Mi lugar favorito
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> · Expresar gustos, deseos y preferencias · Describir lugares · Ofrecer explicaciones · A pedir y dar información

	sobre cómo llegar a un lugar
Tarea	El alumno debe describir cuál es su lugar favorito de su ciudad. Debe explicar por qué le gusta y qué tiene de especial. Debe indicar, además, su ubicación. Se puede ofrecer la opción de subir una foto del lugar o de hacer un vídeo para practicar la producción oral
Número de participantes	Individual
Tiempo de disponibilidad para hacer la actividad	1 semana
Tiempo estimado que necesitará el participante	20 minutos

Nombre de la actividad	¿Cómo será la vida en el futuro?
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> · Expresar una opinión. Hacer una digresión · Expresar posibilidad · Formular hipótesis · Expresar planes e intenciones · El futuro · El condicional · Presente de subjuntivo · Valorar · Invitar al acuerdo y expresar desacuerdo
Tarea	El alumno debe redactar una explicación de cómo cree que será el futuro. En clase habremos debatido brevemente el tema y los alumnos deberán mostrar una opinión y valorar la de sus compañeros. Este ejercicio de puesta en común también se puede realizar después de la contribución en el blog
Número de participantes	Individual
Tiempo de disponibilidad para hacer la actividad	1 semana
Tiempo estimado que necesitará el participante	20 minutos

Nombre de la actividad	La mejor fiesta de tu región
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> · Expresar una opinión · Pedir una valoración

	<ul style="list-style-type: none"> • Los comparativos • Descripción • Expresar certeza y evidencia • Fomentar la sensibilidad hacia otras culturas • Dar a conocer referentes culturales hispanos y españoles
Tarea	Los alumnos deben realizar una presentación de la mejor fiesta de su región o de su país. Después de una puesta en común se puede elegir la mejor y buscar similitudes con fiestas del ámbito hispanoamericano
Número de participantes	Individual / grupal
Tiempo de disponibilidad para hacer la actividad	1 semana
Tiempo estimado que necesitará el participante	20 minutos

Nombre de la actividad	Cine
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar opinión, acuerdo y desacuerdo • Hacer comparaciones • Hablar del pasado • Ofrecer referentes culturales hispanos e hispanoamericanos relacionados con el cine: actores, directores, grandes películas, festivales, premios, etc.
Tarea	Después de ver una película en el aula y practicar el vocabulario relacionado con el cine, les ofreceremos que o bien creen su película, o bien que subtitulen una en español. Para ello emplearán aplicaciones de la red. Después se podrá votar en clase cuál es la mejor película que han hecho. Podemos hablar sobre los premios Goya
Número de participantes	Individual / grupal
Tiempo de disponibilidad para hacer la actividad	1 semana
Tiempo estimado que necesitará el participante	30 minutos

Nombre de la actividad	Historia encadenada
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> · Describir · Estructurar un relato. Ser consciente y poner en práctica técnicas de cohesión: demostrativos, anafóricos, oraciones coordinadas, consecutivas, concesivas, etc. · Narrar · Trabajar con los pasados y su contraste: perfecto, indefinido, imperfecto y pluscuamperfecto
Tarea	Los alumnos deben continuar una historia conectada que el profesor comienza y debe seguir en el lugar donde la ha dejado el último compañero en escribir un comentario
Número de participantes	Grupal
Tiempo de disponibilidad para hacer la actividad	1 semana
Tiempo estimado que necesitará el participante	20 minutos (creciente dependiendo de cuando contribuya a la actividad)

4. Análisis docente y estudiantil de la puesta en práctica de las actividades

Indudablemente, la apreciación del docente es diferente a la de los estudiantes. Consideramos muy importante comprobar la opinión y el sentimiento de los alumnos respecto al trabajo en el blog para poder mejorar y comprender qué errores habíamos cometido y qué aspectos debíamos mejorar.

A continuación, presentamos el modelo de encuesta que les ofrecimos a los alumnos. Estas fueron completadas de modo anónimo. El siguiente paso de este apartado es el análisis de las respuestas que obtuvimos de los alumnos. No todos los alumnos contestaron a todas las preguntas, aunque la colaboración fue muy activa. En total participaron del grupo de A2, dieciséis personas. En los tres grupos de nivel B1 hubo, en total, 36 encuestas.

Modelo de encuesta

ENCUESTA sobre el BLOG

Selecciona tu nivel

Nivel del curso: **A2** / **B1**

1.- ¿Qué te ha parecido el trabajo del blog?

- Muy útil Útil Poco útil Nada útil

Explica tu opinión, por favor: _____

2.- ¿Sientes que has aprendido más con el trabajo del blog o que has reforzado lo aprendido en clase? ¿Por qué?

3.- ¿Qué actividades te han gustado más? Señala esas actividades con una X

<u>A2</u>	<u>B1</u>
<input type="checkbox"/> Presentación	<input type="checkbox"/> Presentación
<input type="checkbox"/> Palabra más bonita	<input type="checkbox"/> Comprensión de la tortilla
<input type="checkbox"/> Anuncio falso de alquiler	<input type="checkbox"/> Sociedad española (solo grupo 7)
<input type="checkbox"/> Vídeo del clima	<input type="checkbox"/> Spanglish (solo grupo 6)
<input type="checkbox"/> Tu lugar favorito	<input type="checkbox"/> Palabra más bonita
<input type="checkbox"/> Inventos de tu país	<input type="checkbox"/> Lugares maravillosos del mundo
<input type="checkbox"/> Historia conectada	<input type="checkbox"/> Lugar favorito de Vigo
<input type="checkbox"/> La mejor fiesta de tu región	<input type="checkbox"/> ¿Cómo será la vida en el futuro?
<input type="checkbox"/> Lenguaje de los sms	<input type="checkbox"/> La mejor fiesta de tu región
	<input type="checkbox"/> Cine (grupo 7 no)
	<input type="checkbox"/> Historia Encadenada
	<input type="checkbox"/> EXTRA: inventos de tu país, gestos, lenguaje de los sms

4.- ¿Hay alguna actividad que eliminarías porque no te ha gustado nada?

5.- ¿Qué otros temas te hubiera gustado trabajar?

Música Vídeos Literatura Otros _____

6.- ¿Qué te han parecido los juegos de preguntas en la barra lateral?

Muy interesantes Interesantes Normal Poco interesantes Nada interesantes

7.- ¿Qué te han parecido las noticias y comentarios sobre actualidad u otros temas que han sido complementarios? Por ejemplo, premios nobel, vídeos, canciones...

- Muy interesantes Interesantes Poco interesantes Nada interesantes

8.- ¿Con qué frecuencia visitas el blog?

- Los días de clase Todos los días Una vez a la semana _____

9.- ¿Qué crees que ha faltado? ¿Qué añadirías tú? O simplemente algún comentario que quieras hacer.

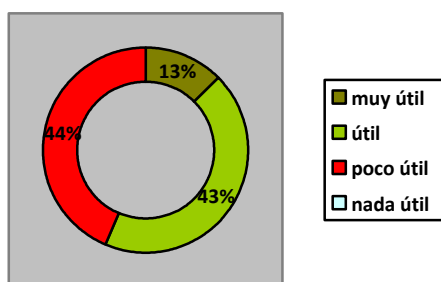
GRACIAS

A continuación resumimos las respuestas de los alumnos a cada una de las preguntas que les hemos planteado. A la vez que presentamos los datos pretendemos ofrecer la perspectiva del docente.

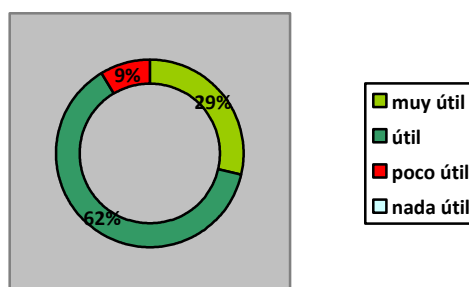
4.1. ¿Qué te ha parecido el trabajo en el blog? Explica tu opinión, por favor.

Como se puede observar, las opciones de respuesta eran *muy útil*, *útil*, *poco útil*, *nada útil*.

A2



B1



En ninguno de los grupos nadie respondió *nada útil*. No obstante, como se puede observar en la gráfica, en el grupo de A2 el número de alumnos que consideran el trabajo del blog como *útil* y *poco útil* es similar, un 44% y un 43%. Solamente dos, un 13%, lo valoran como *muy útil*.

En el gráfico de B1 se aprecia una tendencia receptiva más positiva: el 29% lo consideran *muy útil*, el 62% *útil*, solamente, el 9% *poco útil*.

La justificación que ofrecemos a estos datos está claramente basada en la mezcla de diferentes niveles en un mismo blog. En anteriores cursos lectivos

habíamos llevado a cabo un blog por grupo con lo que el coste de esfuerzo y de tiempo por mantenerlos actualizados fue tan grande que optamos en este curso comprobar si era viable hacer un solo blog para varios niveles y grupos. Las razones eran la reducción del esfuerzo y que este se centrara en mejorar la calidad y no solo en reproducir los mismos comentarios en diferentes blogs. Pensamos, también, que facilitaría el aprendizaje y la socialización. No obstante, después de esta experiencia, nuestra recomendación es hacer un blog por nivel, es decir, no es necesario uno por grupo, pero sí uno por nivel. De este modo, los alumnos no se sienten saturados ni menos capaces al compararse con las contribuciones de otros estudiantes de un nivel diferente. Además, la gran cantidad de alumnos por blog puede provocar un exceso de inversión de tiempo que deben emplear los alumnos para mantenerse al día de todas las contribuciones de sus compañeros.

4.2. ¿Sientes que has aprendido más con el blog o en clase?

A esta pregunta que era de redacción abierta no contestaron todos los alumnos.

La respuesta mayoritaria en el grupo de A2, es que aprendieron más en clase que en el blog. Sus comentarios se refieren a que su utilidad es exclusiva como refuerzo del trabajo de clase. Este comentario se repite en varias encuestas. Muestran claramente su preferencia por el trabajo en clase con el profesor. Las razones que esgrimen son que: *el profesor me atiende en persona más individual; porque es más importante hablar que escribir; porque prefiero el libro de ejercicios; porque prefiero el trabajo en clase con el profesor y mis compañeros.*

En el grupo de B1 se encuentran valoraciones sobre la utilidad del blog: *fomenta la integración en el grupo; es muy estimulante; me sirve para fijar los conocimientos de clase; aprendo otras cosas; práctico la lengua en otros contextos; refuerzo el trabajo de clase; es muy variado; es muy divertido trabajar en él.*

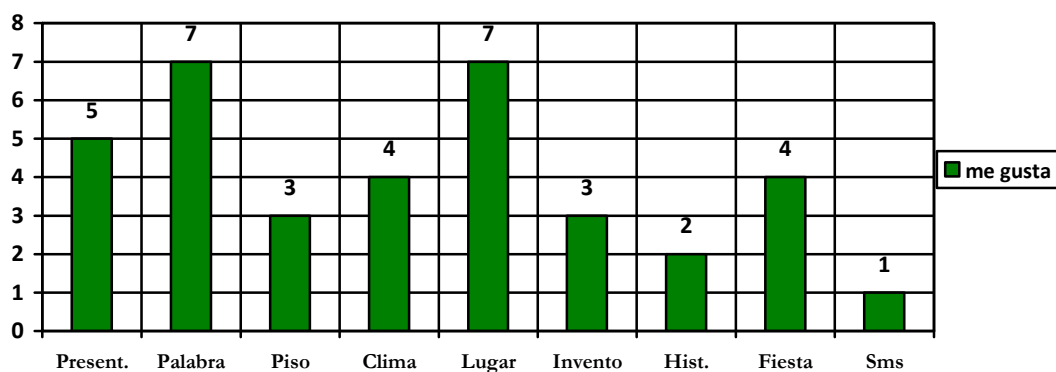
4.3. ¿Qué actividades te han gustado más? Puedes marcar varias

A continuación, se ofrecen los datos cuantitativos por número de votos que los alumnos dieron a las diferentes actividades que les propusimos. Estos datos son importantes para poder valorar si lo que a nosotros como docentes nos parece interesante y divertido, realmente también lo es para nuestros estudiantes.

A2. Actividades

1. Presentación
2. La palabra más bonita

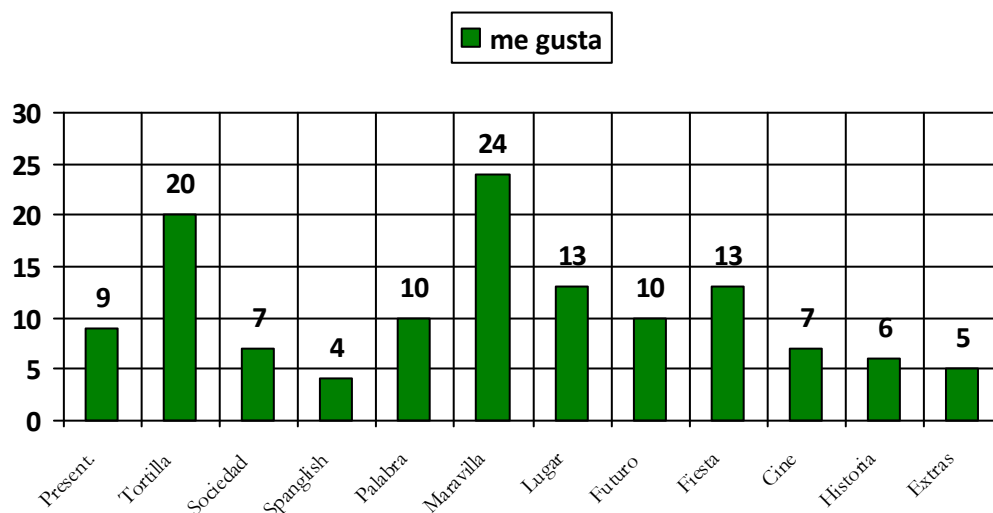
3. ¡Busco piso! Anuncio falso de alquiler
4. ¿Qué tiempo hace? Vídeo del clima
5. Mi lugar favorito
6. Inventos de tu país
7. Historia conectada
8. La mejor fiesta de tu región
9. El lenguaje de los sms



La actividad de *la palabra más bonita del español* y *cuál es su lugar favorito de la ciudad* son las más votadas. Probablemente, son las que mejor conectan con los intereses de los alumnos y con su nivel de lengua. En el caso de *la historia conectada* el poco entusiasmo en su recepción quizás se deba a que también participaron alumnos de más nivel que dificultaban demasiado la comprensión de otras contribuciones por lo que se convirtió en demasiado costosa en tiempo y en esfuerzo.

B1. Actividades

1. Presentación
2. Vídeo de comprensión de la tortilla
3. La sociedad española
4. El spanglish
5. La palabra más bonita del español
6. Las 7 maravillas del mundo moderno
7. Mi lugar favorito de Vigo
8. Como será la vida en el futuro
9. La mejor fiesta de tu región
10. Cine
11. Historia encadenada
12. Extras: inventos de tu país, el lenguaje de los sms, canciones, etc.



En el grupo de B1 destacan las actividades de las *7 maravillas del mundo moderno* y la audición de un vídeo sobre *cómo cocinar una tortilla*. Desde nuestro punto de vista, la comprensión auditiva sobre la receta ha triunfado porque combina el reflejo del contenido gramatical estudiado en clase –el imperativo y la gastronomía española–, con una tarea divertida y con una implicación real del alumno que cocina una tortilla y se la enseña a sus compañeros mediante una foto o vídeo, pero es que, incluso, algunos las trajeron a clase.

El éxito de la actividad de las siete maravillas del mundo moderno probablemente se deba a que ellos elegían un lugar con el que estaban vinculados emocionalmente: su región, su país, un viaje de vacaciones, etc.

4.4. ¿Hay alguna actividad que eliminarías?

Ningún alumno contestó que sí a esta pregunta, tanto en A2 como en B1. Sin embargo, los estudiantes realizan apreciaciones sobre algunas de ellas. Por ejemplo, un alumno de A2 cree que leer las aportaciones de sus compañeros le va a contagiar sus errores. Para solucionar este tipo de reticencias es bueno ofrecer una respuesta a los alumnos de modo público, en el blog, a modo de reformulaciones. En todo caso, debemos intentar que no parezcan reproches que coarten la expresión del alumno ni que le hagan sentir incómodos.

Otro estudiante señala que las actividades que implican hacer fotos o grabar vídeos le parecen complicadas. Para evitar este tipo de actitudes poco receptivas lo más recomendable es ofrecer esos soportes como alternativa. No todos tienen cámaras ni todos tienen ganas de hacerlo, bien por timidez, bien otras razones.

4.5. ¿Qué otros temas te hubiera gustado estudiar?

En este apartado se ofrecen tres opciones concretas de temas que se hubieran podido tratar más como música, vídeos o literatura. Todas ellas se trataron en clase, aunque queríamos poner ejemplos y siempre se pueden ofrecer más actividades del lo que sea el foco de interés del alumnado.

En el grupo de A2 diez alumnos señalaron que querían más contenidos de música, seis requerían más vídeos y solamente dos, literatura. En el apartado de *otros* señalaron más historia de España y más vídeos o *tráilers* de películas españolas. Una opción interesante para profundizar más en la historia es ofrecer vídeos de hitos históricos recientes, entrevistas o reportajes.

En el grupo de B1 nueve estudiantes marcaron su interés en la música, nueve en los vídeos y siete en la literatura. En el apartado de *otros* han señalado la lengua juvenil y coloquial y deporte español.

4.6. ¿Qué te han parecido los juegos de preguntas de la barra lateral?

En las barras laterales se ofrecieron pruebas, preguntas y juegos sobre diferentes aspectos de cultura, gramática, léxico y otros temas. Se colgaban, se dejaban abiertas para las votaciones durante una semana y después se abrió un comentario para explicar la respuesta de cada una.

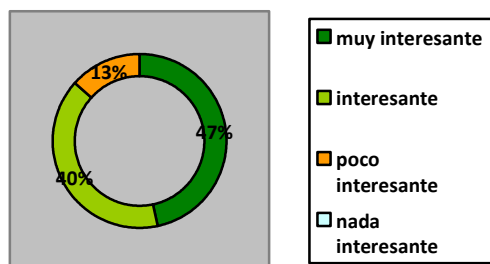
En el grupo de A2 ocho personas señalaron como muy interesantes o interesantes estas actividades. Tres alumnos han calificado de regular la aplicación y cuatro han marcado la opción de poco interesante.

En el grupo de B1 los números son más positivos: siete lo señalan como muy interesante, dieciséis como interesante, nueve como normal y ninguno como poco o nada interesante.

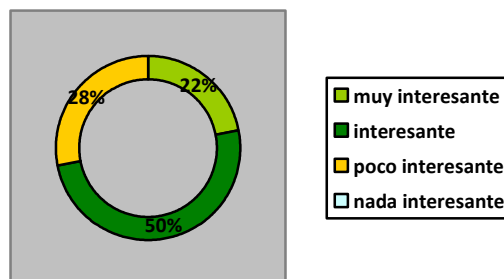
Los resultados pueden derivarse de que algunas cuestiones podían parecer muy fáciles o muy complicadas desde el nivel en que se situara el estudiante. Una vez más, los indicios apuntan que sería más beneficioso emplear un blog por cada nivel.

4.7. ¿Qué te han parecido las noticias y comentarios sobre la actualidad?

A2



B1



Con esta pregunta pretendíamos evaluar la opinión de los alumnos sobre los temas de actualidad que incorporábamos al blog como decesos de escritores, premios de cine, premios literarios, noticias curiosas, etc. La respuesta parece que es positiva, ya que creemos que los alumnos comprendieron la importancia de fomentar el conocimiento de aspectos culturales de un modo más informal.

4.8. ¿Con qué frecuencia visitas el blog?

Entre los alumnos de A2 la respuesta mayoritaria es una vez por semana: siete alumnos. Solamente dos alumnos señalan todos los días y cuatro alumnos señalan dos veces por semana.

En el grupo de B1 los datos son similares: quince dicen que lo visitaban una vez por semana, siete todos los días y siete los días de clase (lunes y miércoles).

La frecuencia de las visitas es crucial para llevar un ritmo progresivo y que los alumnos no se sientan agobiados cuando entran en él. Para ello, debemos intentar dosificar la información y motivarlos con una selección cuidada de temas y de actividades. Sin embargo, este aspecto es de los que menos podemos controlar como docentes. Si el alumno tiene más cursos o si el alumno trabaja y no tiene tiempo libre su implicación será más baja que en el caso de los que solamente estén estudiando español.

4.9. ¿Crees que ha faltado algo?, ¿qué añadirías?

En este apartado los alumnos han escrito valoraciones personales. En el grupo de A2 un alumno pidió que los textos estuviesen traducidos al inglés para facilitar su trabajo. Dentro de nuestra filosofía estaba no emplear ni abusar de otras

lenguas para el trabajo, aunque hace más difícil el trabajo y la implicación. Quizás la formulación de las actividades empleaba un lenguaje poco claro o muy difícil. Este es un aspecto que debemos mejorar en el futuro y que merece una especial atención por parte del docente.

En el grupo de B1 los comentarios se dirigen más hacia las felicitaciones que hacia los requerimientos. Varios alumnos manifestaron su interés por este modo de aprendizaje más dinámico, activo y participativo. Otro estudiante señaló que le parecía un acierto que las actividades no fuesen largas y que hubiese tiempo suficiente para hacerlas. Un alumno señala que se siente poco leído por sus compañeros y señala que le hubiese gustado más reciprocidad. Este aspecto es un reflejo de los puntos débiles que señalamos al comienzo y es que debemos ser capaces de fomentar la calidad y la cantidad de los comentarios.

5. Conclusiones

Los medios digitales, como los blogs, son una herramienta útil para completar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la sociedad de la información actual. Estos soportes fomentan el trabajo colaborativo y la construcción del conocimiento de un modo social.

En el ámbito de la adquisición de segundas lenguas, los blogs poseen unas particularidades especiales que ayudan a ofrecer mediante diversos soportes (vídeos, música, enlaces, etc.) muestras de lengua en muy diversos contextos que tradicionalmente no se podían ofrecer con tanta facilidad en clase: el español con sus variedades diatópicas o diafásicas, por ejemplo. Además, nos proporcionan un lugar donde ampliar conocimientos culturales, del mundo y de la lengua y mostrarlos de un modo más visual y motivador.

En suma, no consideraremos un blog como un soporte en el que solo podemos ejercitar la comprensión y la producción escrita, ya que la comprensión y la producción oral también tienen cabida.

Poner en práctica un blog y conseguir explotar todas sus ventajas y cualidades requiere una nueva dimensión del trabajo del docente que amplía su trabajo de gestión y planificación a otros como la dinamización del grupo y las competencias digitales.

Creemos que con este artículo ofrecemos una explicación de las ventajas e inconvenientes que se pueden presentar en el desarrollo real de un proyecto de innovación docente mediante el empleo del blog en el aula y esperamos haber demostrado que, a pesar del enorme esfuerzo que supone trabajar con uno, son un

recurso más que podemos emplear para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso y lo más completo posible.

6. Bibliografía

Álvarez Piñeiro, M. (2005): "El componente pragmático en la evaluación" en *Actas del XVI Congreso Internacional de la ASELE*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Ambjoern, L. (2010): "Combinando el aprendizaje asincrónico a través de una plataforma educativa y la enseñanza presencial para el desarrollo de la competencia conversacional" en *Redele*, 20, 1-16.

Consejo de Europa (2001): *Common European Framework of Reference or Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001 (Traducción en español realizada por la Dirección Académica del Instituto Cervantes y publicada de acuerdo con el Consejo de Europa: *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECO, Subdirección General de Cooperación Internacional y Grupo Anaya, 2002).

González-Tuñón, C. (2006) "Evaluación del Uso de la Plataforma de Aprendizaje en Línea 'Blackboard' en la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas" en *Redele*, 7, 1-36.

Instituto Cervantes (1994): *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Long, D.R. & Macian, J.L. (1994): "Listening skills: Acquisition and assesment" en C. Hancock (ed.): *Teaching, testing, and assessment: Making the connection*. Lincolnwood: National Textbook Company.

Salmon, G. (2004): *E-moderating: The Key to Teaching and Learning on line*. London: Routledge.

Slagter, P. (1979): *Nivel Umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Webgrafía

Valero, A.: *La experiencia del blog en el aula*.

http://www.consejogeneralcdl.es/materiales_almagro_10/documento%202.pdf

Fecha de recepción: 25/07/2011

Fecha de aceptación: 07/11/2011

Las construcciones del verbo dar en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE)

Zafeira Mitatou
Instituto de Educación Tecnológica de Salónica

Zafeira Mitatou es licenciada en Lengua y Civilización Hispánicas por la Universidad Nacional Griega de Educación a Distancia y Máster en Lengua Española: Investigación y Prácticas Profesionales por la Universidad Autónoma de Madrid. En la actualidad, es profesora contratada de E/LE en el Instituto Tecnológico de Educación Superior en Salónica y está elaborando su tesis doctoral en la Universidad Complutense de Madrid. Sus intereses de investigadora se centran, entre otras cosas, en la sociolingüística, la pragmática y la lingüística comparada, todo ello aplicado a la enseñanza de E/LE. .

Resumen: Este trabajo pretende servir de ayuda y clarificación de las diferentes unidades léxicas multipalabra a las que da lugar el verbo *dar*. Parte de la experiencia de la autora como profesora y se dirige a profesores, o futuros profesores, interesados en este aspecto descuidado en la enseñanza de E/LE. Para cumplir este objetivo, se empieza por una clasificación de estas construcciones pluriverbales para centrarse en la función de *dar* como verbo soporte. La segunda parte está dedicada a cuestiones metodológicas en cuanto a la enseñanza de las unidades léxicas en E/LE. Por último, se desarrolla una propuesta didáctica para el patrón combinatorio más productivo del verbo *dar*, *dar* + SN, a partir del cual se generan muchos significados. El trabajo puede resultar de gran interés para el público que se dedica a la docencia de E/LE, dado que la enseñanza explícita y sistemática del concepto de los verbos soporte ayuda a un aprendizaje cualitativo del léxico, así como a mejorar la fluidez de los aprendientes, puesto que es una de las características idiosincrásicas de una lengua que no se rige por reglas gramaticales.

Palabras clave: español para extranjeros, enfoque léxico, unidades multipalabra, verbos soporte

0. Introducción

En este trabajo vamos a analizar las diferentes unidades léxicas multipalabra¹ a las que da lugar el verbo *dar*. Concretamente, se estudiará el comportamiento semántico y sintáctico de dicho verbo como constituyente de numerosas construcciones, de significados muy variados, pero con un denominador común: la escasa carga semántica del verbo (*dar un paseo, dar el pésame, dar de sí, dárselas de algo, etc.*) Como es sabido, en la enseñanza del léxico de una lengua extranjera se deben considerar tanto las unidades léxicas monoverbales como aquellas combinaciones pluriverbales que responden a los patrones de coocurrencia sintácticos y léxicos más significativos. Este tipo de combinaciones estables de palabras (*dar un paseo, asumir una responsabilidad, tomar una decisión...*) es de capital importancia en el proceso de adquisición de una segunda lengua (L2), puesto que el mismo concepto puede materializarse en otras lenguas mediante lexemas no equivalentes (compárese *dar un paseo* en español frente a *faire une promenade* en francés), lo que provoca la producción de frecuentes errores (**hacer una paseo, *hacer una decisión*).

Con respecto a las combinaciones frecuentes de palabras, cabe señalar que estamos ante un fenómeno léxico no exento de controversia entre los lingüistas. De hecho, la abundancia de términos para denominar estas construcciones, así como las distintas clasificaciones propuestas constituyen uno de los problemas fundamentales a la hora de estudiar las combinaciones de palabras, que algunos engloban de forma general bajo la denominación de fraseología² (Zuluaga, 1980; Haensch et. al., 1982; Casares, 1992; Corpas, 1996, entre otros).

El verbo *dar* forma parte de varias construcciones como *dar + SN (dar un paseo)*, *dar + preposición + SN (dar en la solución)*, *dar + preposición + infinitivo (dar a entender)* y, también, de estructuras más complejas como *dar + locución (dar el*

¹ Según Moon (1997:43), una unidad multipalabra es: “A multi-word item is a vocabulary item which consists of a sequence of two or more words (a word being simply an orthographic unit). This sequence of words semantically and/or syntactically forms a meaningful and inseparable unit”.

² En el DRAE se define *fraseología* por extensión en su acepción tercera: “el conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos y refranes, existentes en una lengua, en el uso individual o en el de algún grupo”.

santo y seña), locuciones verbales (*dar a luz*) y, por último, frases hechas (*donde las dan las toman*).

En nuestro estudio vamos a analizar, primero, el estado de la cuestión atendiendo a las distintas denominaciones que han recibido las construcciones pluriverbales en los distintos trabajos, así como a las clasificaciones de dichas estructuras léxicas. En el segundo apartado, nos ocuparemos del análisis de las construcciones del verbo *dar* y su función en cuanto verbo soporte. En el tercer apartado, presentaremos una clasificación de estas construcciones. El cuarto apartado, está dedicado a cuestiones metodológicas de la enseñanza de las unidades léxicas en español como lengua extranjera (ELE). Por último, desarrollaremos una propuesta metodológica para la enseñanza de *dar* + *SN*, patrón combinatorio más productivo, a estudiantes de español como lengua extranjera.

1. Estado de la cuestión

En cuanto a la denominación genérica que reciben los distintos tipos de combinaciones de palabras, cabe destacar la gran disparidad de términos propuestos. Por ejemplo, en español las construcciones pluriverbales han sido denominadas como *expresión pluriverbal* (Casares, 1992), *unidad pluriverbal lexicalizada y habitualizada* (Haensch et. al., 1982; Corpas Pastor, 1996; Higuera, 2006), *expresión fija* (Zuluaga, 1980; García-Page Sánchez, 1990), *expresión pluriverbal convencionalizada* (Fernando, 1996), *unidad fraseológica o fraseologismo* (Zuluaga, 1980; Haensch et. al., 1982; Corpas, 1996), *unidad léxica* (Cervero y Pichardo, 2000; Gómez Molina, 2004), *elementos léxicos* (Marco de Referencia Europeo para las Lenguas)³.

³ El Marco de Referencia Europeo para las Lenguas no diferencia entre palabra y unidad léxica sino que habla de elementos léxicos y elementos gramaticales. Los elementos léxicos son el conjunto del léxico más abierto e incluye expresiones hechas (fórmulas fijas: *buenos días*; modismos: *estirar la pata*; estructuras fijas: *por favor*, *¿sería tan amable de + verbo?*; verbos con regímenes semánticos: *cometer un error*) y todo tipo de unidades léxicas con polisemia (*tanque*). Los elementos gramaticales, en cambio, pertenecen a grupos cerrados de palabras y tienen una función principalmente sintáctica, como por ejemplo los artículos, los cuantificadores, los demostrativos, los pronombres, los adverbios interrogativos, las preposiciones, etc. (Marco de Referencia Europeo, 2002: 108 – 109).

Si bien no parece haber acuerdo acerca de cuáles sean las unidades que comprende la fraseología ni la denominación que abarque todas ellas, tampoco se puede decir que exista mayor consenso a la hora de clasificar estos fenómenos léxicos desde la perspectiva lingüística, puesto que es muy difícil en algunos casos determinar cuál es la frontera entre las distintas construcciones.

Los autores Haensch et. al. (1982) distinguen dos tipos de unidades léxicas pluriverbales lexicalizadas y habitualizadas: a) las *colocaciones*, que se caracterizan por la relativa libertad de combinación que aún presentan sus elementos integrantes, y b) las *combinaciones fijas de lexemas*, donde entran todas aquellas unidades fraseológicas que no constituyen colocaciones. Las distintas clases, como unidades fraseológicas, modismos, citas, refranes, etc., se establecen a partir del grado de libertad que presentan sus elementos constituyentes.

Corpas (1996), como los autores Haensch et al. (1982), establece dos grupos generales de unidades fraseológicas (UFS): UFS que no constituyen enunciados completos y UFS que sí constituyen enunciados completos. El primer grupo se subdivide en dos: UFS fijadas sólo en la norma, denominadas *colocaciones* (*dar un paseo, tomar una decisión*), y UFS del sistema, a las que llama *locuciones* (*meter la pata, estar sin blanca*). Por otro lado, en el segundo grupo se encuadran aquellas UFS que pertenecen exclusivamente al acervo socio-cultural de la comunidad hablante (es decir, son unidades de habla), denominadas *enunciados fraseológicos* (*a donde fueres haz lo que vieres*). Estas unidades se caracterizan por estar fijadas en el habla y por constituir actos de habla realizados por enunciados completos.

En lo que se refiere el término 'colocación', empleado en lingüística, hay que decir que, en español, se presta a múltiples interpretaciones e, incluso, no es aceptado por unanimidad, como señala Alonso Ramos (1993: 141). En el trabajo de Aguilar-Amat (1993a) se resume la trayectoria del término y se presentan las distintas denominaciones de este fenómeno: solidaridades léxicas, lexías complejas, combinaciones o combinaciones recurrentes, concurrencias o coocurrencias, coapariciones, colocaciones y conlocaciones⁴.

⁴ cfr. también Corpas, 1996:53-64; Koike, 2001: 15-25, Higuera, 2006: 22, para una revisión de los antecedentes del término.

Uno de los autores que más importancia ha concebido a las colocaciones, Lewis (1993, 1997, 2000), define estas estructuras como la coaparición de dos o más palabras y como un tipo de unidades léxicas dentro de las unidades pluriverbales. Destaca este autor el carácter arbitrario de tales unidades y añade que no hay una dicotomía, sino un *continuum* entre las expresiones fijas y las libres. No obstante, diferencia las colocaciones de las expresiones institucionalizadas, ya que estas últimas tienen una intención pragmática.

Bosque (2001b), por su parte, no considera las colocaciones como parte de la fraseología y recomienda ser cauteloso a la hora de denominar una unidad léxica colocación, dado que muchas veces estas coapariciones frecuentes de palabras ofrecen información sobre el mundo y no sobre la lengua. Añade que a menudo se interpreta como única o exclusiva la colocación más frecuente; por ejemplo se habla de *desear ardientemente*, pero también se puede aplicar este adverbio a otros verbos como *anhelar, defender, crear, amar*, etc. Por último, este autor traza la frontera entre colocación y otras estructuras según la cultura y la lengua, afirmando que es posible que muchas de las combinaciones preferentes sean manifestaciones que están favorecidas por los hábitos y las creencias de la comunidad (*el amor es fuego/pasión*).

La propuesta más reciente y completa con respecto a la clasificación y denominación de las unidades pluriverbales, desde la perspectiva didáctica que nos interesa en este trabajo, viene de Higuera (2006). Según la autora, “las unidades léxicas se dividen en palabras y unidades pluriverbales; dentro de este segundo grupo se contemplan cinco tipos: combinaciones sintagmáticas o colocaciones no prototípicas, colocaciones, compuestos sintagmáticos, expresiones idiomáticas y expresiones institucionalizadas” (págs. 52-53).

Las colocaciones prototípicas suponen un caso de restricción léxica, ya que uno de los lexemas selecciona al otro (Alonso Ramos, 1994) y se aprecia una relación típica entre los dos lexemas. Por ejemplo, es colocación *tocar la guitarra*, pero no *comprar una guitarra*, dado que *guitarra* sólo puede establecer una relación típica como instrumento musical (Koike, 2001). Además, presentan una fijación arbitraria en la norma (Corpas, 1996), consecuencia del uso repetido, y se caracterizan también por la regularidad sintáctica y la transparencia semántica (Zuluaga, 2002).

Las colocaciones no prototípicas o combinaciones sintagmáticas son un estadio intermedio entre las combinaciones libres y las colocaciones. Las colocaciones no prototípicas se distinguen de las prototípicas por no cumplir todas las características que se asocian a una colocación prototípica como la restricción léxica, la direccionalidad⁵, la tipicidad, la fijación arbitraria en la norma, la regularidad sintáctica, la transparencia semántica, la institucionalización, la pertenencia a una comunidad y la frecuencia de coaparición. En este sentido, las unidades que cumplen sólo los criterios de regularidad sintáctica y transparencia semántica son combinaciones libres. Por último, se da una mayor fijación en la norma en una colocación prototípica (*reservar una mesa*) que en una combinación sintagmática o colocación no prototípica (*hacer la compra*) y que en una combinación libre (*comprar una falda*).

Los compuestos sintagmáticos (*lágrimas de cocodrilo, ojo de buey*), que Corpas califica como locuciones nominales, están a caballo entre las locuciones y las colocaciones. Se diferencian de las últimas por una cuestión de grado, pues, los compuestos presentan mayor fijación e idiomatidad. Más detalladamente, los compuestos sintagmáticos se comportan sintácticamente como una simple unidad léxica que les da su naturaleza de compuestos, por eso solo admite el morfema flexivo el núcleo del compuesto (*el coche cama, los coches cama / *los coches camas*); no presentan las propiedades características de la estructura sintáctica a la que corresponden como la modificación de un solo constituyente del compuesto (*pez espada, *pez muy espada, *pez dos espadas*), y, además, se caracterizan por su significado no composicional, que puede o no coexistir con el significado composicional (*lágrimas de cocodrilo, ojo de buey, oro negro, cortina de humo*). Por el contrario, las colocaciones admiten variaciones porque no forman una única unidad (*fuelle fidedigna, fuente muy fidedigna, fuentes fidedignas, dos fuentes fidedignas*) y, además, su significado es parcialmente composicional, puesto que la base mantiene su significado mientras el colocativo presenta un significado especializado que adquiere cuando se combina con esta base determinada, por ejemplo, *dar una noticia* significa 'transmitirla', mientras *dar un salto*, significa 'realizarlo'⁶

⁵ La direccionalidad se refiere a qué elemento es la base de la colocación y, por tanto, selecciona a la otra parte.

⁶ Según apunta Higuera (2006:24), siguiendo a Hausmann (1989), se entiende como *base* la palabra que determina con qué palabras puede combinarse y como *colocativo*, el elemento determinado. La base es el sustantivo en el caso de las colocaciones del tipo sustantivo + adjetivo (*fuelle fidedigna*), sustantivo + verbo (*el caballo lincha*) y verbo +

Las expresiones idiomáticas se definen como expresiones fijas que comparten las características de estabilidad e idiomaticidad y que deben ser completadas por otras palabras para formar una oración. Se diferencian de las colocaciones porque no presentan un significado composicional y porque equivalen a una categoría gramatical: locuciones conjuntivas (*con tal de que*), locuciones prepositivas (*a través de*), locuciones adverbiales (*de mañana*), locuciones predicativas (*tomar el pelo*), locuciones atributivas (*estar sin blanca*), locuciones nominales (*la flor y nata*), locuciones adjetivas (*de rompe y rasga*).

Por último, las expresiones institucionalizadas son expresiones prefabricadas y convencionales, que los hablantes usan con un propósito social determinado y que están asociadas a una función comunicativa, como saludar (*buenos días, ¿cómo está usted?*), despedirse de alguien (*hasta la vista*), pedir algo (*¿Le importaría...?, Siento molestar, pero...*) o interactuar (*Oiga..., Vale...*) etc.

1.1. Dar como verbo soporte

Entre los esquemas de unidades léxicas más productivos del español figuran los formados por ciertos verbos no copulativos de escaso contenido semántico (como *hacer* y *dar*) seguidos de un sintagma nominal (*hacer esquí, dar las gracias*). Se trata de estructuras donde el complemento lleva prácticamente toda la carga semántica del predicado, mientras que la función principal del verbo se limita a dar a este predicado su forma canónica de sintagma verbal. Corpas (1996) incluye este grupo, que Herrero Ingelmo (2001) denomina construcciones con *verbos soporte*⁷, dentro de las colocaciones. Según apunta la autora, este tipo de unidades han recibido distintas denominaciones y definiciones. Al respecto, Coseriu (1986) se refiere a “perífrasis léxicas”, y considera que pertenecen a la norma. Wierzbicka (1988) también las denomina “periphrastic verbal constructions”, y considera que están gobernadas por reglas semánticas sistemáticas y coherentes. Por su parte, Pastor Milán (1989) habla de

sustantivo (*dar un paseo*); el verbo, en el tipo de verbo + adjetivo (*resultar ileso*); el adjetivo en la estructura adverbio + adjetivo (*locamente enamorado*) y uno de los sustantivo en el esquema sustantivo + preposición + sustantivo (*rebanada de pan*). La base es semánticamente autónoma pero no el colocativo, así, por ejemplo, para que el adjetivo *solo* signifique ‘sin leche’ necesita la coocurrencia con *café*.

⁷ Según este autor, el término es una traducción del francés *verbe support*. También, se denominan *verbos light*, *funktionsverbe*, y en español *verbo vacío*, *verbo de apoyo* y *verbo soporte* (Herrero Ingelmo, 2001).

verbos desemantizados que forman lexías compuestas donde el significado principal corresponde al elemento nominal. Elena García (1991), denomina estas construcciones con verbos soporte “locuciones verbonominales” y “verbos funcionales” a los verbos presentes en tales unidades. Para Alonso Ramos (1993), no se trata de locuciones verbales, sino de “construcciones con verbo soporte”.

Dado, pues, su carácter desemantizado y de verbo soporte, el verbo *dar* permite varias combinaciones: como verbo pleno con el significado de “transferir algo a alguien” (*dar un regalo a alguien*) o como verbo soporte combinado con varios sustantivos: *dar un paseo*, *dar un beso*. En estas últimas construcciones funciona como verbo soporte y el nombre lleva toda la carga semántica. No obstante, el verbo en cuestión también forma parte de expresiones idiomáticas y frases hechas como *dar de sí* o *donde las dan las toman*, en las que el significado de la unidad léxica no es deducible del significado de las palabras que la componen. Relacionado con esto, anteriormente, hemos revisado los diversos tipos de unidades léxicas a los que debe prestar atención el profesor de español como lengua extranjera para incorporarlos en la enseñanza de léxico de modo sistemático y especializado.

En este trabajo nos centraremos en las construcciones que forma el verbo *dar*, dado que es uno de los verbos más usados para formar colocaciones; según Koike (2001: 224), el verbo más usado en español. Para no crear más confusión terminológica, conservaremos la denominación *construcciones con el verbo dar* para abarcar el fenómeno de los patrones combinatorios a los que dicho verbo da lugar. Aunque revisaremos la totalidad de estas construcciones, empezando con una clasificación de ellas, estudiaremos con más profundidad las construcciones de *dar + SN*, en las que *dar* funciona como verbo soporte, puesto que son las más representativas en su número y en su importancia comunicativa.

En suma, las construcciones con el verbo *dar* que trataremos en este trabajo constituyen unidades léxicas multpalabra, formadas por dos o más lexemas que coaparecen con cierta regularidad expresando una relación típica entre sus componentes. El significado de dichas unidades es parcialmente composicional, en cuanto que la base mantiene su contenido significativo, pero el colocativo adopta un sentido específico que solo posee combinado con el verbo.

2. Clasificación de las construcciones del verbo *dar*

A continuación, vamos a presentar nuestra propuesta de clasificación de las construcciones del verbo *dar*, basada en la estructura formal, pues nuestro interés se orienta hacia la enseñanza de estas estructuras a estudiantes de español como lengua extranjera.

1. *dar* + SN

1.1. *dar* + N

dar { *solución* / *fruto* / *guerra* / *batalla* / *saltos* / *gritos* / *voces*⁸ }

Javi dio saltos de alegría cuando escuchó la noticia.

1.2. *dar* + determinante + N

1.2.1. *dar* + art. determinado + N

dar { *la bendición* / *la hora* / *el visto bueno* }

El comandante dio el visto bueno para el despegue.

1.2.2. *dar* + artículo indeterminado + N

dar { *un banquete* / *un giro* / *una vuelta* / *una conferencia* }

Dio una conferencia sobre el significado de la vida.

Los García dieron un banquete para celebrar la boda de su hija.

1.2.3. *dar* + cuantificador + N

dar media vuelta / *dar* { *dos* / *tres* / *cuatro* / [...] } { *vuelta s* / *palizas* / *bofetadas* / *conciertos* }

El coche dio media vuelta y desapareció en la carretera.

Dijo que dio dos vueltas muy buenas.

dar { *algún, -a, -os, -as* / *ningún, -a, -os, -as* / *bastante, -es* / *mucho, -a, -os, -as* } { *conferencia, -s* / *señal, -es* / *paseo, -s* / *vuelta, -s* }

⁸ Presentamos en todos los casos una muestra de los casos más representativos.

Dice que ha dado muchas conferencias y está cansado.

2. dar + SN + SP

2.1. dar + SN + SP (CI)

2.1.1. dar + N + SP (CI)

*dar {consuelo / albergue / alegría / pena / tristeza / risa/
gusto / ganas / sentido / permiso / treguas / culto} a alguien.*

Me da alegría teneros todos aquí.

Le dieron permiso para realizar su proyecto.

2.1.2. dar + determinante +N + SP (CI)

2.1.2.1. dar + art. determinado +N + SP (CI)

*dar {la noticia / la paliza / la bienvenida / los
buenos días / el alta médica} a alguien.*

*Miguel le ha dado la paliza a Javier con lo de su
novia.*

2.1.2.2. dar + art. indeterminado + N + SP (CI)

*dar {una idea / una noticia / un consejo / una mano
de pintura} a {alguien / algo}.*

María le dio un consejo a Pedro.

Dio una mano de pintura a su habitación.

2.1.2.3. dar + posesivo + N + SP (CI)

- *dar su merecido a alguien*

*Después de haber mentado tantas veces, le dieron
su merecido y no lo creyeron nunca más.*

- *dar + posesivo + {apoyo / ayuda / respaldo} a
{alguien / algo}*

El director de la empresa dio su apoyo al proyecto.

2.2. dar + SN + SP (C. predicativo)

dar + art. determinado + N + SP (por + Adjetivo)

Dieron el asunto por terminado.

Dieron por buena la decisión.

2.3. dar + N + 2SP

dar + N + SP (regido) + SP (CI)

dar cuenta de algo a alguien

Le dio cuenta al jefe de lo que pasaba en el departamento.

dar conocimiento de algo a alguien

Dio conocimiento del robo a la policía.

3. dar + SP

3.1. dar + preposición + SN

3.1.1. dar + **en** + SN

Dar en la solución.

El sol da en la pared.

3.1.2. dar + **con** + SN

La policía ha dado con los ladrones.

Dio con la solución

3.1.3. dar + **a** + SN

Dio a {la radio / la luz / el gas / el volante / la manivela}.

Mi habitación da a la calle Magdalena.

El sol daba a la habitación todo el día.

3.1.4. dar + **sobre** + SN

Dio sobre el más flaco.

3.1.5. dar + **contra** + SN

La piedra dio contra el cristal.

3.1.6. dar + **para** + SN

Ese dinero da para la entrada del cine.

3.2. dar + 2SP

3.2.1. dar + SP (regido) + SP (regido)

3.2.1.1. dar + **con** + art. determinado + N + **en** + art. determinado + N

Dieron con la guitarra en el suelo.

3.2.1.2. dar + **de** + N (una parte del cuerpo u otra cosa) + preposición + SN

Dio de cabeza en el suelo y tuvieron que recogerlo en camilla.

Se resbaló y dio de narices contra el muro.

Dio de narices con unos ladrones.

3.2.2. dar + SP (regido) + SP (CI)

dar + **en** + SN + SP (CI)

El aire le daba a Manuel en la cara.

dar + **de** + N (golpes) + SP (CI)

dar de {palos / bofetadas / golpes} a alguien

Filemón le dio de palos a Mortadelo.

3.3. dar + preposición + infinitivo

dar + **en** + infinitivo

dar en {creer / pensar / decir}

María ha dado en creer que todos quieren engañarla.

3.4. dar + **de** + infinitivo + SP (CI)

dar de {beber/comer/cenar} a alguien

Buscamos un lugar donde nos den de comer.

3.5. dar + **a** + infinitivo + SP (CI)

dar a [{entender / conocer/ comer / tomar / ver / probar /escuchar} algo]a alguien

Nos dieron a probar varios vinos antes de comer.

4. dar + locución

4.1. dar + locución nominal

dar el santo y seña / dar el do de pecho / dar rienda suelta a algo / dar el visto bueno a algo

En este libro dio rienda suelta a su imaginación.

4.2. dar + {locución adverbial}

- *dar* {de lleno / de pleno / de refilón / de golpe / de repente / a derechas / a diestro y siniestro }

El golpe me dio de lleno en la cara.

Es sol da de refilón en la ventana.

5. Locuciones predicativas

dar gato por liebre a alguien, dar a luz, dar de sí (o darse de sí) alguien o algo, dar {bien / mal / fenomenal}, darle algo a alguien, dárselas de algo, dársela a alguien, no dar una, dar pábulo a algo, dar carpetazo a algo, dar esquinazo a alguien, dar el pego, dar vueltas a algo, dar vida a algo, dar (buena) cuenta de algo, dar [un período de tiempo] a alguien, darle a alguien mala espina algo, dar de lado algo, dársela con queso a alguien, no dar un palo al agua, dar una en el clavo y ciento en la herradura, dar la teta al asno

6. Frases hechas, dichos y refranes

Donde las dan las toman, aquí o ahí me las den todas, para dar y tomar, el que da bien vende si el que recibe lo entiende, dale (que dale), y dale, dale que te pego, ¿qué más da?

2.1. Construcciones dar + SN

En nuestra clasificación de las construcciones del verbo *dar*, hemos empezado con la estructura más productiva *dar* seguido de un sintagma nominal. En estas construcciones *dar* funciona como verbo soporte, por consiguiente, el complemento nominal lleva toda la carga semántica del predicado, mientras que el verbo da al predicado su forma canónica de sintagma verbal.

Como puede apreciarse en las construcciones, *dar* adquiere distintos significados dependiendo del sustantivo con el que se combina. Estos significados, según el *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* dirigido por Ignacio Bosque (2006), se pueden dividir básicamente en los siguientes: 'entregar, ofrecer o proporcionar' cuando se combina con sustantivos como *apoyo, testimonio, señales, noticia, permiso*; 'hacer efectivo, ejecutar, realizar' cuando va seguido de sustantivos como *golpe, bienvenida, buenos días, conferencia, paseo*; y, por último, 'surgir, producirse o suscitarse en alguien' con sustantivos de emociones o de sensaciones como *impresión, vértigo, sed, hambre*.

Por otra parte, *dar* adquiere un significado epistémico similar al de *considerar* cuando se combina con un complemento predicativo introducido por la preposición *por*. Esta construcción puede tener también una variante intransitiva con *se* en la que, naturalmente, se conserva la preposición: *darse por {vencido / enterado}*.

Algunos autores como Herrero Ingelmo (2002), siguiendo a Gross (1994a, 1994b), han establecido grupos de sustantivos que se combinan con el verbo *dar*, como los que mostramos a continuación:

- 1) movimiento: *bote, brinco, paseo, garbeo...*
- 2) golpes: *azote, codazo, cornada...*
- 3) enfermedades y síntomas: *arrechucho, ataque de, infarto, lipotimia, síncope...*
- 4) acciones relacionadas con los sentidos corporales: *abrazo, gemido, grito...*
- 5) psicológicos: *ánimo, alegría, corte, disgusto, gana(s), gusto, miedo...*
- 6) influencia: *aprobación, autorización, aviso, ayuda...*

- 7) morales: *afecto, amor, amparo, cariño, comprensión, consuelo...*
- 8) cuidado corporal: *baño, chapuzón, ducha, peinado, remojón...*
- 9) información-opinión: *asesoramiento, detalle, explicación, información, informe...*
- 10) saludos, felicitaciones: *buenos días, enhorabuena, pésame, saludo...*
- 11) alojamiento: *albergue, alojamiento, asilo, hospedaje, posada, refugio...*
- 12) llegada a un objetivo: *alcance, captura, caza...*
- 13) acciones rápidas: *brochazo, jabonada, pincelada, planchazo...*
- 14) empleos: *colocación, destino, empleo, encargo...*

A estos grupos hay que añadir para el español, el conjunto de sustantivos que denotan eventos como: *concierto, entrevista, rueda de prensa, clase, curso, espectáculo, banquete, fiesta...*

En las construcciones *dar + SN*, el verbo conserva un carácter transitivo y ditransitivo como puede apreciarse en los siguientes ejemplos: *x dar y (Juan da un paseo)*, *x dar y a z (Juan dio un beso a Ana)*. De modo que en el primer caso el verbo implica un objeto, mientras que en el segundo implica dos objetos. Tiene, también, una variante pronominal con distintos valores semánticos. En primer lugar, existe el valor reflexivo (*darse una paliza*) cuando el sujeto es correferente con el pronombre clítico y el último desempeña funciones de complemento indirecto, esta variante se caracteriza por ser compatible con expresiones como “a sí mismo” (*Juan se dio una paliza a sí mismo*); en segundo lugar, hay una variante de valor recíproco (*darse un beso*), en la que el sujeto está representado por dos sustantivos coordinados o un sustantivo plural, esta construcción de *dar* puede ir acompañada por expresiones como “el uno al otro” o “mutuamente” (*María y Juan se dan un beso el uno al otro*), asimismo, en esta variante el pronombre *se* funciona como complemento indirecto; en tercer lugar, puede tener un valor pasivo (*darse el caso*) que convierte el verbo en intransitivo y, por último, puede haber un valor aspectual de culminación de la acción, donde el *se* es correferente con el sujeto agente de la acción (*darse {un paseo/una ducha}*, en este caso el uso del

pronombre es opcional, pero en el caso de que se utilice⁹ obliga a que el complemento aparezca determinado (Me di *(un) paseo).

En cuanto a los constituyentes que conforman estas construcciones, cabe señalar que, el sustantivo puede ir con o sin determinante. En el caso de que aparezca el determinante, éste puede ser un artículo determinado o indeterminado, un cuantificador o un posesivo. El determinante posesivo puede referirse al objeto indirecto (*le dieron su merecido a Juan*), o al sujeto (*el jefe dio su apoyo al proyecto*). Con respecto a las construcciones sin determinante, el nombre puede aparecer tanto en singular (*la lectura le dio consuelo en el exilio*) como en plural (*Pedro dio voces desde su habitación para avisarles que estaba allí*). En el primer caso, el sustantivo suele ser no contable (*consuelo, apoyo, ayuda, alojamiento*); en el segundo, el sustantivo es contable (*saltos, gritos, resultados, bofetadas, golpes*). Esta diferencia está relacionada con el uso del determinante, pues los sustantivos contables aparecen con determinante (*dar la noticia, dar un banquete, dar muchos besos*) y los no contables sin determinante cuando están en singular (*dar consuelo, dar apoyo, dar albergue*).

Sin embargo, dado que, como hemos mencionado, este tipo de unidades léxicas tiene un carácter arbitrario establecido por el uso y, además, los límites entre estas construcciones y otras más lexicalizadas son borrosos, sólo se pueden señalar ciertas tendencias. De hecho, es posible citar construcciones que no se ajustan al comportamiento general; estas son estructuras que a pesar de tener un significado composicional y transparente son consideradas más lexicalizadas, por ejemplo, *dar fruto (la tierra dio fruto), dar fuerzas (un coñac te dará fuerzas)*.

Por último, en estos fenómenos léxicos relacionados con restricciones combinatorias entre palabras, hay que tener en cuenta otros aspectos semánticos relevantes de los sustantivos, como su polisemia. Por ejemplo, en el caso de *dar guerra (estos niños dan mucha guerra)*, el sustantivo se interpreta como no contable porque su significado en esta frase no se relaciona con 'enfrentamiento o batalla' sino más bien con 'jaleo y problemas', sentido figurado del sustantivo *guerra* en esta construcción. Lo mismo se puede afirmar en el caso de *dar fruto (la inversión dio fruto)*, donde *fruto* se interpreta como 'rendimiento, beneficio' en esta construcción. Sin embargo, *fruto*

⁹ Para más información sobre el pronombre aspectual Pérez Vázquez, 2002.

puede tener tanto el sentido figurado de rendimiento como también el sentido recto del hiperónimo de la clase de frutos (*una tierra que dio fruto*).

Por consiguiente, la polisemia de algunos sustantivos se establece por el contexto, según el cual el sustantivo adquiere un significado u otro, y puede determinar también su propiedad de sustantivo contable o no contable. Es decir, un sustantivo puede interpretarse como contable (*dame un fruto*) y como no contable (*la inversión dio fruto*), según la estructura de la que forma parte, hecho que no afecta sólo al carácter contable o no de un sustantivo sino también a la interpretación de toda la construcción, ya que en la primera estructura *fruto* tiene su significado recto mientras que en la segunda tiene un sentido figurado de 'rendimiento, beneficio'. Según Koike (2001), el paso gradual del sentido recto al sentido figurado de una construcción es una continua especialización semántica de su sentido original, la cual va estrechamente vinculada al carácter léxico-semántico del sustantivo. Por ejemplo, el sustantivo *vida* presenta una escala de especialización semántica de su sentido recto en las siguientes construcciones: *Le pidió al Dios que le diera la vida a su hijo, dio su vida para sus hijos, Marta dio vida a esa tertulia* y, por último, *el actor que dio vida a Goya*.

En resumen, en este apartado hemos estudiado la forma de las construcciones de *dar + SN* y hemos apuntado algunas tendencias con respecto a la clase de sustantivos que aparecen en estas construcciones, así como a los significados que adquiere el verbo en cuestión según la palabra que lo acompaña. Concluimos que nuestra aproximación abarca la mayoría de los casos, pero siempre puede haber desviaciones, ya que estas construcciones tienen un carácter arbitrario fijado por el uso. Es decir, se trata de metáforas que los hablantes utilizan en su vida cotidiana.

2.2. Otras construcciones

En nuestra clasificación hemos seguido una escala que va de la máxima transparencia de significado a la mínima, de modo que presentamos, a continuación, otro patrón combinatorio frecuente *dar + SP*, de menos transparencia semántica que *dar + SN*. Esta estructura puede ir seguida tanto de un sintagma nominal como de un sintagma verbal. El verbo en cuestión adquiere distintos significados según la

preposición con la que se combina; incluso, hay casos donde combinado con la misma preposición el verbo cambia de significado dependiendo del término de la preposición. Vemos, por ejemplo, que *dar + a + SN* puede significar 'mirar, tener orientación hacia' seguido de sustantivos que denotan ubicación (*mi habitación da a la calle Magdalena*), 'abrir, encender' con sustantivos de aparatos (*dio a la radio/la tele*) o 'manejar la llave o dispositivo adecuado para dejar salir algo que viene por tubos o cables' (*dar a la luz, dar al gas*). Cabe añadir que la última construcción tiene, además, dos variantes de significado similar que son las siguientes: *dar (le) + a + SN*, que combinado con nombres que expresan hábitos significa 'entregarse a un vicio' (*Juan le ha dado a la bebida*), y *darse + a + SN*, con el significado de 'entregarse a una actividad absorbente o consagrarse' (*Se ha dado a {la lectura/ la droga/ las motos/los amigos / los hijos}*). Como se ve en estos ejemplos y en otros de nuestra clasificación, estas construcciones son más complicadas, dada la menor transparencia de significado y el mayor grado de fijación.

Otros grupos presentan menos transparencia semántica como la construcción *dar + locución*. Por locución se entiende una unidad pluriverbal fija e idiomática que no forma una oración completa y funciona como elemento oracional. Esta categoría la hemos dividido en subgrupos conforme a la función oracional que desempeña la locución: locución nominal que equivale a un nombre (*el santo y seña*) y locución adverbial que equivale a un adverbio (*de refilón*). Por último, en esta división, hemos puesto las locuciones predicativas donde toda la estructura equivale a un sintagma verbal, por ejemplo, *dar el pego* que equivale a 'engañar, parecer algo que no es' (*este anillo no es de oro pero da el pego*), o *dar de sí* con el significado de 'extenderse, ensancharse materialmente', si se trata de una cosa, y *dar de {mí/ti/si/...}* si se trata de una persona en sentido figurado de 'rendir, aprovechar o ser capaz'. Hemos incluido esta categoría en esta parte, dado que las locuciones predicativas admiten cambios de tiempo y persona en el verbo, hecho que las diferencia de la última categoría de frases hechas en las que el verbo no se flexiona.

Terminamos nuestra clasificación con la categoría de frases hechas, otro tipo de unidades léxicas dentro de las expresiones idiomáticas que contiene los clichés, las comparaciones fijadas, y los refranes. Son las unidades idiomáticas de significado menos transparente, dado que en la mayoría de los casos su significado no puede

entenderse a pesar de que se conozca el significado de las palabras que las integran y, además, exhiben un mayor grado de fijación. Según Corpas (1996), estas expresiones se caracterizan por constituir actos de habla por sí mismos y por presentar fijación interna y fijación externa. Según esta autora, por fijación interna se entiende la imposibilidad de reordenación de los componentes (*donde las dan, las toman, *donde las toman, las dan, *las dan donde las toman*), la restricción en la elección de los componentes (*dale que te pego, *dale que te engomo, *dales que te pego*) y la imposibilidad de flexionar sus componentes (**dale que te pegaba*). En cuanto a la fijación externa, se distinguen cuatro subtipos: La fijación situacional para referirse a las combinaciones de ciertas unidades lingüísticas en situaciones sociales determinadas (*encantado de conocerle*); la fijación “analítica” que se da como consecuencia del uso de determinadas unidades lingüísticas para el análisis del mundo, frente a otras unidades igualmente posibles; la fijación “pasemática” originada en el empleo de unidades lingüísticas según el papel del hablante en el acto comunicativo. Por ejemplo, en francés un hablante no se referiría a sí mismo mediante la expresión *crier comme un putois* («gritar desafortadamente») dado que hay un sentido negativo en esta expresión que alguien no elegiría para referirse a sí mismo.

Por último, estas frases que constituyen actos de habla y gozan de autonomía textual, no siguen un patrón concreto, lo cual junto con la opacidad semántica es el criterio que mejor define estas expresiones idiomáticas. Se trata de enunciados que muestran características bastante diferentes de las del resto de unidades léxicas, puesto que son expresiones que forman parte del acervo cultural que comparten los hablantes de una comunidad.

3. Las construcciones del verbo *dar* en E/LE

3.1. Las unidades multipalabra en E/LE

Se ha abordado en los apartados precedentes la cuestión de los distintos tipos de unidades léxicas y, más detalladamente, de las construcciones del verbo *dar* que el profesor debe tener en cuenta. Ahora nos detenemos en otras cuestiones metodológicas y, para ello, comenzamos exponiendo por qué es importante enseñar unidades léxicas en lugar de palabras aisladas.

Como hemos visto, la forma no siempre tiene por qué coincidir con un significado único, por ejemplo la palabra *banco* significa 'conjunto de peces', 'entidad financiera donde se deposita el dinero' y, también, 'asiento en que pueden sentarse varias personas'. Asimismo, un significado puede estar representado mediante varias formas que constituyen un conjunto separable sintácticamente *dar un beso* > 'besar', pero no semánticamente. Según Morante (2005), la adquisición del léxico de una lengua consiste en aprender relaciones entre forma(s) y significado(s), y no en aprender palabras aisladas, ya que en la comunicación real las palabras entran en relación con ellas en diversos niveles: sintagmático, pragmático, denotativo, etc. Asimismo, el contexto a veces determina mucho más que la gramática el significado de los enunciados (*pera verde* 'no madura'; *falda verde* 'color'; *chiste verde* 'obsceno, indecente'), por eso el hablante competente debe ser capaz de usar una palabra de forma correcta según el contexto comunicativo, es decir, saber cómo combinarla según el significado que se quiere transmitir. Por consiguiente, el aprendizaje del léxico es mucho más complejo que la mera memorización de palabras. Por otra parte, las últimas investigaciones en adquisición del léxico apuntan a que en el lexicón mental de los hablantes nativos se almacenan unidades multipalabra, como por ejemplo *buenos días*. La producción comunicativa consistiría, entonces, en recuperar estas secuencias.

Así pues, enseñar vocabulario implica enseñar unidades multipalabra, metodología básica en el Enfoque Léxico, desarrollado por Lewis (1993). Según este autor, la dicotomía entre gramática y léxico no es válida, puesto que las unidades léxicas ya se combinan entre sí sintácticamente, y buena parte de la práctica gramatical tradicional es en realidad práctica del léxico. Pensemos, por ejemplo, en la tradicional enseñanza de los días de la semana y de las partes del día, en la que siempre se introducen junto con los primeros verbos irregulares (*despertarse, almorzar, acostarse, volver*, etc.), en este caso no se enseña sólo gramática y palabras aisladas, sino las palabras en su contexto y en relación con otras palabras con las que suelen coaparecer en función de los objetivos comunicativos planteados.

Además, la investigación en lingüística de corpus ha demostrado que las palabras tienden a combinarse de una manera determinada para expresar significados (Morante, 2005: 72). Por ejemplo, en español se *dan gritos, voces y suspiros*, mientras

que en francés éstos “se empujan” (*pousser {un cri, des hurlements, un soupir}*). En español alguien *da un paseo*, mientras que en inglés lo *coge* (*take a walk*).

Ahora bien, tales combinaciones, que los hablantes nativos tienen internalizadas, y, como hemos mencionado antes, almacenadas como un todo según el Enfoque Léxico, no se pueden explicar mediante reglas gramaticales. Por consiguiente, para el estudiante de una lengua extranjera es difícil llegar a conceptualizar, aprender y usar de manera natural las unidades multipalabra. Asimismo, desde la perspectiva del profesor también es complejo enseñarlas, puesto que el docente no dispone de materiales de referencia elaborados. Por otra parte, para que la interlengua del aprendiente se aproxime a la del hablante nativo, es indispensable que incorpore las unidades multipalabra en su repertorio, ya que forman parte de la competencia pragmática. De ahí que muchos autores hayan notado las ventajas que implica la enseñanza de las palabras en bloque en lugar de palabras como entidades individuales.

En este sentido, dentro de los componentes de la competencia comunicativa¹⁰, Hill (1999) introduce el término de *competencia colocacional* y comenta que el aprendizaje de las colocaciones es la clave de la fluidez, dado que los aspectos colocacionales son especialmente difíciles para los aprendientes sobre todo en el caso de los verbos de apoyo. Más detalladamente, estas estructuras básicas de unidades multipalabra son un problema porque no son composicionales, ya sea sintáctica, semántica o pragmáticamente. Esto significa que se tienen que reconocer, aprender, descodificar y codificar como bloques. Además, a esta dificultad se añade el hecho de que estos fenómenos idiomáticos de las unidades multipalabra son universales, pero al mismo tiempo dependientes de la cultura. En este sentido, Castillo Carballo (2001) señala que el desconocimiento de las restricciones combinatorias de las palabras en una lengua es lo que diferencia al no nativo del nativo. Granger (1998), por su parte, como apunta Higuera (2006), demostró que los alumnos aplican el principio de selección libre, mientras que los nativos aplican el principio de idiomática. Higuera, además, afirma que la enseñanza de unidades multipalabra ayuda a organizar y almacenar el

¹⁰ La competencia comunicativa consta de distintos subcomponentes: a) *la competencia gramatical* que comprende los componentes fonético, ortográfico, morfosintáctico y léxico-semántico, b) *la competencia discursiva* que se refiere a los tipos de texto, la coherencia, la cohesión y la adecuación, c) *la competencia sociolingüística* relativa a las normas de conducta social y d) *la competencia estratégica* que alude a los recursos para deficiencias de aprendizaje y de comunicación (Canale y Swain, 1980).

léxico en el lexicón mental y que, a través de las colocaciones, se puede determinar el nivel de competencia de un hablante. Asimismo, según Gómez Molina (2004a), los hablantes de cualquier lengua almacenamos en nuestro lexicón mental los signos lingüísticos en diferentes unidades o segmentos léxicos (palabras simples y compuestas, colocaciones, locuciones idiomáticas, fórmulas sociales, etc.), por eso es fundamental que los distintos tipos de unidades léxicas se trabajen en el aula de E/LE de forma sistemática.

Muchas de estas unidades, como hemos visto anteriormente, se construyen con un verbo soporte de significado muy general, que puede combinarse con muchas unidades léxicas. El uso de estos verbos es un fenómeno idiosincrásico de cada lengua y, por eso, muy útil para el aprendiente que no tiene interiorizadas estas estructuras como un hablante nativo. No obstante, a pesar de la importancia del aspecto colocacional, es decir, de las restricciones combinatorias de las palabras, en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, los libros de texto no enseñan el fenómeno de los verbos soporte, como comentaremos más adelante. Según apunta Morante (2004), existen datos interesantes referentes al proceso de adquisición de esos verbos, que indican que se dan fenómenos tanto de infrageneralización como de sobregeneralización. En el primer caso, los aprendientes usan sólo los sentidos básicos de los verbos soporte y transfieren a la segunda lengua las colocaciones de su lengua materna que contienen significados básicos. Otro motivo de infrageneralización de las unidades multipalabra con verbos de apoyo es que los aprendientes evitan estos verbos cuando pueden usar otros que no sean unidad multipalabra. Por otra parte, los fenómenos de sobregeneralización se dan cuando los aprendientes tienden a apoyarse en verbos básicos llegando a sobreusarlos en más contextos de los debidos y para mejor sustituir verbos más difíciles.

Consecuentemente, los materiales de aprendizaje de español como lengua extranjera deben incluir el tratamiento de estos fenómenos de unidades multipalabra formadas con verbos soporte. En este sentido, Morante (2004) indica que tanto profesores, como alumnos deberían trabajar muy bien estos verbos, ya que tienen muchos significados y usos idiomáticos y comenta el hecho de que muchos profesores se centran en palabras más raras asumiendo que las palabras básicas como *dar*, *hacer*, *tener*, etc. son ya conocidas. Sin embargo, estas son las palabras que provocan más

problemas con su multitud de significados y uso idiomático. Por lo tanto, profesores y estudiantes deben trabajar mucho con las palabras de alta frecuencia.

Con respecto a los principios que deben regir la enseñanza de las unidades multipalabra o colocaciones, no hay acuerdo sobre cuál sería la metodología más adecuada. De un lado, están los autores como Krashen (1989) y Nation (2001) que afirman que la adquisición de las colocaciones se produce de forma incidental¹¹ y, de otro, están los autores como Schmitt (2000) y Lewis (2000), que defienden una enseñanza explícita. Por nuestra parte, asumiremos la postura de Higuera (2006) al defender una combinación de enseñanza explícita e implícita¹² en cuanto a las colocaciones. El primer enfoque permitirá sensibilizar a los alumnos sobre este fenómeno y ayudarles a memorizar las unidades; el segundo enfoque estará destinado a estimular un aprendizaje cualitativo y autónomo para ampliar su competencia colocacional, a través de una abundante exposición a input de textos tanto escritos como orales.

Asimismo, consideramos que es preciso tener presente que la enseñanza del léxico tiene que estar relacionada con todas las actividades comunicativas de la lengua, trabajando las colocaciones que sirvan para una función lingüística en contextos reales o verosímiles. De este modo se fomenta un aprendizaje significativo para que se consolide bien el conocimiento, dado que el proceso de aprendizaje y consolidación sólo se da cuando los conocimientos son interesantes y adecuados, es decir, tienen un significado para los alumnos y sus propiedades son afines a su necesidad de aprender. Además, nos parece indispensable incorporar actividades que ayuden a los alumnos a memorizar y repasar las colocaciones, como también, a relacionarlas con otros contenidos y establecer redes asociativas que garanticen que el nuevo conocimiento se inscribe en un conjunto de contenidos ya secuenciados y relacionados previamente. En suma, las unidades multipalabra deben ser integradas en la programación general y al mismo tiempo ser tratadas como un aspecto más en el desarrollo de la competencia

¹¹ De forma no deliberada, es decir, deducir el léxico por el contexto en lecturas extensivas, audiciones o utilizar el léxico en actividades comunicativas (Higuera, 2004, p.19).

¹² La enseñanza explícita centra su atención en la información que hay que aprender y garantiza su aprendizaje mediante ejercicios específicos que trabajan esta información y explicaciones del profesor. Por el contrario, la enseñanza implícita aparece cuando se está usando la lengua con fines comunicativos. (Higuera, 2004, p.19)

comunicativa del aprendiente, puesto que el dominio léxico, en realidad, se ejercita en los cuatro componentes de la competencia comunicativa.

A continuación, antes de desarrollar nuestra propuesta metodológica para la enseñanza de *dar* como verbo soporte, vamos a revisar cómo está tratado el verbo en cuestión en los distintos materiales de E/LE, los diccionarios y los libros de texto.

3.2. El verbo *dar* como verbo soporte en los materiales de E/LE

3.2.1. El verbo *dar* en los diccionarios

Los diversos tipos de diccionarios tratan de recoger de alguna manera información sobre *dar* y sus significados, desde diferentes perspectivas. De ahí que en un diccionario general como el DRAE encontremos la definición, la clase de palabra a la que pertenece, la etimología; en otros diccionarios dirigidos a aprendices de español como lengua extranjera, se ofrecen ejemplos y explicaciones claras y simples. No obstante, con respecto a la función de *dar* en cuanto verbo soporte, en los diccionarios que hemos consultado en este trabajo (DRAE, DUE, DSLE, DEE) no se utiliza el concepto como tal, pero en determinadas acepciones se señalan usos que responden a esa función de *dar*. Dentro del panorama lexicográfico actual, el diccionario REDES presenta de forma explícita información que resulta relevante para la enseñanza del léxico español, puesto que nos da una información que no puede deducirse directamente de las definiciones de los diccionarios tradicionales.

Diccionario de la Lengua Española (DRAE)

El diccionario de la Real Academia Española desarrolla cincuenta y tres acepciones del verbo *dar* aparte de las frases hechas y locuciones. De estas acepciones, varias se refieren a *dar* como verbo soporte, donde los nombres complementos llevan toda la carga semántica. En esas construcciones dicho verbo se combina con grupos de sustantivos que designan entidades no materiales, así recoge valores de verbo soporte en las acepciones: quinta 'ordenar, aplicar' (*dar remedio, dar un consejo, dar consuelo*); sexta 'conceder, otorgar' (*dar licencia*); vigésima primera 'hacer, practicar, ejecutar una acción' (*dar un abrazo, dar saltos, dar barreno*); vigésima segunda 'hacer sufrir un golpe o daño' (*dar un bofetón, dar un tiro, U.t.c. intr. Dar DE bofetones, DE palos*);

vigésima tercera 'causar, ocasionar, mover' (*dar gusto, dar gana*); vigésima octava 'declarar, descubrir' (*dar conocimiento, dar el texto*); trigésima tercera 'dicho de una enfermedad, pasión súbita del ánimo, etc. Sobvenir y empezar a sentirla física o moralmente' (*dar un síncope, dar un dolor, dar frío*).

Diccionario de Uso del español, (DUE)

En el *DUE*, se agrupan en dieciséis acepciones, con las correspondientes subacepciones, los distintos significados que adquiere *dar*, según las palabras que lo acompañan. Posteriormente, se añaden estructuras más complejas de *dar* con sintagmas preposicionales, locuciones y frases hechas. En la primera acepción, 'hacer alguien voluntariamente que una cosa que tiene, pase a ser tenida por otro', el *DUE* mezcla el uso de *dar* como verbo soporte con su uso canónico. De modo que encontramos ejemplos de *dar* tanto con sustantivos de cosas materiales (*dar la maleta al mozo, dar el libro a Juan*), como también con cosas no materiales donde *dar* funciona como verbo soporte (*dar consejo, dar solución, etc.*). En la mayoría de las acepciones se recogen valores de *dar* como verbo de apoyo, como por ejemplo, 'con nombres de ciertas acciones transitivas rápidas o repetidas, realizarlas' (*Dar {un paseo/un grito/un silbido/ un suspiro/ un soplo/ un vistazo/ una vuelta}*, *dar {voces/ vueltas/ pasos/ latidos}*) o 'con el nombre de algunas acciones que se realizan en o sobre alguien o algo, realizarlas' (*dar {un beso/ un abrazo/ un baño al perro/ una jabonada a la ropa/ unas puntadas en un vestido}*). Sin embargo, el *DUE* es el único diccionario que señala unas *notas de uso*, en las que se ve la particularidad de estas construcciones y su uso idiomático fijado en la norma arbitrariamente, ya que el verbo *dar* puede funcionar como verbo soporte para sustantivos de uso semejante solo en algunos casos. Por ejemplo, se dice *dar un aviso* pero no *dar una advertencia*; *dar un paso*, pero no *dar tránsito*, etc.

Diccionario Salamanca de la Lengua Española (DSLE)

El *DSLE* tiene entre sus objetivos la enseñanza de español como lengua extranjera. El artículo del verbo *dar* comprende treinta y cuatro acepciones seguidas de locuciones y frases hechas. No obstante, en este diccionario se distingue entre los usos

de *dar* como verbo soporte y los usos como verbo canónico. Por ejemplo, la primera acepción 'hacer <una persona> que [una cosa] pase a poder de [otra persona]' (*Se dieron los regalos*), donde *dar* tiene su sentido recto, es distinta de la tercera 'hacer llegar <una persona> [una cosa] a [otra persona]' (*Le di instrucciones exactas*), en la que se recoge un uso de *dar* como verbo soporte.

ELE Diccionario de Español para Extranjeros, (DEE)

El *DEE*, también dirigido a estudiantes del español como lengua extranjera, recoge veinticinco acepciones de los significados de *dar* y a continuación añade estructuras más complejas de locuciones y frases hechas con este verbo. Como el *DSLE* distingue entre el uso canónico de *dar* y sus usos como verbo soporte, indicando los distintos significados que adquiere el verbo según el sustantivo que se combina. Por ejemplo, 'referido a una sustancia untarla o aplicarla' (*dio una mano de pintura al techo*); 'seguido de algunos sustantivos, realizar la acción expresada por estos' (*dar saltos de alegría, dar paseos*); 'referido a una enfermedad o a una sensación, sobrevenir' (*Le han dado ya varios infartos*); 'referido a un espectáculo, exhibirlo o celebrarlo'; etc.

Diccionario combinatorio del español contemporáneo (Redes)

En el diccionario *Redes*, encontramos la propuesta más innovadora con respecto al tema de los patrones combinatorios de *dar* que estudiamos aquí. No obstante, *Redes* no define las palabras dando sus acepciones y significados, como en las muestras de los diccionarios anteriores, sino que en sus entradas analíticas nos indica cuáles son las clases léxicas de los nombres que pueden ser posibles combinaciones u ocurrencias de *dar*. Desde esta perspectiva, se exponen diecisiete grupos de sustantivos que tienen una relación semántica fuerte entre sí y un comportamiento igual como los siguientes: 'sustantivos generalmente no contables, que denotan asistencia, sustento o protección' (*ayuda, apoyo, soporte, auxilio, etc.*) o 'sustantivos que denotan ánimo o fuerza en diversos grados' (*impulso, esperanza, aliento, fuerza, etc.*). Por consiguiente, en este tipo de diccionario combinatorio se pueden encontrar las palabras en su contexto de uso. Esto es, una buena definición no garantiza el uso correcto del verbo, ya que el hecho de

que los besos, por ejemplo, *se den* en español, mientras que en coreano *se hacen* no se deduce del conocimiento del mundo sino de la lengua, es decir, es un fenómeno lingüístico. Por lo cual, para elaborar una lista de las cosas que se pueden *dar* en español no hay que tener en cuenta el conocimiento extralingüístico sino la lengua.

3.2.2. El verbo *dar* en los manuales de E/LE

Hemos seleccionado para nuestra investigación algunos de los manuales más utilizados en el ámbito de la enseñanza de E/LE, publicados entre los años 2001-2004: *Avance*, *Gente*, *Prisma*, *Sueña*. Para la elección, hemos tenido en cuenta, primero, que todos abarquen desde los niveles iniciales hasta los niveles *superiores* y, además, el año de publicación, de modo que las publicaciones no superen los diez años para, de esta forma, limitar el campo de elección a materiales didácticos que pudieran abarcar las últimas tendencias en la enseñanza de E/LE. No obstante, aunque estos cuatro manuales recogen ya las teorías de investigación más recientes sobre la didáctica y el aprendizaje de la lengua, poseen características diversas respecto a su interpretación y al enfoque metodológico, tal como comentaremos más adelante. De estos manuales esperamos obtener una información significativa sobre las principales corrientes metodológicas actuales en la enseñanza de E/LE en cuanto a las estructuras complejas formadas con verbos soporte, y, más concretamente, a las construcciones del verbo *dar*.

Como veremos en el análisis de los libros, actualmente, las bases para elaborar un manual no atañen a un único método, sino que, por el contrario, como señalan los autores en las introducciones de los libros, para la realización de cada manual han optado por una visión ecléctica en la que han unido diferentes tendencias metodológicas.

PRISMA

La elección de este manual se debe a que estamos ante un método reciente, publicado hace menos de cinco años y a que la división en niveles de este manual responde a la del *M.R.E: Prisma comienza (A1), Prisma continúa (A2), Prisma progresa (B1), Prisma avanza (B2), Prisma consolida (C1) y Prisma perfecciona (C2)*.

Reúne diversas tendencias metodológicas “desde una perspectiva comunicativa” y su objetivo es proporcionar al alumno estrategias y conocimientos imprescindibles para desenvolverse en un contexto de habla hispana. El programa se divide en doce unidades. En el índice, cada una de ellas se identifica por las “funciones comunicativas”, “contenidos gramaticales” y “contenidos léxicos” que se explican y se ejercitan en cada unidad a través de diversas y variadas actividades.

En este manual se trabajan distintos tipos de bloques de palabras, especialmente a partir del nivel B2, como las expresiones institucionalizadas, que sirven para una función lingüística y sus distintos contextos de uso, como por ejemplo expresar acuerdo (*estoy de acuerdo, soy de la misma opinión, en efecto*), desacuerdo (*no estoy de acuerdo, no lo veo bien*) o expresiones coloquiales (*deja de decir chorradas, jamás de los jamases*). También se incluyen en los bloques de palabras las perífrasis verbales (*dejar de + infinitivo, tener que + infinitivo, volver a + infinitivo, no acabar de + infinitivo, seguir + gerundio, dar por + participio*) y las frases idiomáticas como las locuciones (*sacar de quicio, traer de cabeza, estar harto, estar hasta {las narices/el gorro, el moño, la coronilla}*), las frases hechas (*estar de capa caída, no comerse ni una rosca*) y los refranes (*de tal palo, tal astilla, sobre gustos no hay nada escrito*).

En cuanto a la función de *dar* como verbo soporte, hemos encontrado algunas construcciones con dicho verbo presentadas junto con otras unidades léxicas y siempre en relación con distintas funciones lingüísticas, por ejemplo, expresar indignación o hablar de gustos. Además, se han hallado unidades léxicas con *dar* en los textos escritos y, como hemos mencionado antes, en el apartado en que se tratan las perífrasis verbales se incluye la construcción *dar por + participio*, en la que el verbo adquiere un significado epistémico y se interpreta como *considerar*. De ahí, se puede deducir que el fenómeno de las construcciones con verbos soporte no se presenta de un modo específico y, por consiguiente, el estudiante no toma conciencia del esquema de estructuras complejas que forman los verbos dessemantizados.

GENTE

Este manual, se desarrolla dentro del ámbito comunicativo y su metodología se basa exclusivamente en el enfoque por tareas. Por tanto, los contenidos lingüísticos vienen determinados por la tarea final que deben desarrollar los alumnos en clase. En cuanto a la división por niveles, existen tres libros de textos, *Gente 1* que corresponde al

nivel A1 y A2 del *M.R.E.*, *Gente 2* que abarca solamente el B1 y *Gente 3* que engloba el nivel B2.

Gente abarca el tema de las unidades multipalabra a través del enfoque por tareas. Se dan muchos bloques de palabra en forma de encuestas, opiniones, diálogos con el objetivo de hacer competente al alumno para realizar las tareas pertinentes. Por otra parte, en cada unidad se ofrece un apartado de gramática donde se presentan las expresiones que los autores consideran de uso básico y más frecuentes que se utilizan para desarrollar los contenidos nociofuncionales de cada unidad. Tomemos, por ejemplo, la unidad tres de *Gente 2* (nivel B1) que explota el tema del ocio. En la parte gramatical, encontramos algunas expresiones en relación con la función comunicativa de valorar y describir un espectáculo (*me {encantó/gustó bastante /no me gustó nada/no soporto ese tipo de películas}, es un tipo de {cine/teatro/concierto/música} etc.*). Sin embargo, no existen construcciones al respecto con el verbo *dar* como, por ejemplo, para hablar de la realización de un espectáculo *dar {un concierto/ una obra de teatro/ una película}*, etc. o para expresar valoraciones sobre una obra *dar {un susto/ asco / gusto}*, etc. Tampoco encontramos expresiones semejantes en los textos escritos, aunque se hallan en las instrucciones de las actividades (*dar excusas, dar tu opinión*). En efecto, hemos encontrado repetidas veces el uso de estructuras con *dar*+SN en las instrucciones como *dar consejo* (*Gente 2*: p.90), *dar permiso* (*Gente 2*: p.101), *dar información* (*Gente 2*: p.110). Cabe añadir que, en la unidad nueve donde el contenido se asocia a las relaciones sociales y a los aspectos psicológicos de los seres humanos, en la parte gramatical se presentan las construcciones de *dar* para hablar de sentimientos y estados de ánimo (*me da {miedo/risa/vergüenza}*) entre otras. Asimismo, en relación con el trato social se presenta la construcción *dar las gracias* (*Gente 2*: p.105).

Por último, queríamos comentar un caso relevante que se encuentra en *Gente 3* (nivel B2) en la primera unidad, dedicada a las palabras y su uso. En esta unidad la tarea final es *confeccionar un diccionario personal* y en ella se tratan temas como el modo de hacer un uso más completo de un diccionario, las comparaciones de palabras entre dos lenguas diferentes, los falsos amigos, las definiciones, los antónimos, la derivación de las palabras, las familias de palabras. Sin embargo, no se alude al concepto de las unidades multipalabra ni a las construcciones con verbos soporte, aparte de una referencia en el apartado de consultorio gramatical al final del libro donde se expone un

cuadro de expresiones fijas y locuciones. En esta parte se analiza el caso de las combinaciones de palabras que equivalen en su conjunto a un nombre (*cabello de ángel*), a un verbo (*dar la lata*), a un adjetivo (*chapado a la antigua*) o a un adverbio (*a duras penas*).

AVANCE

Respecto a este manual, cabe mencionar que también se ha tenido en cuenta la nueva edición, pues la antigua solamente estaba compuesta por el manual del nivel intermedio-avanzado, publicado en 1995. La nueva edición consta de tres niveles: el nivel elemental publicado en 2001, seguido del básico-intermedio en 2002 y del intermedio-avanzado en 2003.

La metodología de este manual es ecléctica, como se afirma en la presentación: “se sirve de todo lo positivo de los diferentes enfoques”. Así pues, las autoras subrayan que en este libro los estudiantes aprenderán a actuar en español, pero también fijarán la gramática y el vocabulario a través de ejercicios de tipo estructural. Por otra parte, también afirman que este método “persigue una completa integración de la civilización y la cultura hispanas”.

Avance parte de unos contenidos gramaticales que se trabajan a través de ejercicios puramente gramaticales, para después dar paso a una serie de actividades más contextualizadas que las anteriores, que buscan la interacción con los compañeros, finalizando cada unidad con una división clara de tres destrezas: la comprensión oral, la comprensión escrita y la expresión escrita. La expresión oral no tiene un apartado concreto, si no que se ejercita en diferentes actividades a lo largo de toda la unidad. Respecto a los niveles de este manual, aunque en la introducción las autoras no lo especifican, podemos decir que el elemental equivaldría a un A1-A2, el básico intermedio a un B1 y el intermedio-avanzado a un B2, según el *M.R.E.*

En cuanto a las unidades multipalabra, en este manual se presentan bloques de palabras, como las expresiones institucionalizadas, para desempeñar una función lingüística: por ejemplo, escribir una carta formal, negar una invitación, pedir algo, etc. El alumno, a continuación, tendrá que utilizar estas expresiones institucionalizadas para la expresión escrita u oral. Se incluyen, asimismo, las colocaciones sobre un tema, por

ejemplo, el mundo profesional: *saber idiomas, mentalidad comercial*, etc. En este sentido, hay actividades de asociogramas, donde el alumno tiene que encontrar palabras o expresiones relativas a un concepto como, por ejemplo, ropa o deportes.

Sin embargo, los comentarios que hemos encontrado con respecto a *dar* se limitan a los siguientes: instrucciones de una actividad (*dar y no dar la razón a alguien*, *Avance Intermedio-Avanzado*, p.107), expresión de sentimiento (*me da rabia/envidia/miedo/pena/igual que + subj.*, *Avance Intermedio-Avanzado*, p.130), consejos (*dese un baño prolongado*, *Avance Intermedio-Avanzado*, p.152), relaciones sociales (*dar la mano, dar (uno, dos, tres) besos*, *Avance Intermedio-Avanzado*, p.154), modales (*dar las gracias no cuesta dinero*, *Avance Intermedio-Avanzado*: unidad 12), fórmulas para preguntar y responder (*sí, ya me he dado cuenta*). De modo que tampoco en este manual se trata la función lingüística de los verbos soporte de modo explícito, a pesar del hecho de que el desarrollo del léxico se trabaje en muchas actividades pertenecientes a una enseñanza explícita, donde se presentan distintas unidades multipalabra descontextualizadas de modo específico para que los alumnos tomen conciencia de ellas como también a través de actividades centradas en una enseñanza implícita donde se trabajan estas estructuras mediante actividades comunicativas y, por último, mediante actividades que presentan estrategias para su memorización como la construcción de redes asociativas.

SUEÑA

Sueña, al igual que los otros tres manuales escogidos, es un método actual publicado a partir de 2000 (los dos primeros niveles en 2000 y los dos últimos en 2001) y tiene como objetivo conseguir que el alumno extranjero desarrolle la competencia comunicativa. Respecto a la metodología, los autores no la definen concretamente, aunque afirman que el objetivo es lograr que los alumnos alcancen una competencia comunicativa que les permita desenvolverse en situaciones cotidianas, organizando la materia de acuerdo con los contenidos nociofuncionales y buscando, además, la participación constante de los estudiantes para que el aprendizaje sea activo.

Las actividades abarcan diversas tipologías para conseguir practicar y desarrollar las cuatro destrezas (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita). Cada nivel se

compone de diez lecciones, las cuales abarcan diferentes campos como funciones comunicativas, gramática, escritura, fonética, léxico y cultura. Cada nivel se corresponde a los equivalentes del *M.R.E*: *Sueña 1* (A1-A2), *Sueña 2* (B1), *Sueña 3* (B2) y *Sueña 4* (C1-C2).

En este manual que se podría considerar ecléctico, es decir, que hace uso de distinto tipo de metodologías tanto comunicativas como estructurales hay actividades donde se trabajan bloques de palabras en función de distintas tareas comunicativas (*expresar duda, expresar enfado, iniciar y concluir una conservación, repetir de otra manera lo ya dicho*), conectores temporales (*desde que, antes de que*), colocaciones (*tener reuniones, hacer crucigramas, hacer punto, prestar un libro, pedir una beca, sacar el perro a pasear*), distintas expresiones fijas como las locuciones que se forman con una preposición (*a ciegas, a capa y espada, de buenas a primeras, sin falta, por narices*), locuciones con ser y estar (*estar a dos velas, estar como una sopa, estar de broma, estar en Babia, ser coser y cantar, ser un cero a la izquierda, ser el cuento de nunca acabar*), comparaciones fijadas (*estar hecho un toro, ser un buitre, ser un lince*). Dichas actividades siempre van relacionadas tanto con una función comunicativa como con un aspecto gramatical (uso de subjuntivo, *ser* y *estar*, tiempos de pasado, condicionales, regímenes preposicionales, etc.). En cuanto a *dar* como verbo soporte, las referencias que hemos encontrado son las siguientes: hablar de gustos y emociones (*a mí me da rabia, Sueña 3, p.121*); entre ciertas expresiones en cuanto a la función de influir en el oyente, clasificadas según su forma gramatical (imperativo, a+ infinitivo, indicativo, subjuntivo, etc.), hallamos una expresión con *dar* (*venga, date prisa, Sueña 3, p. 127*); entre distintas colocaciones relativas a la redacción de un informe (*darse cuenta de haber olvidado algo, Sueña 3, p.121*).

Además, en los textos escritos, se utilizan muchas expresiones con *dar* como *dar vergüenza* (*Sueña 3, p. 153*), *dar miedo* (*Sueña 3, p. 156*), *dar la impresión* (*Sueña 3, p. 173*), *dar luz* (*Sueña 3, p. 185*).

En este sentido, cabe destacar una actividad que hace referencia a la existencia de unos verbos que se llaman “verbos comodines” para presentar la función de *decir* en las construcciones de estilo indirecto, donde dicho verbo puede ser sustituido por otros verbos (*responder, replicar, comunicar, explicar, añadir, etc.*). Posteriormente, en la recapitulación hay otra actividad de sinónimos que pide al alumno sustituir el verbo

decir. Entre los verbos que se dan para sustituir a *decir* se encuentra también el verbo *dar* (*decir*>*dar un discurso*, Sueña 3, p. 187).

Para concluir, los únicos comentarios de las construcciones del verbo *dar* como verbo soporte se relacionan más frecuentemente con la función lingüística de expresar gustos y emociones y se presentan entre otras construcciones que sirven para este objetivo u otro relacionado con los contenidos nociofuncionales que se trabaja en cada unidad. Por consiguiente, como se puede deducir del análisis de los materiales que recogen las corrientes metodológicas actuales en la enseñanza de español como lengua extranjera, las construcciones con verbos soporte no se trabajan de modo explícito y sistemático. Por ello, los aprendientes no toman conciencia del fenómeno de los verbos soporte, uno de los más característicos de una lengua, que va a resultarles especialmente difícil, dado que estas estructuras pertenecen al vocabulario básico, son de uso muy frecuente y, por último, pueden provocar confusión por seguir distintos patrones combinatorios en otras lenguas (como por ejemplo *dar un paseo*, frente a *take a walk* en inglés).

3.3. Actividades didácticas para la enseñanza de la construcción *dar* + SN

3.3.1. Metodología para la elaboración del material didáctico

En nuestra propuesta metodológica nos hemos centrado, en primer lugar, en el verbo *dar* puesto que es uno de los verbos más usados en español para formar unidades multipalabra; en segundo lugar, hemos elegido la construcción *dar* + SN por ser la más productiva, a partir de la cual se generan otros significados; y, por último, nos parece relevante enseñar el concepto de verbo soporte en E/LE, dado que es una de las características idiosincrásicas de una lengua, a pesar de la escasa importancia que se le concede en los materiales.

Para desarrollar esta secuencia didáctica tomamos como punto de partida el proceso de retención de una unidad léxica que distintos autores han expuesto. Según Gómez Molina (2004: 40), dicho proceso se divide en tres fases: a) percepción; b) práctica y memorización; c) uso y consolidación. Morante (2005: 46), por su parte,

habla de tres etapas: a) la etiquetación o reconocimiento de la unidad léxica; b) el empaquetado o descubrimiento de los posibles significados de la unidad léxica (denotativos, connotativos, figurativos, rasgos dialectales o de registro, etc.), así como sus posibilidades morfológicas y sintácticas; c) la construcción de redes asociativas de significado y de jerarquía. Cervero y Pichardo (2000: 97) añaden un paso más a este proceso de adquisición: la utilización de la unidad léxica. En este caso, la unidad léxica ya ha pasado a formar parte del vocabulario activo del alumno, y este es capaz de recuperarla cuando la necesite.

A partir de estas ideas, elaboramos nuestra propuesta, que pasa por cinco pasos: a) precalentamiento; b) exposición a la lengua; c) toma de conciencia de las unidades léxicas; d) familiarización y almacenamiento mental; e) uso creativo.

En esta línea, empezamos con una fase de precalentamiento que tiene como objetivo preparar al alumno sobre el fenómeno lingüístico de las unidades léxicas formadas con verbo soporte que vamos a tratar. A continuación, en el segundo paso, se trabaja la comprensión de un texto escrito, en el que se incluye la construcción que pretendemos enseñar. En la siguiente fase, se trata de centrar la atención del alumno en las unidades léxicas presentadas en un input de textos escritos y auditivos, lo que implica descontextualizarlas para que el aprendiente tome conciencia de ellas. Además, se le presenta la construcción pertinente en distintas unidades léxicas con el fin de acercar el patrón combinatorio del verbo *dar*: los distintos significados que se pueden generar a partir de esta construcción y las distintas formas en que pueden aparecer.

En el cuarto paso, una vez que el alumno ha tomado conciencia de la construcción *dar + SN*, se procura empezar un proceso de familiarización con esa estructura que ayudará al almacenamiento mental de las distintas unidades que se forman a partir de esta construcción. Para ello, han de proporcionarse varias exposiciones con la construcción pertinente a través de actividades que trabajan el significado, la función comunicativa y el contexto de uso. Lo importante en esta fase es dar al alumno oportunidades repetidas de recuperar la construcción *dar + SN* y así consolidar el proceso de su retención. Asimismo, se trabaja el establecimiento de redes asociativas y la clasificación de las unidades léxicas presentadas según campos semánticos que facilitarán la memorización.

Por último, la quinta fase de uso creativo ocurre cuando el alumno usa esa construcción que ha aprendido previamente de manera diferente y de modo autónomo produciendo sus propias frases. Cabe señalar que este proceso puede ser receptivo, en el que el alumno lee o escucha una construcción de *dar* + *SN* usada de manera diferente del modo en el que la había encontrado en ocasiones previas, y productivo, cuando el alumno usa ese tipo de construcciones en contextos nuevos. Por tanto, las actividades didácticas para la generación creativa de estas estructuras proporcionarán al aprendiente nuevos contextos en los que pueda entender y usar la construcción del verbo *dar* seguido de un sintagma nominal.

En cuanto a la tipología de actividades de nuestra propuesta didáctica para la enseñanza de la construcción *dar* + *SN*, hemos elaborado un material didáctico que conduce al alumno a desarrollar su competencia comunicativa trabajando las cuatro destrezas: la comprensión lectora (Actividades 4, 20), la comprensión auditiva (Actividades 4, 7), la redacción escrita (Actividad 21) y la producción oral (Actividad 22). Asimismo, hemos elegido materiales reales y auténticos que reflejan aspectos socioculturales, pragmáticos y sociolingüísticos de la sociedad española actual.

Más detalladamente, en cuanto al modo de enseñanza, nos hemos decantado por una enseñanza básicamente explícita, que, según Nation (1990), es muy adecuada para las unidades léxicas que pertenecen al vocabulario básico de alta frecuencia. Por ello hemos dedicado tiempo para centrar la atención en la información que hay que aprender y garantizar el aprendizaje de estas unidades mediante actividades de reflexión para enseñar y aprender el concepto de las construcciones con verbo soporte (Actividades 2, 3) y estructurales, que se ocupan de la forma (Actividad 8), del significado (Actividades 6, 11, 12, 13) y del contexto de uso (Actividades 9, 10, 11). Sin embargo, incluimos también algunas actividades de enseñanza implícita, que implican un aprendizaje incidental en el uso de la lengua con fines comunicativos, como en las Actividades 4, 21 y 22. En nuestra propuesta consideramos preciso practicar las unidades pertinentes en contextos significativos relacionándolas con el mundo real del alumno, de modo que se consiga no sólo la memorización sino un nivel de procesamiento más profundo.

En relación con el objetivo de favorecer un mejor procesamiento, hemos adoptado un proceso inductivo, a través del cual el alumno toma conciencia de los verbos soporte y, posteriormente, de la función de *dar* como verbo soporte en la

construcción *dar* + SN (Actividades 1, 2, 3,6). Esta misma línea de enseñanza inductiva puede aplicarse a la fase de familiarización y almacenamiento mental en la parte de la construcción de redes asociativas, donde el alumno tiene que identificar los campos semánticos en los que están clasificadas las unidades léxicas con *dar* (Actividades, 16, 18).

Por otro lado, en la fase de familiarización y almacenamiento mental, hemos tratado distintas estrategias que faciliten al aprendiente la organización de las piezas léxicas y su memorización (Actividad 19). Asimismo, como se ha señalado en estudios sobre la adquisición del léxico (Baralo, 2007; Higuera, 2004), el lexicón mental se halla altamente organizado y estructurado en redes interconectadas, por ello, hemos tratado este tipo de relaciones léxico-semánticas (Actividades 14, 15, 16, 17, 18), con el fin de ayudar al alumno a construir en su lexicón mental estas redes asociativas que faciliten la memorización de las unidades léxicas y su paso de la memoria a corto plazo (retención) a la de largo plazo (fijación).

Sin embargo, como la construcción que pretendemos enseñar sigue un patrón muy productivo y hay un amplio número de unidades léxicas que se pueden generar a partir de ella, hemos considerado oportuno trabajar en toda su complejidad algunas unidades léxicas relacionadas con dos campos semánticos concretos, como son el trato social y la realización de eventos. De este modo, se pretende, en primer lugar, sensibilizar al alumno con el hecho de que este verbo pueda combinarse con distinto tipo de sustantivos y adquirir distintos significados según la palabra con la que va combinado; en segundo lugar, despertar su interés sobre un patrón que puede resultarle muy útil, al proporcionarle una estructura para sustituir verbos más precisos, y, por último, formarle para que siga explorando esta estructura de forma autónoma.

Por último, dado que según el MCRE¹³ la selección del vocabulario planificado para la enseñanza de una lengua extranjera debe realizarse de acuerdo con ámbitos, temas y situaciones comunicativas, hemos tratado el tema de la enseñanza de la construcción de *dar* + SN dentro del ámbito de *Tiempo Libre y Ocio*, presentando unidades léxicas relacionadas con la organización de eventos y espectáculos. Sin embargo, puesto que el verbo *dar* se combina con una gran cantidad de sustantivos de distintas áreas temáticas y nuestra intención en esta propuesta didáctica es enseñar la función de *dar* como verbo soporte en la construcción *dar* +SN, hemos tratado también unidades léxicas de distintas áreas temáticas como el trato social o el movimiento y desplazamiento.

Hemos elegido un contexto relacionado con el ocio y el tiempo libre para motivar el interés del alumno a través de materiales auténticos y significativos relacionados con su vida real y sus intereses. En este sentido, hemos presentado aspectos de la vida cultural de un ambiente hispano, en nuestro caso Madrid, mediante material auténtico relacionado con la cultura, como ofertas culturales y fragmentos de artículos de diarios. Asimismo, hemos considerado necesario completar esta propuesta didáctica con material auditivo, procedente de emisiones radiofónicas de entrevistas de personajes del mundo cultural de la actualidad (Actividad 7), donde se incluyen expresiones de la construcción que estamos estudiando en este trabajo.

El módulo de enseñanza que se presenta a continuación está pensado para una sesión de trabajo de noventa minutos, dirigido a un alumnado de nivel B1. Partiendo de nuestra propuesta metodológica, el esquema de actividades que hemos seguido en esa secuencia didáctica pasa por cinco pasos:

¹³ EL MCRE (p. 55, 56) ha establecido las siguientes áreas temáticas como centro de atención de los actos comunicativos concretos como el discurso, la conversación, la reflexión o la redacción: a) Vida cotidiana; b) Tiempo libre y ocio; c) Viajes; d) Relaciones con otras personas; e) Salud y cuidado corporal; f) Educación; g) Compras; h) Comidas y bebidas; i) Servicios públicos; j) Lugares; k) Lengua extranjera; l) Condiciones atmosféricas.

En cada una de estas áreas temáticas se establecen subcategorías. Por ejemplo, el tema “Tiempo libre y ocio” está dividido en: ocio; aficiones e intereses; radio y televisión; cine, teatro, conciertos, etc.; exposiciones, museos, etc.; actividades intelectuales y artísticas; deportes; prensa.

1. Fase de precalentamiento

- a. Reflexionar sobre cómo se almacena el léxico en el lexicón mental. (Actividad 1: 3min.)
- b. Enseñar el concepto de los verbos soporte. (Actividad 2: 5 min.)
- c. Mostrar que los patrones combinatorios de los verbos soporte pueden ser distintos en cada lengua. (Actividad 3: 2 min.)

2. Exposición a la lengua

- a. Comprender unos textos escritos en el que está incluida la construcción *dar* + SN contextualizada. (Actividad 4: 10min.)

3. Toma de conciencia

- a. Reconocer las unidades *dar* +SN presentadas en el input textual. (Actividad 5: 2 min.)
- b. Reconocer las unidades *dar* +SN presentadas en un input auditivo textual. (Actividad 7: 5 min.)
- c. Analizar la construcción *dar* + SN y los distintos significados que se pueden generar a partir de esta construcción. (Actividad 6: 10 min.)
- d. Comparar los verbos soporte en distintas lenguas. (Actividad 8: 3 min.).

4. Familiarización y almacenamiento mental.

- a. Relacionar unidades léxicas con su función comunicativa o su contexto de uso. (Actividades 9, 10, 11: 5min.)
- b. Relacionar unidades léxicas con sus sinónimos (Actividades 12, 13: 3 min.)
- c. Hacer asociogramas conceptuales y establecer redes asociativas. (Actividades 14, 15, 16, 17, 18: 7 min.)

- d. Recopilar las unidades aprendidas y clasificarlas según su campo semántico. (Actividad 19, Tarea extraescolar)

5. Uso creativo

- a. Descubrir nuevas construcciones de *dar* + SN a través de fragmentos de artículos en la prensa. Deducir el argumento del fragmento. (Actividad 20: 10 min.)
- b. Redactar unos títulos de artículos para la prensa empleando la construcción *dar* + SN. (Actividad 21, 10 min.)
- c. Emplear la construcción *dar* + SN en un role-play. (Actividad 22, 15 min.)

3.3.2. Ejemplo de actividades didácticas de construcciones con dar + SN

1. Elige y comenta con tu compañero

¿Cómo crees que almacenamos las palabras en nuestra memoria? ¿Cómo en A o cómo en B?

A	B	
1. Buenos días.	días	buenos
2. Hacer un viaje	hacer	copa
3. Tomar una copa	ir	compras
4. Ir de compras	viaje	tomar

Los estudios demuestran que las palabras están relacionadas en nuestra memoria: las palabras que suelen aparecer juntas se guardan juntas en nuestra mente. Por eso, te proponemos aprender bloques de palabras, como en el ejemplo A, para hablar más rápido y cometer menos errores.

2. ¿Qué es un verbo soporte? Lee y completa.

Normalmente, en todas las lenguas hay algunos verbos de poco contenido semántico que pueden combinarse con una gran cantidad de sustantivos y según el sustantivo con el que se construyen pueden adquirir distinto significado.

Completa; ¿qué sustantivos pueden aparecer en español con los siguientes verbos?

Tomar: _____

Hacer: _____

Dar: _____

Los verbos como *tomar*, *hacer*, *dar* en español, que pueden combinarse con una gran cantidad de sustantivos y generar distintos significados según el sustantivo con el que se combinan, se llaman verbos soporte. En la mayoría de los casos, la expresión que forman combinados con un sustantivo corresponde a un verbo de la misma familia léxica del sustantivo.

(*hacer esquí* > *esquiar*, *tomar desayuno* > *desayunar*, *dar un beso* > *besar*, pero ¡ojo! no siempre *hacer una huelga*, *dar una noticia*, etc.)

3. ¿Cómo se dicen en tu lengua materna las unidades léxicas que forman los verbos *tomar*, *hacer* y *dar* en el ejercicio anterior?

La forma de combinar los verbos soporte con los distintos sustantivos puede ser distinta en cada lengua y no hay razones obvias que puedan justificar esa elección.

4. Lee y escucha los siguientes textos. Después contesta las preguntas.

Feria del Libro, pasión por las letras

Del 30 de mayo al 15 de junio, el Paseo de Coches del Retiro se llenará de casetas con motivo de la Feria del Libro. Una cita que cumple en esta 67ª edición su 75º aniversario y que dará albergue a más de 400 actividades entre presentaciones, conferencias, charlas y firmas para todos los gustos.



ENTREVISTA: Almudena Grandes Escritora

"No murió el teatro, mucho menos morirá el libro"

Almudena Grandes no conoce la palabra crisis y disfruta del favor de la crítica y del público. Ella corresponde a ese cariño y acude todos los años a la Feria del Libro a firmar ejemplares de sus novelas, a dar charlas o a participar en actividades culturales. Madrileña de 1960, la escritora recibe en esta edición el premio al mejor libro del año que otorga el Gremio de Libreros de Madrid por *El corazón helado* (Tusquets).

Ríe con ganas Almudena Grandes cuando se le pregunta por el futuro del libro. "Las nuevas tecnologías no afectarán a la literatura ni al libro como objeto. No murió el teatro, mucho menos morirá el libro. No pesa, no necesita alimentación eléctrica, le puedes dar golpes o puede incluso mojarse. Los apocalípticos se han equivocado siempre, porque hace ya mucho tiempo los anuncios decían que las bicicletas iban a acabar con los libros".

Texto adaptado de *El País semanal*

1. ¿Qué tipo de espectáculos se darán en la feria de libros de Madrid?
2. ¿Dónde tiene lugar este evento?
3. ¿Por qué acude cada año a la feria de libro la escritora Almudena Grandes?

4. ¿Por qué considera Almudena Grandes que las nuevas tecnologías no afectarán a la lectura de libros?

Suma Flamenca 2008

Ha llegado la tercera edición del Suma Flamenca. El 3er Festival Flamenco de la Comunidad de Madrid dedicaba la noche del jueves a figuras jóvenes del flamenco.

Antonio Pitingo: “Soulería” no es cambiar el flamenco es darle otro color



El cantaor *Antonio Pitingo* dio un concierto en esta tercera cita del festival de flamenco más grande de la historia de Madrid que dedicó la noche del jueves a figuras jóvenes del flamenco. El cantaor *Antonio Pitingo* mostró una total entrega ante la oportunidad que le brindaba este recital.

El cantaor lleva ya unos años haciéndose un hueco en el panorama flamenco, con la grabación de su segundo disco “Soulería” dio un paso más en su carrera desde “Familia Habichuela” que fue su disco debut. “Soulería” incluye cantes flamencos interpretados con sabiduría, genio y un alto conocimiento del flamenco y la fusión de este arte con el soul. La fusión la podemos encontrar en canciones como “Mátame suavemente con tu canción”, “Rendido a ti” e incluso en “De Ayamonte a Mississippi”, bulería con un coro de góspel que mezcla la raza gitana con el alma del soul y góspel americano, dando así muestras de lo que Antonio Pitingo entiende por Soulería.

Texto adaptado de *deflamenco.com*

1. ¿Qué es la Suma Flamenca?

2. ¿Qué quiere decir la frase “*Soulería*” no es cambiar el flamenco es darle otro color, según tu opinión?
3. ¿Por qué Antonio Pitingo dio un paso más en su carrera?
4. ¿Cuáles son los discos de Antonio Pitingo?
5. ¿Qué estilos de música incluye “*Soulería*”?

5. ¿Cuáles de las siguientes unidades léxicas, han aparecido en la actividad anterior?

Dar la bienvenida	
Dar una charla	√
Dar un concierto	√
Dar golpes	√
Dar albergue	√
Dar color	√
Dar la enhorabuena	
Dar muestras	√
Dar un paseo	
Dar un paso	√
Dar un beso	

6. Reflexiona con tu compañero:

- a. ¿Qué significan estas unidades léxicas?
- b. ¿*Dar* tiene el mismo significado en todas las unidades léxicas del ejercicio 5?
- c. ¿Cómo se dicen en tu lengua materna las unidades léxicas del recuadro del ejercicio 5?

d. ¿Cómo se llaman este tipo de verbos de significado muy general que pueden combinarse con una gran cantidad de sustantivos como *tomar, hacer, dar*?

7. Escucha los siguientes fragmentos de entrevistas radiofónicas en la *Cadena Radio Madrid* y completa el cuadro.

Entrevista	Unidades léxicas con <i>dar</i> + Sustantivo	De qué tema están hablando
Entrevista 1:		
Entrevista 2:		
Entrevista 3:		

Transcripciones¹⁴

Entrevista 1:

P. ¿Qué le dio la chispa?

R. Un cuadro. Siempre son cuadros. Bueno, son varias cosas que se cruzan. Estaba en Florencia viendo un cuadro y en ese cuadro vi la historia de mi vida. Vi el fondo, el camino largo que he hecho desde que me fui a los 18 años, con una mochila. Decidí no contar mi vida, sino intentar exponer, negro sobre blanco, las conclusiones a que he llegado en mi vida. Duras conclusiones. Amargas, descarnadas. Un libro muy fuerte y muy duro.

P. Un libro donde da el último adiós al periodismo. ¿Sintió nostalgia en algún momento de la profesión?

R. No, de eso no se puede tener nostalgia. Yo no fui periodista. Fui reportero, que es otra cosa. No digo que una cosa sea mejor que otra, pero es muy distinta. Mi periodismo

¹⁴ Fragmentos adaptados de entrevistas emitidas en diferentes programas de la *Cadena Ser* descargadas en el podcast de la Cadena Ser (<http://www.cadenaser.com>).

era el reporterismo. Cuando dejé de ser reportero dejé el periodismo. No había nada que yo quisiese hacer. Nostalgia de mi trabajo no tenía, tenía nostalgia de mi juventud. Además, de esos lugares por los que yo transité no puedes tener nostalgia. Ni de Sarajevo, ni de Beirut. Me da nostalgia pensar en la juventud, cuando había chicas y viajes, y adrenalina y aventura. Eso sí. Pero nostalgia de reportero, no. Lo dejé porque estaba asqueado. Muy harto. Harto de ser un mercenario honrado. Así que me fui. Y tardé diez años en poder escribirlo. Necesitaba distancia.

P. Uno de sus libros más propios, por decirlo así, *La sombra del águila*. ¿Cómo lo hizo?

R. Ahí está Napoleón, a quien tengo muy presente, conozco bien el tema. Es una historia de españoles con Napoleón, España en el contexto europeo. Es un libro que me daba risa mientras lo escribía; me reía de mi propia invención. No me ha ocurrido ni antes ni después. ¡Es tan española la historia! Y me reía solo de lo que iba ocurriendo

P. ¿Se siente un lector mientras escribe?

R. Soy un lector todo el tiempo. No soy un escritor, no soy Javier Marías. Soy un lector que escribe libros. Si yo fuera sólo escritor estaría muerto. Sería un teórico. Estaría seco. Por eso no tengo dos novelas iguales. Me daría más dinero y más comodidad, pero igual que me apetece como lector leer cosas diferentes, me apetece escribir cosas como Agatha Christie y cosas como Joseph Conrad. Estoy vivo como escritor porque soy lector.

Entrevista 2

P. ¿Piensa en el efecto que sus libros tendrán en el lector mientras los está escribiendo? ¿Quiere jugar con el público?

R. No, nunca pienso en el lector. Sólo tengo en la cabeza al grupo de escritores con los que me reúno cada lunes por la noche. Intento darles una sorpresa.

P. ¿Quiénes son?

R. Son los alumnos con los que asistí a las clases de Spanbauer y a todos los efectos seguimos funcionando como el grupo de Tom. Nos reunimos para dar lectura a lo que cada uno ha escrito desde 1990. Llevamos casi veinte años, lo que convierte estas reuniones en todo un reto. Es un juego sofisticado que cada vez se nos da mejor.

P. El protagonista de *Rant* se autoeduca en el dolor, experimenta con él.

R. Quiero implicar al lector a un nivel físico para que haya una mayor empatía con los personajes.

P. Y le da un tratamiento muy gráfico.

R. Sí, porque a menudo se desprecia la conexión física con el lector. Se considera baja cultura. Yo busco un contacto emocional más que intelectual.

P. ¿Es ésta una manera de ofrecer al lector un retrato de sí mismo, de decirle que forma parte de todo esto?

R. Yo no sostengo ningún espejo ante nadie, sólo intento ofrecer algo que atrape al lector, que llame su atención. Puede que haya quien descubra cosas, pero mi objetivo nunca es corregir a la gente.

P. ¿Qué le ha llevado a la ciencia-ficción?

R. Es un género con el que crecí, siempre me ha gustado mucho. Además, desde el 11 de septiembre siento que no puedo presentar en las novelas al tipo de personajes salvajes que suelo tratar, hoy serían considerados terroristas. Necesito ponerlos dentro de una literatura de género.

P. ¿Por qué?

R. Porque las cosas que hacen no serían aceptables para la mayoría.

P. ¿Es éste el cambio más importante que ha notado desde que publicó su primera novela hace una década?

R. No puedo echarle toda la culpa al 11 de septiembre. A lo mejor hubiera escrito ciencia-ficción de todos modos, en mi afán por reinventar mi trabajo tanto como soy capaz de imaginar. Sin embargo, pienso que ni el libro ni la película de *El club de la lucha* podrían realizarse hoy, después de los atentados. La película acababa con el derrumbe de un edificio... Además, mis libros son ahora menos cinematográficos.

P. Está justificado que damos inicio a esta conversación hablando de proyectos. ¿Cuál es el más inmediato?

R. En este momento, debo destacar la aparición, coincidiendo con la feria del libro de Madrid, de la edición de mis cuentos completos en Alfaguara bajo el título *Todos los cuentos más Uno*.

P. ¿Más Uno? ¿Por qué?

R. Porque el último es un cuento inédito que se llama precisamente *Uno*. Toma el título de un tango -"Uno busca lleno de esperanza los caminos que..." (tararea)- y, claro, es un texto poemático y lleno de nostalgias.

P. *Del rayo y de la lluvia* contiene textos que tampoco podrían llamarse relatos, quizá.

R. Es una colección de crónicas poemáticas, inéditas en España, de la que precisamente acaba de aparecer ahora una amplia selección en una edición bellísima, bajo el título *Crónicas del rayo y de la lluvia*, iniciando un nuevo proyecto editorial del Ayuntamiento de Cádiz. Estos textos están animados por el propósito de convertir noticias en poesía, claro que no se trata de las noticias habituales, sino de aquéllas que encontramos de pronto al fondo de un diario y nos dan sorpresas, como la del hombre que se dejó morir de amor en un banco, o la del cumpleaños del cometa Halley.

P. ¿Sería posible hacer poesía con las noticias de todos los días?

R. Ésas son completamente imbéciles, sobre todo las de tipo político, pero las noticias curiosas dan pie para soñar. Por ejemplo, hace seis o siete años escribí una crónica en la que, soñando, me anticipé a la noticia actual de que hay agua en Marte.

P. Volviendo a los relatos, *Hombre que daba sed* merece, en mi opinión, mención especial.

R. Se trata de un relato en el que el monólogo interior se vuelve del revés para adoptar la perspectiva externa, la del que ve al personaje en simultaneidad y lo expresa mediante la gran tromba de las palabras, tromba que se lleva por delante los puntos y las comas. En casi todos mis cuentos, así como en la novela *Viejo*, la anécdota no cuenta mucho, cuenta fundamentalmente el pálpito del idioma.

P. Algunos críticos han definido su literatura como formalista, ¿está usted corroborándolo?

R. No se trata de formalismo, es que el idioma es por sí sólo un contenido, es una anécdota y una verdad. Cada palabra cuenta y puede contar por sí sola una historia, si el lector tiene imaginación. Las palabras están llenas de emociones, de paisajes y de vidas interiores que el lector puede construir. Esto es lo que pretendo mostrar en mi último trabajo, en el que el personaje prácticamente es la palabra junto con la luz.

7. Relaciona cada unidad léxica de la primera columna con la forma adecuada de la segunda columna.

Dar dos vueltas	Dar + sustantivo
Dar clases	Dar + artículo determinado + sustantivo
Dar el gran paso	Dar + artículo indeterminado + sustantivo
Dar algunas conferencias	Dar + un/dos/tres/... + sustantivo
Dar un paseo	Dar + pronombre indefinido + sustantivo
Dar la bienvenida	Dar + adjetivo + sustantivo
Dar una conferencia	
Dar muchas charlas	
Dar muestras	
Dar albergue	

9. ¿Con qué unidades léxicas se relacionan las siguientes definiciones?

1. Expresar gratitud a alguien.
2. Felicitar a alguien por algo positivo.
3. Saludar a alguien.
4. Acompañar a la persona que se marcha y decirle adiós.
5. Sentir lástima o pena por el sufrimiento o la desgracia que está padeciendo alguien.

Dar las gracias, dar la enhorabuena, dar la despedida, dar el saludo, dar el pésame

10. ¿En qué situaciones se realizan las siguientes acciones?

1. Dar el turno
2. Dar el pésame
3. Dar la enhorabuena
4. Dar la bienvenida
5. Dar los buenos días

En un nacimiento, en el ascensor, en un entierro, en el supermercado, en una inauguración

11. Relaciona cada frase de las que siguen con una unidad léxica con *dar* del recuadro.

1. “Te acompaño en el sentimiento”
2. “El último, ¿por favor? –Servidor.”
3. “Muchas gracias por su asistencia y apoyo.”
4. “Quisiera felicitarte porque tienes una voz maravillosa.”

5. “Buenos días, señora Chacón.”

Dar las gracias, dar los buenos días, dar la enhorabuena, dar el saludo, dar el turno, dar el pésame

12. ¿Con qué sinónimo se relacionan las siguientes unidades léxicas?

1. Dar un empuje
2. Dar un paseo
3. Dar un vuelco
4. Dar un salto
5. Dar un giro

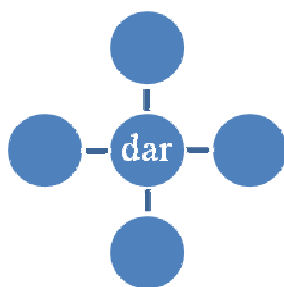
Girar, pasear, empujar, volcar, saltar

13. ¿Por qué verbo se puede sustituir el verbo *dar* en las siguientes unidades léxicas?

1. Dar un espectáculo
2. Dar una conferencia
3. Dar una película
4. Dar una fiesta
5. Dar una clase

Pronunciar, presentar, impartir, ofrecer, proyectar

14. Piensa con tu compañero palabras de actuaciones en público que se pueden dar y completa el esquema. El grupo que encuentra el mayor número de expresiones gana:



Solución: *una conferencia, una charla, un concierto, una entrevista, un discurso, una rueda de prensa, un espectáculo, un mitin, una lección, una clase...*

15. Completa con la palabra o las palabras del recuadro, en la forma adecuada¹⁵.

1. Turistas norteamericanos y europeos se montan felices para *dar* _____ por Miami Beach.
2. Era hora de *dar* el gran _____
3. De aquí a las elecciones y luego a la transmisión de mando, algunos _____ puede *dar* nuestra inestable opinión pública en tiempos de singular crisis económica.
4. El Primer Mandatario se comprometió a *dar* _____ a la iniciativa y luego se desdijo.
5. Un monarca cuya sensibilidad, formada en Francia a lo largo de un dilatado reinado, hizo *dar* un _____ casi completo al arte español.
6. Una mera excusa para *darse* un _____ por la ciudad de la torre Eiffel.

paseo, giro, marcha atrás, salto, vuelco, garbeo

16. Fíjate en el significado de las palabras del ejercicio anterior. Todas son sustantivos que designan desplazamiento o movimiento. Puedes pensar alguna unidad léxica más con *dar* que indica desplazamiento o movimiento. Si quieres puedes utilizar el diccionario.

¹⁵ Los ejemplos son del *Diccionario combinatorio del español contemporáneo (REDES: p. 641)*

Solución: *dar un paso, dar una vuelta, dar un rodeo, dar una voltereta, dar un brinco, etc.*

17. Sustituye las expresiones en cursiva con unidades léxicas con *dar* que significan lo mismo¹⁶.

1. Si a la vuelta al estudio volvía a encontrar a la señora que barría las escaleras le *diría buenos días*.
2. Hasta donde llegaron decenas de amigos y familiares para *decir el último adiós* al infortunado.
3. Vivo muy ordenadamente y, para ser franca, debo *agradecer* a Dios que no me falta nada.
4. Dentro de poco entraremos en la cuenta regresiva de los últimos mil días del siglo, mientras las celebraciones más extravagantes se preparan para *recibir* al año 2000.
5. Amigos y vecinos que vienen a *acompañarles en el sentimiento* a los familiares del difunto.
6. No pudo *saludar* a sus paisanos al inicio de estas fiestas.

18. Fíjate en las unidades léxicas con *dar* que has utilizado para sustituir las expresiones en cursiva del ejercicio anterior *saludar, agradecer....*, todas son expresiones que designan formas de trato social. Puedes pensar alguna unidad léxica más con el verbo *dar* que se refiere a formas de trato social.

Solución: *dar la enhorabuena, dar las buenas {tardes/noches}, dar la despedida, dar recibimiento, dar vivas, etc.*

19. Haz una lista de todas las unidades léxicas con el verbo *dar* que has visto en esta unidad, clasificalas según su campo semántico. Por ejemplo, todas las

¹⁶ Los ejemplos son del *Diccionario combinatorio del español contemporáneo (REDES: p. 641)*

expresiones con *dar* que se relacionan con actuaciones públicas, eventos o espectáculos, con trato social, con movimiento o desplazamiento. Puedes añadir más categorías de campos semánticos que se te ocurran.

20. De varios artículos en diarios sólo conocemos los fragmentos siguientes. Inventa tú su argumento. ¿De qué están hablando? De política, música, deportes ...

Saladino dio un salto al infinito. El panameño se fue hasta un increíble 8,73 metros en longitud. (El País, 26/05/08)

Esa introducción dio un suave giro al concierto, para transformarse en una versión del famoso tema “Sometimes it snows in april”. (El País, 05/06/2008)

El estadio Ramón de Carranza de Cádiz dio anoche la bienvenida al músico norteamericano Prince y su grupo New Power Generation. (El País, 05/06/2008)

Las vanguardias rusas dieron la energía al cambio histórico del arte moderno. (El País, 06/06/2008)

Los diversos sectores de la sociedad española se dieron cita ayer en el Hotel Palacio de Santa Ana de la capital castellana y leonesa para asistir a la entrega del Premio Vocento a los Valores Humanos, que este año ha sido concedido a Miguel Delibes. (ABC, 06/06/2008)

21. En parejas añadid más títulos de diarios utilizando la construcción que habéis aprendido de *dar* combinado con un sustantivo no material. Después la clase elegirá el mejor título.

El mundo del toro se dio cita en ABC en la entrega del I Premio «Manuel Ramírez»

El pueblo gallego «dio una lección de coraje y valentía»

El otro Lorca dio un concierto en Madrid

22. En parejas hacer una emisión radiofónica con el título “*lo generosos que son los españoles*” comentando las cosas no materiales que “se pueden dar” en español. ¿En tu lengua materna hay cosas no materiales que “se pueden dar”? Podéis utilizar el diccionario.

4. Conclusiones

La intención de nuestro trabajo era poner de manifiesto la necesidad de incorporar las construcciones con verbos soporte en la enseñanza de español como lengua extranjera, mostrando la utilidad de las mismas, como parte del vocabulario básico de alta frecuencia, en el desarrollo de la competencia lingüística comunicativa del aprendiente.

Partiendo del hecho de que el verbo *dar* forma parte de varias construcciones, la primera cuestión que teníamos que tratar era la definición de estas estructuras, dada la disparidad existente en la lingüística sobre la denominación y clasificación de las distintas unidades pluriverbales. Una vez revisadas diversas propuestas, hemos decidido conservar la denominación *construcciones con el verbo dar* para abarcar el fenómeno de los patrones combinatorios a los que dicho verbo da lugar y hemos propuesto una clasificación de las construcciones basada en la estructura formal, puesto que nuestro punto de vista parte de un interés por la enseñanza de estas estructuras a estudiantes de español como lengua extranjera. Además, hemos tomado la decisión de centrar nuestra atención en las construcciones de *dar + SN*, por ser el patrón más productivo de dicho verbo a partir del cual se generan muchas unidades léxicas, y dejamos el resto de estructuras para un trabajo más extenso, donde tendremos la oportunidad de estudiar el comportamiento sintáctico y semántico de *dar* en toda su complejidad.

En segundo lugar, después de abordar la cuestión de los distintos tipos de las construcciones con el verbo *dar* que el profesor de español como lengua extranjera debe tener en cuenta, se ha expuesto una justificación y una explicación didáctica sobre la importancia de aprender unidades léxicas y no palabras aisladas. En este sentido, la enseñanza de las construcciones de *dar* + *SN* ayuda a un aprendizaje cualitativo del léxico, es decir, a profundizar en el conocimiento de palabras ya conocidas, así como a mejorar la fluidez de los aprendientes por las siguientes razones: a) *dar* es el verbo más usado en español para formar unidades multipalabra; b) *dar* + *SN* es el esquema de estructura compleja formada con *dar* más productivo; c) el uso de esta construcción es una característica idiosincrásica de la lengua basada en la tendencia de los hablantes de producir ciertas combinaciones de palabras y, por eso, no se puede deducir de reglas gramaticales.

Sin embargo, a pesar de los beneficios que aporta la enseñanza de estas unidades léxicas, los libros de texto no enseñan el fenómeno de los verbos soporte de modo explícito y sistemático, como se ha comprobado después de una revisión de cuatro manuales que siguen las tendencias metodológicas actuales. Además, la mayoría de los estudios sobre la enseñanza de léxico se centran en las colocaciones (Lewis, 2000; Nation, 2001; Higuera, 2004, 2006; González Grueso, 2006; Navajas Algaba, 2007 entre otros), como también en las expresiones idiomáticas (Ruiz Gurillo, 1994; Penadés, 1999, 2004; Gómez Molina, 2000; Baptista, 2004 entre otros) y tratan los verbos soporte de un modo secundario dentro del ámbito de las colocaciones. Asimismo, en las propuestas didácticas de dichos estudios las unidades léxicas elegidas para la enseñanza se presentan agrupadas en campos semánticos (por ejemplo, *el mundo profesional, la casa y el alojamiento*, etc.) o bien trabajan las colocaciones dentro una función lingüística (por ejemplo, *redactar un anuncio de oferta de trabajo, escribir una carta de solicitud de trabajo*), ya que es más fácil diseñar actividades en contextos reales o verosímiles. Por consiguiente, no utilizan técnicas de presentación, como la de agrupar las colocaciones de un verbo concreto.

Este fenómeno de las construcciones con verbos soporte es universal y, por ello, el alumno de español como lengua extranjera puede comprenderlo si se le explica de modo específico. En caso contrario, puede tener problemas para identificar como unidad esas construcciones, dado que su significado es transparente y normalmente las entiende

pero no repara en que son una unidad idiosincrásica del español y con mucha frecuencia ocasionan errores en la producción de textos orales o escritos.

Para ejemplificar las actividades didácticas hemos seleccionado un grupo reducido de unidades léxicas formadas con *dar* + *SN* relacionadas con los campos semánticos de la organización de eventos y el trato social. Mediante esas actividades se espera que el alumno tome conciencia lingüística de la función de *dar* como verbo soporte y se forme para seguir investigando sobre este fenómeno léxico de modo autónomo.

Por último, las limitaciones obvias de un trabajo como este solo nos han permitido estudiar en profundidad un patrón combinatorio del verbo *dar*. No obstante, nuestro propósito ha sido contribuir a corroborar que la función de los verbos soporte es un fenómeno léxico muy importante que se debe trabajar de modo sistemático en la enseñanza de español como lengua extranjera, puesto que el empleo correcto y adecuado de las construcciones con verbos soporte permite no violar restricciones léxicas ni producir actos de habla inadecuados.

5. Bibliografía

Aguilar-Amat Castillo, A. (1993): “En torno a la combinatoria del léxico: Los conceptos de colocación e idiomatismo”, en C. Martín Vide (coord.), *Actas del IX Congreso de lenguajes naturales y lenguajes formales*, págs. 267-272.

Alonso Ramos, M. (1993): *Las funciones léxicas en el modelo lexicográfico de I. Melčuk*, Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

Alonso Ramos, M. (1994): “Hacia una definición del concepto de colocación: de J. R. Firth a I. Melčuk”, en *Revista de Lexicografía* 1, págs. 9-28.

Baptista, L.M.T.R. (2004): “Tratándose de expresiones idiomáticas, ¡no te rompas la cabeza ni busques cinco pies al gato!”, [en línea] en *REDELE*, Fortaleza, Brasil, <http://www.mepsyd.es/redele/revista6/LiviaMarcia.pdf>.

Baralo, M. (2005): “Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula”, [en línea] en *Actas del I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*, Toledo, <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/fiape/baralo.pdf>.

- Baralo, M. (2007): “Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas”, [en línea] en *Actas del Programa de formación para profesorado de Español como Lengua Extranjera 2006-2007*, Múnich, Instituto Cervantes, [http:// www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/3MBaralo.pdf](http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/3MBaralo.pdf).
- Bosque, I. (2001b): “Sobre el concepto de colocación y sus límites” en *Lingüística Española Actual (LEA)*, 23, 1, págs. 9-40.
- Canale, M. y M. Swain (1980): “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, en *Applied Linguistics* 1, 1, págs. 1-47.
- Casares, J. (1992): *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
- Castillo Carballo M^a A. (2001): “[Colocaciones léxicas y variación lingüística: implicaciones didácticas](#)”, en *Lingüística Española Actual (LEA)*, 23, 1, págs. 133-143.
- Cervero, M. J. y F. Pichardo (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.
- Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, [en línea] en Instituto Cervantes (2002), <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Corpas Pastor, G. (1996): *Manual de Fraseología Española*, Madrid, Gredos.
- Coseriu, E. (1986): *Principios de semántica estructural*, Madrid, Gredos.
- Demonte V. y P. J. Masullo (1999): “La predicación: Los complementos predicativos” en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua*, Madrid, Espasa-Calpe, págs. 2461-2519.
- Elena García, P. (1991): “Las locuciones verbonominales en alemán y en castellano”, en [Anuari de Filologia. Secció A, Filologia anglesa i alemana](#), 2, págs. 25-44.
- García-Page Sánchez, M. (1990): “Sobre implicaciones lingüísticas. Solidaridad léxica y expresión fija”, en *Estudios Humanísticos, Filología*, 12, págs. 215-228.

Granger, S. (ed.) (1998): *Learner English on Computer*, London New York, Addison Wesley Longman (Studies in Language and Linguistics).

Gross, G. (1994a): “Un outil pour le FLE: les classes d'objets”, en *Actes du colloque du FLE*. Lille, Presses, Universitaires de Lille.

Gross, G. (1994b): “Classes d'objets et description des verbes”, *Langages*, 115, págs. 15-31.

Gómez Molina, J. R. (1997): “El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica”, [en línea] en *REALE*, http://7cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica_morfologia_gomez.htm.

Gómez Molina, J. R. (2000): “Las unidades fraseológicas del español: Una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase ELE”, en *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua, Quaderns de filologia, Estudis Linguistics*, 5, págs. 111-134.

Gómez Molina, J. R. (2004): “Las unidades léxicas en español”, en *La enseñanza del léxico en español como segunda lengua / lengua extranjera, Carabela*, 56, Madrid, SGEL, págs. 25-50.

Gómez Molina, J. R. (2004a): “La subcompetencia léxico-semántica”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, págs. 789-810.

González Grueso, F.D. (2006): “Las colocaciones en la enseñanza de los negocios” [en línea] en *Revista de Didáctica*, Londres, Instituto Cervantes http://www.marcoele.com/num/2/0218f597f50ed1806/colocaciones_espanol_negocios.pdf

Haensch, G. (1982): *La Lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía, práctica*, Madrid, Gredos.

Hausmann, F. J. (1989): “Le dictionnaire de collocations” en F. J. Hausmann et al. (eds.), *Dictionaries, Dictionnaires, Wörterbücher, An International Encyclopedia of Lexicography*, Berlin New York, Walter de Gruyter, págs. 1010-1019.

Herrero Ingelmo, J. L. (2001): “Los verbos soportes: ¿gramática o léxico?”, [en línea] en F. Sánchez Miret, en *Actas del XXII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*, Salamanca, Universidad de Salamanca, <http://web.usal.es/~joluin/investigacion/hacer.pdf>.

Herrero Ingelmo, J. L. (2002): “Los verbos soportes: el verbo *dar* en español”, [en línea] en A. Veiga, M. González Pereira y M. Souto Gómez (eds.), *Léxico y Gramática*, Lugo, Tris Tram, <http://web.usal.es/~joluin/investigacion/darsoporte.pdf>.

Higueras García, M. (2004): “Claves prácticas para la enseñanza del léxico”, en *La enseñanza del léxico en español como segunda lengua / lengua extranjera*, *Carabela*, 56, Madrid, SGEL, págs. 5-25.

Higueras, M. (2006): “Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera”, en *Colección Monografías*, 9 de ASELE, Málaga, Secretaria General de Educación.

Hill, J. (1999): Collocational competence, *English Teaching Professional*, 11, págs. 3-6.

Koike, K. (2002): *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, Madrid, Universidad de Alcalá y Universidad de Takushoku.

Krashen, S. (1989): “We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis”, *Modern Language Journal*, 73, págs. 440-464.

Lewis, M. (1993): *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*, Hove, England, Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1997): *Implementing the lexical approach*, Hove, England, Language Teaching Publications.

Lewis, M. (2000): *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*, Londres, Language Teaching Publications.

Matte Bon, F. (2003-2004): *Gramática comunicativa del español I (de la lengua a la idea) y II (de la idea a la lengua)*, Madrid, Edelsa.

Moon, R. (1997): "Vocabulary connections: multi-word items in English", en N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary description: Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 40-63.

Morante, R. (2005): "VOCABLE: una plataforma para el aprendizaje de vocabulario asistido por ordenador", [en línea] en *REDELE*, Tilburg, Universidad de Tilburg, <http://www.mepsyd.es/redele/revista2/morante.shtml>.

Morante, R. (2005): "Modelos de actividades didácticas para el desarrollo léxico", [en línea] en *REDELE*, Tilburg, Universidad de Tilburg, <http://www.sgci.mec.es/redele/revista4/Morante.shtml>.

Morante, R. (2006): "Actividades didácticas a partir de las unidades léxicas multipalabra relacionada con la transferencia de mensajes", [en línea] en *Glosas Didácticas*, Tilburg, Universidad de Tilburg, <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/06roser.pdf>.

Nation, P. (1990): *Teaching and Learning Vocabulary*, Massachusetts, Newbury House.

Nation, P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, Cambridge University Press.

Navajas Algaba, A. (2007): "Las colocaciones en el aula de E/LE: Actividades para su explotación didáctica" [en línea] en *REDELE*, Madrid, Universidad Nebrija, www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/AuroraNavajas.shtml.

Pastor Milán, M^a A. (1989): "Aproximación Lexemática al Estudio de las Lexías Complejas de Base Verbal", en *Homenaje al Profesor Antonio Gallego Morell III*, Granada, Universidad de Granada, págs. 37-48.

Penadés Martínez, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid, Arco Libros.

Penadés Martínez, I. (2004): "La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE", en *La enseñanza del léxico en español como segunda lengua / lengua extranjera*, Carabela, 56, Madrid, SGEL, págs. 51-67.

Pérez Vásquez, E. (2002): “El pronombre aspectual con verbos de movimiento y cambio de estado en español. (Posibilidad de una explicación pragmática)”, [en línea] en *Quaderni del Laboratorio di Lingüística* 3, págs. 189-213, <http://alphalinguistica.sns.it/QLL/QLL02/Perez%20Vazquez.pdf>.

Piera, C. y S. Varela (1999): “Relaciones entre morfología y sintaxis” en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua*, Madrid, Espasa-Calpe, págs.4400-4419.

Schmitt, N. (2000): *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

Zuluaga, A. (1980): “Introducción al estudio de las expresiones fijas”, en *Studia Romanica et Lingüística*, 10, Frankfurt am Main, Peter D. Lang.

Zuluaga, A. (2002): “Los ‘enlaces frecuentes’ de María Moliner. Observaciones sobre las llamadas colocaciones”, [en línea] en *Phin*, 22, Berlín, Universidad de Berlín, págs. 56-74, <http://www.fu-berlin.de/phin/phin22/p22t3.htm>.

Wierzbicka, A. (1988): *The Semantics of Grammar*, Amsterdam Philadelphia, John Benjamins Publishers.

Diccionarios :

DRAE, Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*, Vigésima Edición, Madrid, Espasa-Calpe.

DSLE, Gutiérrez Cuadrado J. (dir.) (1996): *Diccionario Salamanca de la lengua española* Salamanca, Universidad de Salamanca-Santillana.

DUE, Moliner, M. (2007): *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.

DEE, Maldonado González, C. (coord.) (2002): *Diccionario español para extranjeros*, Madrid, SM.

Redes, Bosque, I. (dir.) (2004): *Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, SM.

Manuales de E/LE:

Equipo Prisma (2002): *Prisma Comienza*, Madrid, Edinumen

Equipo Prisma (2003): *Prisma Continúa*, Madrid, Edinumen.

Equipo Prisma (2003): *Prisma Progresa*, Madrid, Edinumen.

Equipo Prisma (2004): *Prisma Avanza*, Madrid, Edinumen.

Equipo Prisma (2004): *Prisma Consolida*, Madrid, Edinumen.

Equipo Prisma (2004): *Prisma Perfecciona*, Madrid, Edinumen.

Martín Peris, E. y N. Sans Baulenas (2004): *Gente 1. Nueva edición*, Barcelona, Difusión.

Martín Peris, E. y N. Sans Baulenas (2004): *Gente 2. Nueva edición*, Barcelona, Difusión.

Martín Peris, E. y N. Sans Baulenas (2004): *Gente 3. Nueva edición*, Barcelona, Difusión.

Moreno, C., V. Moreno y P. Zurita (2001): *Avance. Curso de español. Nivel elemental*, Madrid, SGEL.

Moreno, C., V. Moreno y P. Zurita (2002): *Avance. Curso de español. Nivel básico-intermedio*, Madrid, SGEL.

Moreno, C., V. Moreno y P. Zurita (2003): *Avance. Curso de español. Nivel intermedio-avanzado*, Madrid, SGEL.

Álvarez, M. A. (coord.) (2000): *Sueña 1*, Madrid, Universidad de Alcalá/Anaya.

Cabrerizo, M. A. (coord.) (2000): *Sueña 2*, Madrid, Universidad de Alcalá/Anaya.

Álvarez, M. A. (coord.) (2001): *Sueña 3*, Madrid, Universidad de Alcalá/Anaya.

Blanco, A. (coord.) (2001): *Sueña 4*, Madrid, Universidad de Alcalá/Anaya.

Sanz Sánchez, B. (coord.) (2000): *Sueña 1*, Madrid, Anaya.

Sanz Sánchez, B. (coord.) (2000): *Sueña 2*, Madrid, Anaya.

Sanz Sánchez, B. (coord.) (2000): *Sueña 3*, Madrid, Anaya.

Sanz Sánchez, B. (coord.) (2000): *Sueña 4*, Madrid, Anaya.

Insultos y expresiones malsonantes en la clase de ELE

CARLOS SANTOS CARRETERO
Universidad de Salamanca
csantoscarretero@gmail.com

Biografía breve: El autor del artículo es Carlos Santos Carretero, licenciado en Filología Hebrea y en Filología Árabe (2006-2010) por la Universidad de Salamanca. Obtuvo el título de Master Oficial "La enseñanza del Español como Lengua Extranjera" por la Universidad de Salamanca (2010-2011).

Asimismo, posee el título de inglés de la Escuela Oficial de Idiomas de Cáceres (2002-2006). Ha cursado la I y II edición del curso intensivo de lengua hebrea "Ulpán de verano", ofertado por la Escuela de Traductores de Toledo, en 2010 y 2011.

Su labor profesional es la siguiente:

- Profesor auxiliar y corrector de exámenes DELE para la institución Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca (julio de 2011).
- Traductor de hebreo para Global Exchange en Salamanca (agosto de 2011).
- Actualmente se encuentra preparando la comunicación "La enseñanza de ELE en Israel: estado de la cuestión", para el congreso EOS700 de la Universidad de Salamanca.

Resumen: A lo largo de estas páginas vamos a realizar un estudio sobre el papel de los insultos y las expresiones malsonantes en la lengua castellana y su aplicación en la clase de ELE. Para ello, en primer lugar, vamos a definir qué es un insulto. Posteriormente describiremos por qué son tan importantes este tipo de vocablos en nuestra lengua y por qué deben aprenderlos los extranjeros, cuestión polémica donde las haya. La palabra clave sobre la que gira este estudio es "contexto". Como complementos a esta reflexión teórica vamos a presentar lo siguiente: tres ejemplos de expresiones coloquiales enormemente extendidas y con múltiples acepciones, para demostrar así la riqueza de nuestra lengua en esta manifestación del lenguaje ("cojones", "coño" y "joder"). Tras esto, hemos realizado una posible aplicación práctica de lo visto en la reflexión previa a modo de ejercicios para la clase de ELE.

Por último, vamos a mencionar futuras líneas de investigación que pueden continuar a raíz de este estudio, sin olvidarnos de incluir una pequeña lista a modo de anexo con algunas de las expresiones más características del español coloquial.

Palabras clave: insultos, expresiones malsonantes, riqueza, aplicación práctica, contexto, reflexión teórica, importante, polémico.

Artículo:

Índice

1.Resumen

2.¿Qué es insultar

3.La cultura del insulto

4.La enseñanza del insulto y la expresión malsonante en la clase de ELE

5.Contextos

6.Palabras comodín: joder, cojones, coño

7.Aplicación práctica

8.Conclusión

9.Bibliografía

10.Anexo: Lista de insultos

1. Resumen.

A lo largo de estas páginas vamos a realizar un estudio sobre el papel de los insultos y las expresiones malsonantes en la lengua castellana y su aplicación en la clase de ELE. Para ello, en primer lugar, vamos a definir qué es un insulto. Posteriormente describiremos por qué son tan importantes este tipo de vocablos en nuestra lengua y por qué deben aprenderlos los extranjeros, cuestión polémica donde las haya. La palabra clave sobre la que gira este estudio es "contexto", como veremos llegado el momento. Como complementos a esta reflexión teórica vamos a presentar lo siguiente: tres ejemplos de expresiones coloquiales enormemente extendidas y con múltiples acepciones, para demostrar así la riqueza de nuestra lengua en esta manifestación del lenguaje ("cojones", "coño" y "joder"). Tras esto, hemos realizado una posible aplicación práctica de lo visto en la reflexión previa a modo de ejercicios para la clase de ELE.

Por último, vamos a mencionar futuras líneas de investigación que pueden continuar a raíz de este estudio, sin olvidarnos de incluir una pequeña lista a modo de anexo con algunas de las expresiones más características del español coloquial.

2. ¿Qué es insultar?

Insultar y expresarse de manera malsonante es algo extendido a lo largo y ancho del globo. Y esto no es algo reciente, sino que es una de las manifestaciones más antiguas del lenguaje. Tan antigua es la acción de insultar y emplear palabras malsonantes para expresar sentimientos y proferir improperios hacia el prójimo, que prácticamente podemos afirmar que el origen del insulto está en la génesis misma de las lenguas y en la propia naturaleza de los hablantes. Esto es así porque en ellos se encuentra una de las formas más primitivas (y generalmente vulgares) para referirse a no pocas realidades del mundo, especialmente aquellos temas que son considerados tabúes para la sociedad. La lista de campos que abarcan los insultos es amplísima, desde la religión y la familia, pasando por los defectos físicos y psicológicos. Dichos temas son susceptibles de producir injurias en cantidades exacerbadas, aunque la fuente de insultos por antonomasia es lógicamente, el sexo y sus derivados.

Según el *DRAE*, insultar es "ofender a alguien provocándolo e irritándolo con palabras o acciones"¹. No obstante, y aunque existan expresiones tales como "su comportamiento era insultante", el insulto por antonomasia es el verbal. Insultar es un acto de habla, del mismo modo que también lo son ordenar y prometer. El fin primigenio de este acto de habla no es otro que irritar, en mayor o menor medida, al receptor.

¹ http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=posar

Por lo tanto, vemos como el insulto arquetípico no es ni más ni menos que la asignación por parte del hablante de una calificación negativa al oyente. Como bien dice José Antonio Millán, una hipotética lingüística del insulto debería agrupar qué campos son los más susceptibles de constituirlo²: atribución de determinados comportamientos sexuales ("maricón, puta, pajillero, asaltacunas, calientapollas"), diagnósticos psiquiátricos ("imbécil, idiota, subnormal, mongolo"), o sociales ("ladrón, borracho, putero, vicioso") que al emisor no le gustan (aunque quizás a algún perturbado sí). El sentido negativo se puede enunciar directamente ("asesino", para insultar a un médico), o a través de expresiones que lo implican de forma simple ("cerdo", para sugerir que alguien tiene un comportamiento bajo), o a veces francamente retorcida ("matasanos", para referirnos al médico; "pierdes aceite", para "maricón").

Volviendo al sexo, hay que matizar que no todos los comportamientos sexuales socialmente marcados son materia de insulto. Apenas hay insultos relacionados con la pederastia (salvo el ya citado "asaltacunas") o la zoofilia, por más que sean comportamientos altamente reprobados.

Por otra parte, para insultar se utilizan la mayor parte de las veces palabras "especializadas" y muy concretas: "cenutrio, mentecato, cafre, lelo...". Puede parecer que sustituir uno de estos vocablos especiales por un sinónimo culto normalmente hace perder a la expresión su carácter de insulto: "¡Persona de poco coeficiente intelectual!" o "Tu madre es una meretriz". Lo mismo ocurre en ocasiones con los tacos: nadie dice "¡Fornicar!" sino ¡Joder! cuando se da un golpe. No obstante, también hay casos en los que estas "difamaciones cultas" ofenden tanto o más que una palabra más soez. Ejemplo de ello lo encontramos en la zarina Catalina la Grande, la cual era llamada comúnmente "la puta" o bien, "sufridora de furor uterino crónico" (de Dios Luque, J., Pamies, F., Manjón, F. José, 1997: 31). Parece ser que al enterarse la zarina del uso extendido de esta expresión para referirse a su persona, decidió condenar a muerte a todo aquél que la pronunciase. Como podemos observar, en no pocas ocasiones, los eufemismos o cultismos se convierten también en palabras malsonantes.

Otro tipo de insulto es aquel en el que se arroja una versión despectiva o reforzada negativamente de un calificativo: "Tía loro" (a una mujer fea), "Tía foca" (a una mujer gorda), "Mujer de la calle" (para llamar prostituta a una mujer), "Negro de mierda"... Esta es la forma clásica del insulto racista o sexista, y fijémonos en que sigue el esquema arquetípico de atribuir comportamientos considerados reprobables, con dos diferencias: aquí lo que se reprueba no es una la

² <http://jamillan.com/insultos.htm>

práctica, sino la pertenencia a un grupo social o sexual, y que dicha atribución puede ser cierta o no.

También es un insulto la sugerencia a que el receptor de la expresión realice (o se realicen sobre él) determinadas acciones. Éstas pueden entrañar para el insultado los sentidos negativos que hemos visto ("vete a tomar por culo, vete a la mierda") o no ("que te zurzan, que te jodan..."). Este último tipo de insulto sitúa, al receptor realizando acciones que le colocan en un campo reprobable (convirtiéndole en un sodomita, en un cerdo, en un cornudo, etc).

Llegados a este punto, es fácil comprobar que las fuentes básicas del insulto son todas aquellas realidades que, ora por sus cualidades básicas, ora por asociaciones culturales, entran dentro de la esfera de lo bajo, despreciable, escatológico, repugnante... Además, el mecanismo que sirve para generarlos es muy simple, como bien hemos podido comprobar: la extensión semántica, la comparación, la adjudicación de propiedades...

3. La cultura del insulto.

Llegados a este punto, podemos dar por definido en unas someras líneas, qué es un insulto. Por eso mismo, y antes de continuar, voy a permitirme el lujo de plantear la siguiente pregunta, pieza angular del estudio que aquí presentamos: ¿Es conveniente enseñar los insultos y expresiones malsonantes del castellano a los extranjeros en la clase de ELE? A lo largo de las siguientes páginas vamos a aportar justificaciones que avalen esta idea.

En primer lugar, no todas las culturas profesan la misma estima al valor de las palabras y al honor. Prueba de ello lo encontramos en la cultura japonesa, donde tanto se valoran estos conceptos, siendo los insultos muy escasos. Por otra parte, tenemos a las sociedades occidentales, como las culturas francesa, inglesa, rusa, o italiana, donde los insultos existen a millares y se prodigan con generosa difusión. Sin embargo, la cultura que ostenta el podio en esto de insultar y proferir improperios es, para bien o para mal, la española.

En nuestra lengua, ya no sólo insultar, sino emplear groserías para comunicarnos es algo único. Estos vocablos poseen una carga semántica única, que en no pocas ocasiones se perdería si las reemplazáramos con alguna otra expresión. Por ejemplo, si en una situación determinada nos molesta el comportamiento inoportuno o lo dicho por alguna persona, y nos sentimos con toda libertad para ofenderla o tenemos la confianza suficiente con dicha persona, tenemos dos opciones, o bien le decimos "eres una persona que posee poca inteligencia" o recurrimos a una grosería: "eres un idiota, eres un gilipollas..."

Aunque en ambas formas lo que se está señalando es la poca capacidad intelectual del individuo, la segunda expresión refleja un mayor énfasis en ese defecto.

Aparte del obvio matiz ofensivo, en España hay otro uso para este tipo de palabras, y conocer dicho uso es fundamental para los extranjeros que se acercan a nuestra lengua. Por ejemplo, es frecuente escuchar entre aficionados al deporte: "Ese tío es el puto amo" o "Juega cojonudamente". No es raro que estas oraciones sean proferidas por personas cuyo nivel cultural sea más que aceptable. Por lo tanto, el uso de insultos no es nada marginal, sino que es el lenguaje de la calle, del día a día, es un lenguaje común y auténtico.

Ya no sólo en este lenguaje de la calle, sino también en las películas, las series de televisión, el teatro, los blogs, las redes sociales, el insulto es un accesorio de la comunicación que se utiliza con gran profusión. Es un refuerzo del diálogo, que sirve para animar la conversación, por lo que va mucho más allá de su significado concreto y hace que pierda su matiz ofensivo primigenio. Esta es una manifestación del lenguaje que no hace distinciones de edad, sexo y clase social. No hace distinciones y es eminentemente hispánica.

Sin embargo, los eruditos y gramáticos (tanto de habla hispana como extranjeros) tradicionalmente silenciaron esta "faceta oscura" del léxico. El estudio del insulto era, para muchos, un tabú en sí mismo. No obstante, dicha situación ha ido cambiando con el paso de los años. Miguel Casas Gómez, en su tesis doctoral, (*La interdicción lingüística*, 1986) al adentrarse en las riquezas del léxico de la prostitución, fue uno de los primeros en aportar respetabilidad académica y universitaria a los asuntos que aquí nos conciernen. También son muy importantes los diccionarios argot, que si han sido cultivados a lo largo del tiempo. Estas obras recogen gran cantidad de términos despectivos, siendo una valiosa fuente de información para todo aquel que se acerque a ellos. Algunos de ellos son: Besses (1906), Cela (1964, 1968), Umbral (1983), Martín Martín (1974), Yaye y Sordo (1979), Gan Bustos (1978), León (1980), Criado de Val (1981 y 1985), Oliver (1987), García Ramos (1990) y Ramoncín (1990), Celdrán (1995), entre otros.

No obstante, en las obras existentes se suelen mezclar y confundir los siguientes conceptos: el insulto propiamente dicho, el simple uso de palabras tabú, refranes, vocablos de jerga, blasfemias, etc... Es cierto que son conceptos que pueden solaparse muy fácilmente, pero no siempre es así. Otro mal que encontramos en estas obras es tratar en el mismo plano de igualdad palabras muy usuales junto a voces que llevan siglos en desuso, localismos, invenciones puras y

que se nota que aparecen única y exclusivamente para rellenar páginas, idiolectos, etc³...

De entre toda bibliografía destacan dos nombres: los ya citados Camilo José Cela y Pancracio Celdrán. Ellos sí que han cultivado el arte del insulto. Es harto conocida la afición del maestro Cela a proferir injurias, epítetos nada agraciados y palabras sucias. Prueba de esta costumbre son las obras *Diccionario secreto* y *Diccionario del erotismo*.

De Pancracio Celdrán recogemos el *Inventario general de insultos*, *El gran libro de los insultos* y su colaboración en el programa de RNE *No es un día cualquiera*, en el que los oyentes le preguntaban sobre el origen de insultos y elogios⁴.

En estas obras, ambos autores se mueven también por esos campos mixtos que mencionamos anteriormente. No obstante, la calidad de estas obras es ampliamente superior. Tienden generalmente a las definiciones exhaustivas, a la información etimológica, a demostrar la presencia de estos vocablos en la literatura, a describirnos a los hablantes que los utilizan, y –aunque conviven en las obras expresiones de germanía y otras muy modernas– tiene siempre buen cuidado de señalar las fechas de uso o desuso. Además, están escritas con desenvoltura, pero sin caer en el tono de guasa que hay quien piensa que debe acompañar necesariamente a estos temas.

Sin embargo, pese a que la calidad de algunas de las obras dedicadas a los insultos sea algo cuestionable, merece la pena resaltar su valor, pues demuestran que también hay gente preocupada por estudiar lo que para muchos otros es terreno prohibido, por lo que defienden el valor de esta manifestación del lenguaje.

Tras esta pequeña digresión sobre el material bibliográfico existente sobre este apasionante tema, volvamos al tema que nos interesa: los insultos en la clase de ELE. En realidad, esta digresión no ha sido gratuita, sino que ha servido para mostrar ese interés que existe por el insulto español, capaz de perder su significado en favor del contexto y de adoptar acepciones totalmente opuestas que pueden incluso ser afectivas. ¿Quién no ha saludado nunca a un amigo que hace mucho

³ Un claro ejemplo de este caótico compendio de conceptos es la ya citada *El arte del insulto, estudio lexicográfico*. Tras su lectura, podemos decir, sin temor a equivocarnos, que ni es un estudio lexicográfico, ni una guía para no perderse en el mundo de las malas palabras, puesto que carece de un índice final donde acudir a la hora de ver dónde aparecen vocablos como *pajillero* o *majadero*, por mencionar un par. Aunque hay que decir a su favor que las risas están aseguradas para aquél que se acerque a esta obra.

Aparte del ya citado *El arte del insulto*, otra obra bastante floja es *¡Judas!... ¡Hi.. de puta!, insultos y animadversión entre españoles*, de J. Esteban. Se trata de un compendio de expresiones populares, dichos y refranes, la gran mayoría en desuso actualmente. Cualquiera que consulte esta obra verá fácilmente cómo su estructura y la ordenación del contenido es cuanto menos, caótica.

⁴ A través de la siguiente dirección web se pueden escuchar sus colaboraciones en el susodicho programa: <http://www.pancracioceldrangomariz.blogspot.com/>

tiempo que no ve de la siguiente manera?: "¡Mariconazo, cuánto tiempo!". Las féminas tampoco se salvan de esta práctica, pues es frecuente entre ellas llamarse "putas" o "zorras" de manera afectuosa y de confianza.

Es este el uso de los insultos y palabras malsonantes el que en verdad es interesante, pues es sin duda el que realmente deben conocer los extranjeros interesados por el español. El matiz ofensivo y primigenio de los insultos es prácticamente lo primero que aprende un estudiante de idiomas, y éste no es el que aquí tratamos. Posiblemente, más de un hablante nativo de español haya sufrido un choque cultural junto a extranjeros bien porque el hablante de español se encuentra con un amigo en la calle y le llama "hijo de puta" afectuosamente, o bien porque es el propio hablante el que recibe el "gilipollas" o "imbécil" de rigor al ser saludado. Algunos de estos extranjeros se indignan enormemente y preguntan si los insultos van dirigidos a ellos. Por último, y pese a que el hablante nativo se esfuerza en explicarles la situación, la confusión de los extranjeros sigue siendo mayúscula.

4. La enseñanza del insulto y la expresión malsonante en la clase de ELE.

Llegados a este punto, es normal que proponga que se estudien este tipo de palabras en el aula de ELE, no necesariamente para que los estudiantes se dediquen a expresarse vulgarmente sin pensar, sino para que verdaderamente entiendan esa costumbre tan extendida entre los hablantes hispanos consistente en hablar a base de insultos. Se pretende que sea un conocimiento pasivo, acumulativo, que no les haga rasgarse las vestiduras cuando sus amistades del mundo hispano empleen estos términos delante de ellos. También es primordial hacerles ver que su uso es eminentemente oral, muy informal, y exclusivamente restrictivo a personas con un cierto nivel de confianza.

No obstante, es innegable el hecho de que estos usos del lenguaje pueden herir la sensibilidad de alumnos extranjeros procedentes de culturas muy alejadas a la nuestra (los alumnos asiáticos son un claro ejemplo). Por eso mismo, el cuidado a la hora de tratar estos temas en la clase ha de ser extremo. Sin embargo, si nuestros alumnos extranjeros quieren hablar español de manera natural y embeberse de nuestra cultura, les va a tocar superar poco a poco sus miedos y diferencias culturales a este respecto, y para ello nada mejor que seguir las especificaciones de clase que aquí presentamos: Lo más razonable sería enseñar estas palabras siempre desde la perspectiva del humor, siguiendo unos criterios de selección muy bien definidos y haciendo hincapié en la polisemia de nuestros insultos. El significado explícito de los insultos es uno de los aspectos más espinosos de esta propuesta. Una buena recomendación sería que si los alumnos no

están aún familiarizados con la explicitud de los insultos (cosa bastante rara, pues como mencioné antes, es casi lo primero que se aprende en una lengua), el profesor puede dar ciertas apreciaciones sobre el tema de manera muy general. Además, resultaría una necesidad dedicar una unidad didáctica plenamente a trabajar este tipo de palabras. Lo más recomendable puede ser introducirlas progresivamente, con otros temas (los saludos, expresar el gusto y quejarse son temas muy útiles para explicar estas palabras, entre otros).

También resulta fundamental explicarles el valor de la entonación en estas palabras, pues incluso el significado afectivo de los insultos puede variar en función de la entonación con la que se pronuncie el impropio de turno.

Aparte de lo espinoso que puede resultar hablar del significado explícito de los insultos en clase, hay un aspecto fundamental que puede desanimar a más de un profesor a la hora de decidir si enseñar o no estas expresiones: La necesidad de crear y adaptar los materiales adecuados, consecuencia directa de lo anterior. Esto hace que la labor del profesor sea más ardua y tenga emplear más tiempo preparando la clase. No obstante, los resultados merecen la pena, pues si no se da la espalda a los "insultos afectivos" y los alumnos son proclives a aprenderlos, su inmersión en los países de habla hispana será mucho mayor a todos los niveles. Comprenderán mejor el habla de los nativos, podrán integrarse mejor en determinados grupos sociales (especialmente los jóvenes) y apreciarán en toda su plenitud el uso cultural y sociopragmático de estos vocablos.

Tras esto, y antes de continuar, hagamos una pequeña recapitulación: acabamos de reflexionar sobre el valor del insulto en la lengua española y su enseñanza en la clase de ELE. Hemos definido qué es un insulto, cuáles son los tipos de insultos más representativos, y su valor único en el español. Dicho valor lo convierte en algo indispensable de ser enseñado a los extranjeros que quieran aprender nuestra lengua y cultura en todas sus manifestaciones. Por último, hemos dado una serie de sugerencias que se deberían seguir a la hora de enseñar estas palabras en una clase de alumnos de un nivel eminentemente avanzado.

A continuación, nos centraremos en el ya citado contexto, pieza angular de este estudio junto a los propios insultos. Hablaremos tanto de los contextos ofensivos como afectivos. Por ello mismo, también ahondaremos en las palabras "joder", "cojones" "coño", tres palabras coloquiales que los extranjeros deben conocer, pues su uso está extendidísimo y sus significado original está totalmente lexicalizado, siendo los usos que reciben muy variados y confusos para los no nativos. Por ello mismo explicaremos sus matices más característicos. Finalmente, presentaremos varias actividades que servirán para reflexionar e identificar las

distintas funciones comunicativas que entrañan estas palabras. Como bien puede observarse, es un tema que puede desarrollarse ampliamente.

5. Contextos.

Ya hemos visto que insultar es, en esencia, un acto de habla que rompe el proceso comunicativo, por lo que generalmente es rechazado. No obstante, los insultos también son usados de manera común por los hablantes nativos de español en sus encuentros comunicativos (podríamos matizar diciendo que se da más entre hablantes jóvenes, pero abarca prácticamente a toda la población). Esto ha sido corroborado en las investigaciones de Klaus Zimmermann (2003-2005) y Alejandro Martínez Lara (2006).

En este uso común de los insultos se busca ser apreciado y aceptado por los demás, por lo tanto, poseen una función identificadora con ciertos grupos sociales, permitiendo la creación de lazos de camaradería entre los interlocutores.

Como bien dice Álvaro García Meseguer (1984: 80) : "El análisis de los insultos, en cualquier cultura, es fecundísimo para conocer los valores sociales convenidos".

Saber cuándo un insulto romperá el proceso comunicativo y cuando no dependerá del contexto de enunciación. Por ejemplo, la palabra *gilipollas*, pese a ser un insulto no siempre producirá una ruptura entre los interlocutores. Todo depende del contexto y del grado de amenaza que se desprenda de la palabra. Como bien dice Zimmermann (2005: 249): "En lo que sigue, quiero demostrar que hay insultos y otros actos descorteses que en ciertos contextos y entre ciertas personas no tienen la función de ofender, sino otra. Los voy a denominar actos anticorteses".

Estas palabras de Zimmermann siguen la tónica que hemos ido exponiendo páginas atrás: Los destinatarios de estos actos anticorteses no se sienten afectados u ofendidos cuando los reciben; por el contrario, a la gran mayoría les agrada.

El contexto es tan importante en la enseñanza de estas expresiones por los siguientes motivos:

- Permite describir las funciones discursivas de los insultos.
- Permite conocer el tipo de enunciado de los insultos.
- Permite describir el grado de amenaza o de halago de los insultos.

Los hablantes nativos de español usan los insultos sin su función primordial, puramente agresiva, y que en cambio, usan estas "malas palabras" con la intención de mostrar familiaridad, cercanía, consolidar e identificar a los miembros de un grupo. Como ya hemos comentado antes, este uso de insultos y palabras tabúes en los encuentros comunicativos no se da sólo en hombres, sino también entre

mujeres. La tendencia general es pensar que las mujeres no son muy proclives a estos usos del lenguaje, y que son más conservadoras a la hora de hablar. Nada más lejos de la realidad: si uno entabla cierta confianza con una hablante nativa de español verá también como se vale de improperios vacíos de carga ofensiva. En favor de aquellos que están en contra de estas palabras diremos que quizás las usen algo menos que los hombres, pero en absoluto se trata de una marca de género exclusiva de los hombres. (Martínez Lara, 2006: 62)

Si bien acabamos de ver que tanto hombres como mujeres usan los insultos en el habla coloquial, es más frecuente que cada sexo se decante por un uso particular de estas palabras. Mientras que su uso como expresiones exclamativas⁵ es bastante frecuente por ambos grupos, los hombres tienden más al uso de insultos vocativos⁶ y de tipo referencial para indicar objetos o cosas⁷. En cambio, las mujeres son más dadas a usar insultos en expresiones afirmativas⁸ y a enunciados referenciales para señalar a personas⁹.

Abandonando las cuestiones de género, y volviendo a los contextos ofensivos y afectivos, podemos realizar una pequeña clasificación de intenciones comunicativas del emisor que nos puede ayudar a ver con más nitidez la diferencia entre ambos tipos de contextos. Por lo tanto, los insultos pueden ser usados para:

- a) Atacar la imagen del destinatario.
- b) Expresar el estado anímico del emisor.
- c) Llamar la atención.
- d) Cohesionar a los integrantes del grupo.

A su vez, podemos clasificar estos usos en diferentes contextos, los cuales son:

- a) Muy amenazantes.
- b) Amenazantes.
- c) Poco amenazantes.
- d) Nada amenazantes.

Si nos adentramos en cada uno de ellos podemos observar las siguientes características:

⁵ ¡Vete a la mierda!, ¡estoy hasta los cojones!...

⁶ Zorra, cabronazo...

⁷ Pásame el mando de los cojones, estoy hasta la polla de esta clase...

⁸ Eres un completo gilipollas, es una mierda de idea...

⁹ Luisa es una asquerosa de mucho cuidado, Juan es un lameculos y un "trepa"...

a) Muy amenazantes: En este apartado se sitúan los insultos que atacan, humillan y desacreditan la imagen de los interlocutores. A su vez, este tipo de enunciados tienden a recibir respuestas ofensivas o defensivas por parte del agraviado, rompiendo así la comunicación entre los participantes. En ocasiones, en lugar de una respuesta mediante otro insulto, la comunicación puede romperse mediante un incómodo silencio.

b) Amenazantes: Aquí podemos situar a los insultos que atacan la imagen de los interlocutores, pero que, a diferencia de los situados en el nivel anterior, no rompen el proceso comunicativo. No hay ni un silencio incómodo ni otro insulto por parte del interlocutor, sino que pueden ser respondidos mediante risas o expresiones humorísticas.

c) Poco amenazante. Aquí se encuentran varios tipos de insultos:

- Los utilizados para atacar, humillar y desacreditar a alguien ausente.
- Los utilizados para evaluar positiva o negativamente a alguien ausente.
- Los utilizados para evaluar positivamente a los interlocutores.
- Los utilizados para llamar la atención a los interlocutores.

d) Nada amenazante. En este último contexto se encuentran los insultos, groserías e improperios utilizados como marcas de énfasis de los enunciados, muletillas y expresiones exclamativas. No son percibidas como peligrosas en la interacción por parte de los interlocutores y el hilo comunicativo nunca se rompe. Se suelen dar en una conversación fluida y se repiten con frecuencia por parte de los interlocutores.

El uso de las expresiones e insultos objeto de interés en este estudio es el de los contextos poco amenazantes y nada amenazantes, pues prácticamente no atacan la imagen de los destinatarios específicos, por el contrario, muchos de los insultos y palabras de estos apartados son utilizados como formas de tratamiento de camaradería, como ya hemos comentado antes, fomentando así la cohesión entre los participantes. Otras funciones que cumplen los insultos en contextos poco amenazantes son servir como enfatizadores para expresar sorpresa, llamar la atención del interlocutor e identificar a los participantes de la conversación como miembros de un grupo, mostrando así solidaridad y cercanía.

No hay que olvidar que en ocasiones, es posible que un insulto amenazante sea entendido como poco amenazante. Dicha situación suele darse cuando el destinatario del insulto está ausente. De este modo, no surgen respuestas por parte

del afectado, y al no verse afectado ninguno de los participantes en el acto comunicativo, se le resta valor al rasgo ilocutivo del insulto.

Ya hemos comentado varias veces que el uso de los insultos es algo común en los hablantes de español. Sin embargo, los jóvenes los utilizan con mayor profusión aún si cabe. Su habla está totalmente impregnada de palabras tabúes e insultos. Además, el uso tan frecuente y casi abusivo de estas palabras en las interacciones sociales es reflejo de cómo este grupo social se muestra ante el resto de grupos.

Por último, el contexto determina también los rasgos formales que adoptan los insultos, pues no todo el mundo profiere improperios de la misma manera. Los rasgos que podríamos considerar más importantes son los siguientes:

- Fonético-fonológicos: Algunos insultos son modificados fonéticamente. Por ejemplo: "ioputa/joputa" en lugar de la forma regular "hijo de puta".
- Morfológicos: Los insultos aparecen a veces como palabras modificadas por diminutivos y aumentativos, entre otros. Por ejemplo: "putita, cabronazo..."
- Léxicos: Los insultos y palabras tabúes abarcan tanto sustantivos (mierda, polla, coño,), adjetivos (loco, maniaco, putón), como verbos (joder, follar, encolar).
- Sintácticos: Los insultos y tabúes suelen estar agrupados generalmente en grupos nominales o de otro tipo, formando expresiones de lo más variopintas (hijo puta de cojones, tonto del culo, es una maldita puta)

En virtud de todo lo visto sobre el contexto, podemos decir que la cultura del insulto y las expresiones malsonantes en el español está firmemente arraigada, de ahí la importancia del estudio que estamos realizando en estas páginas. Como acabamos de ver, dicha cultura abarca a toda la población en general, aunque sea más fecunda entre los jóvenes. Y aunque no lo parezca, se trata de una cultura orientada hacia una cortesía positiva, indicadora de estrecha cercanía.

6. Palabras comodín: joder, cojones y coño.

A continuación vamos a presentar tres palabras que, si bien no son insultos, son términos muy coloquiales que gozan de un uso enorme en el castellano y pueden servir para definir múltiples realidades. Hasta tal punto se emplean que a día de hoy no son más que chascarrillos y muletillas empleadas por todo el mundo más que otra cosa. Podría decirse que son términos tan lexicalizados que su significado primigenio casi se ha perdido. Curiosamente dicho significado original hace referencia a la acción de mantener relaciones sexuales y a los propios órganos sexuales. Y es que no podemos olvidar que lo relacionado con el sexo tiende a

tener una cantidad ridículamente ingente de denominaciones, tanto eufemísticas como coloquiales y groseras.

De la palabra "joder" el *DRAE* nos aporta las siguientes acepciones: *Practicar el coito. Molestar, fastidiar. Destrozar, arruinar, echar a perder.*¹⁰ Como podemos ver, su significado ajeno al sexo está más que recogido por la Real Academia, prueba fehaciente de la extensión del término con un significado ajeno al que tenía en un principio. El mismo *DRAE* recoge incluso el uso de "joder" como interjección: *Para expresar enfado, irritación, asombro, etc.* Luis Santos, en su *Diccionario de Partículas* (2003: 424-425), va aún más allá: *Palabra reactiva con que, ante un dicho del interlocutor, el hablante expresa sorpresa o extrañeza o asombro (-Gané las dos pruebas. -Joder, tío (Jo/macho), a ti no hay quien te pare), disgusto o enfado (-A la calle todos, venga. -Joder (/Jo), ya estamos otra vez) y otras reacciones anímicas. Se usa también en autoreacciones, normalmente como apoyo enfático de lo que uno dice (Callaos, joder. Ya está bien, joder). Expresa también reacciones ante hechos observados. Joder, una liebre. Joder, que jugadón. Permite, en ciertos contextos, la pronunciación "jó-dér". Lleva marca diafásica. Son, en su origen, creaciones eufemísticas jo, jope, jorobarse, joroba, jobar, jolines y otras.*

A raíz de "joder" se han creado no pocas expresiones. Algunas de las más usadas también son recogidas por Luis Santos:

- *No jodas*: 1. *-Locución reactiva de manifestación de asombro o incredulidad: -Han detenido a Fermín. -No jodas.* 2. *-Locución reactiva disuasoria: el hablante desaconseja al interlocutor que haga lo que, directa o indirectamente, acaba de proponer o anunciar que se propone a hacer. -Voy a quitar de ahí esos cartelotes. -No jodas, te están viendo los que los han colocado. Puede a veces aparecer en reacciones ante hechos no lingüísticos directamente observados por el hablante. Por ejemplo, al ver que el interlocutor se está apropiando de las cerezas de un tal Fermín. (No jodas, esas son de Fermín). En ambos empleos cuenta con equivalentes más suaves (no jorobes, no amueles, no fastidies...). Y en ambos es muy frecuente la versión "personalizada" (no me jodas): -Han detenido a Fermín. -No me jodas (/fastidies/...).*

- *No te jode*: (*/joroba/amuella/fastidia/...*): 1. *Expresión reactiva de asentimiento evidencial: -Qué bien juegan. -No te jode (/Nos ha jodido), son los campeones del mundo.* 2. *-Expresión reactiva de muestra de desacuerdo o fastidio (-Oye, préstame la moto, que he olvidado los apuntes. -No te jode), a veces presentada como apéndice de la reacción del hablante ([...], que he olvidado los apuntes. -Que te la preste tu padre, no te jode).*

¹⁰ http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=joder

- *Sin joder*: Semilocución reactiva que se utiliza como réplica ante la, a su vez, reactiva "no jodas", tal vez en la versión "no me jodas". El hablante ha dicho algo y el interlocutor, según los casos, se ha mostrado sorprendido, ha desaconsejado una acción, ha rechazado participar en algo, etc., utilizando "no jodas(/no me jodas)". "Sin joder" cumple dos funciones: la de reafirmar lo que se ha dicho en la propuesta o mandato, etc., según sea el caso, por el procedimiento de réplica, y la de proferir una ocurrencia ecoica [puede también cumplir la de rechazo de la propia fórmula reactiva seleccionada (por el significado reflejo de "jodas")]. -A ese lo he ganado siempre. -No jodas. (/Vamos, no jodas). -Sin joder. -Oye, cuando termines, no dejes de recoger todo esto. -No jodas. -Sin joder.

- *Hay que joderse*: Locución reactiva de asombro. Puede actuar como reacción ante lo dicho por el interlocutor (-Ése todavía no ha fallado ninguna. -Hay que joderse) o ante hechos observados o recordados (Hay que joderse, tío [al observar que un compañero no es capaz de salir por sí mismo de una situación embarazosa]) o incluso como apéndice autorreactivo ante lo que uno mismo acaba de proferir (Es que no dan una a derechas, hay que joderse). A veces lleva como añadido un sintagma nominal exclamativo-ponderativo (tipo "lo fuertes que son" o asimilado). "Hay que joderse lo bien que juega el muchacho. Hay que joderse como cambia la vida". Admite, asimismo, una especie de complemento respectual (con sintagma nominal), el mismo que acompaña a ciertas interjecciones simples ("Caramba con la muchacha, Coño con el camarero, que genio sacó, Joderse con la modelo, lo tonta que se puso, Cojones con el exámen, más difícil no nos lo pudo poner, Jolines con los tíos, son chulos de narices", etc.)

(No hay que olvidar que todas estas expresiones pueden sustituir el término "joder" por cualquiera de sus muchos eufemismos", produciéndose así *jolín con, joroba con, jo con, hay que jorobarse...*)

Del pene dice el *DRAE* lo siguiente: *Órgano masculino del hombre y de algunos animales que sirve para miccionar y copular.*¹¹ Otros términos médicos, formales o académicos relacionados con esta parte del cuerpo masculino son *falo, aparato reproductor masculino y miembro viril*, entre otros. De eufemismos encontramos una larga lista, siendo las más utilizadas las siguientes: *amigo, asunto, cosa, coso, herramienta, instrumento, invento, miembro, órgano, y partes blandas, partes nobles y partes pudendas* para englobar tanto al pene como a los testículos. Como podemos ver, se trata de palabras o bien suaves o que en su significado explícito no hacen referencia alguna al miembro masculino, así que cumplen con su función eufemística. Donde si que encontramos una lista

¹¹ http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=pene

prácticamente interminable es en los términos coloquiales. Por citar sólo algunos: *cabeza, chorra, churra, cimbrel, cipote, la tercera pierna, nabo, palote, picha, pija, pijo, pilila, pito, pirula, polla¹², rabo, tranca y verga*. La lista es casi interminable, y rara es la persona que no tienen alguna denominación particular para el miembro masculino. En estos términos coloquiales ya es más fácil señalar cuáles son más groseros y cuáles no. Por ejemplo *picha, pilila* y *pito* son mucho más suaves e infantiles que "nabo", "verga" o "chorra", siendo este último el sùmmum de lo coloquial.

No obstante, no hay que pensar que por el hecho de que resulten más groseros, no pueden ser usados en contextos coloquiales. Prueba de ello la encontramos en Granada, donde se emplea la palabra "polla" como una muletilla para designar prácticamente cualquier cosa.¹³

Así que si el miembro viril goza de tantas denominaciones en nuestra lengua, menor no iba a ser la importancia de los testículos. Éstos no sólo no se libran de tener sus respectivos términos coloquiales, sino que uno de estos términos posiblemente sea una de las palabras del español que tenga mayor número de acepciones. Estamos hablando, lógicamente de "los cojones", como bien hemos indicado al principio de este epígrafe. Otros términos coloquiales para referirse a los testículos son: "huevos", "pelotas" o "bolas", por citar los más famosos.¹⁴ La lista de acepciones dedicadas a "cojones" es casi inacabable, no por nada el maestro Cela dedicó a esta palabra la friolera de sesenta páginas en su diccionario secreto. Un punto a favor de este término, es que como cuenta con tal cantidad de acepciones es muy fácil utilizarla sin que resulte ofensiva, por lo que es muy raro que la comunicación se rompa si se emplea "cojones" en una conversación. A continuación vamos a presentar algunas de sus acepciones¹⁵:

- Puede ir acompañada de un número, y tener un significado distinto dependiendo de dicho número. Así con "uno" significa que algo es caro (esto vale un cojón). Con "dos" o "un par" implica valentía (tiene dos/un par de cojones). Por el contrario con "tres" se indica desprecio (me importa tres cojones). Por último, también es frecuente utilizar números muy altos para indicar dificultad (tardé en terminarlo tres pares de cojones)

- Los verbos más comunes con los que suele aparecer son los siguientes: "tener", "cortar" y "tocar". "Tener" se utiliza para indicar valentía (esa persona

¹² Posiblemente el término coloquial más extendido en la variedad peninsular.

¹³ http://www.youtube.com/watch?v=QuJzGsNRZ8g&feature=player_embedded

¹⁴ Las expresiones que se utilizan con "cojones" se pueden sustituir fácilmente por cualquier otro sinónimo, pero aún así, la palabra más utilizada es "cojones".

¹⁵ <http://www.traumazamora.org/humor/riquezaesp.htm>

tiene cojones); también puede aparecer en oraciones exclamativas, aportando además una idea de sorpresa (¡tiene cojones que hayas llegado tan tarde!)

"Cortar" se tiende a utilizar para apostar (me corto los cojones) o para amenazar a alguien (te corto los cojones).

"Tocar" tiene varias acepciones en función del tiempo del verbo, por lo que varía el sentido de la frase. Utilizar el verbo en tiempo presente indica molestia (me toca los cojones), el imperativo indica sorpresa (¡tócate los cojones!) o desprecio (¡tócame los cojones!)

- Nuevas acepciones se obtienen también gracias a los prefijos y sufijos. Por ejemplo, "acojonado" expresa miedo (estás acojonado, no quieres quedarte solo en casa), "descojonado" se utiliza para referirse a alguien que se está riendo a carcajadas con algo (le contaron un chiste hace una hora y aún está descojonándose), "cojonudo" (la presentación que hiciste fue cojonuda) para indicar que algo está perfecto. "Cojonazos" puede utilizarse para referirse a alguien con mucha paciencia (vaya cojonazos tiene aguantándote) o para alguien abúlico y carente de voluntad. En estos casos, el contexto siempre nos ayuda a discernir entre significados.

- El uso de "cojones" con preposiciones también le otorga nuevos significados. "De" significa éxito (me salió de cojones) o cantidad (hace un calor de cojones). "Por" expresa empeño y determinación (lo haré por mis cojones). En cambio, "sin" implica cobardía (era un tío sin cojones).

- Otras de tantas acepciones son las siguientes: Con el color violeta expresa frío (hacía tanto frío que se me quedaron los cojones morados). Por otra parte, decir que "uno tiene los cojones cuadrados" puede significar tanto estar cansado como tener fuerza y aguante. Otras expresiones para expresar la fuerza y la resistencia hacen referencia al tamaño de las gónadas. Así encontramos "tener los cojones grandes/bien plantados" o "tener los cojones como el caballo de Espartero/del Cid. Sin embargo, tampoco pueden tener un tamaño excesivo, porque implican torpeza o vagancia (le cuelgan los cojones, se pisa los cojones...)

- El uso de interjecciones como "¡cojones!" o "¡imanda cojones!" indican sorpresa. En cambio, decir que algo "¡me sale de los cojones!" indica exigencia.

En resumen, tras esta pequeña muestra podemos afirmar casi con total seguridad que será difícil encontrar una palabra en castellano o en otros idiomas que tenga tantas acepciones como "cojones".

Respecto a la segunda palabra que nos ocupa, "coño", según el *DRAE* es la manera malsonante para referirnos a la *parte externa del aparato genital de la*

hembra.¹⁶ No obstante, también goza de una cantidad enorme de expresiones en el habla coloquial y que carecen de esa referencia al órgano sexual femenino, si bien "cojones" goza de una mayor producción de expresiones de este tipo. Luis Santos (2003: 286) nos dice lo siguiente de esta palabra: *Palabra reactiva con que, ante un dicho del interlocutor, el hablante expresa sorpresa o extrañeza o asombro (-Me han puesto una multa de medio millón de pesetas. -Coño) y otras reacciones anímicas. Se usa también en autorreacciones (Cállense de una vez, coño. Ya está bien, coño. Bien, coño, bien) Expresa también reacciones ante hechos observados (Coño, un jabalí. Coño, pero si está aquí Manolo. Permite, en ciertos contextos, la pronunciación "có-ñó". Lleva marca diafásica. Son, en su origen, creaciones eufemísticas "concho", "corcho", "coñe", "coña", "córcholis" y otras (entre ellas, quizá, la fonéticamente lejana "cuerno").*

También se presentan varias expresiones más que incluyen "coño": La primera de ellas es "coño con..." (lo normal es que sea un sintagma nominal, como por ejemplo "coño con la pesada de tu hermana") Esta expresión es la equivalente diafásica a "vaya con...". La otra expresión es "qué coño de" (también seguida de sintagma nominal). El diccionario dice lo siguiente de esta expresión: *Fórmula que se emplea para rechazar algo que el interlocutor acaba de decir, por sí mismo o atribuyéndolo a otros. El sintagma nominal es ecoico: representa un nombre presente en el aserto del caso. Suele referirse a errores en la identificación de los objetos. -Oye, el mastín ese que tú tienes casi no ladra. -¡Qué coño de mastín, si es un dogo alemán!- Dice que le estorban tus pinos. -¡Qué coño de pinos, si son arizónicas!*

Una última expresión que Luis Santos recoge es "anda, coño", cuya función es muy parecida a la de la expresión "coño". La define (2003: 189) como una especie de locución oracional reactiva identificadora de sorpresa o similar. *Se usa como reacción de sorpresa ante lo que el interlocutor dice cuando uno no había caído en la cuenta (-Es el cuñado del presidente. -Anda ,coño. -Ha vuelto a ganar Germán. -Anda, coño) o ante un hecho que aparece repentinamente ante la consideración del hablante (Anda, coño). Se pronuncia con pausa entre ambas palabras y con entonación descendente en las dos... Es expresión coloquial.*

Por último, y para cerrar este apartado dedicado a vocablos que tanta profusión tienen en nuestra lengua, no podemos olvidarnos de la derivación de "coño" que puede resultar más ofensiva, y que sí puede ser usada como un insulto. Estamos hablando lógicamente de "coñazo". Pancraccio Celdrán (1995: 79) la define de una manera que encaja perfectamente con el *leitmotiv* de nuestro estudio: *Se dice de quien es insoportablemente pesado y pelma. Dar el coñazo es tanto como*

¹⁶ http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=co%F1o

dar la tabarra de forma machacona y constante. El coñazo, incansable en su manía de dar la lata, echa más horas que un sereno. Es voz que pudo haberse formado a partir del sentido figurado del verbo "enconar": "Irrita", "cargar", "exasperar", cuya acción y efecto sería el "enconamiento o encono". Piensan otros que derivaría del término "coñear o coñearse": embromar, burlarse, cuyo efecto y acción sería "coña" en el sentido de broma pesada o latazo. No faltan teorías para explicar el término. Es también probablemente acertada la que parte de la exclamación castiza "¡¡Coño!!", propia de quien ya ha soportado y aguantado bastante, y que, fuera de sí, casi loco por la tabarra e insistencia pelmaza, sale de sus casillas y lanza al aire, a modo de instrumento de liberación, su "¡coño, deja de dar el coñazo!". Sea como fuere, -y hacemos abstracción de otras explicaciones menos verosímiles-, pocas frases malsonantes, o términos insultantes e improprios hay tan llamativos como este. No existe cosa igual en otras lenguas. El personaje, el pelma, plomo, pesado, es internacional, pero llamarle "coñazo" es un logro y una conquista netamente hispánicos.

7. Aplicación práctica.

Como podemos deducir tras lo visto en las páginas anteriores, los alumnos van a aprender los insultos y palabras malsonantes pese a todo, y por eso mismo, quién mejor que nosotros, sus profesores, para orientarles de manera correcta, permitiéndoles aprovechar estos instrumentos pragmáticos antes de que sean ellos quienes los empleen con total impunidad, sin ser capaces de discernir cuándo deben utilizar dichas herramientas y cuándo no. Saber también cuál es su fuerza ilocutiva y los posibles efectos que dicha fuerza pueda acarrear es algo fundamental.

En definitiva, lo que se intenta es que los alumnos vayan adquiriendo una competencia comunicativa adecuada, alcanzando primero y superando posteriormente el nivel de dominio. Por eso mismo, a continuación vamos a romper un poco con la tónica de las páginas anteriores y vamos a enseñarles cómo expresar y reconocer expresiones coloquiales para transmitir sorpresa, enfado, protesta, o queja. No hay que olvidar que algunas de estas expresiones son más agresivas que otras. Ejemplo de esto lo encontramos en: "¡Me cago en la puta, se me ha olvidado!" (no es más que un proceso de enfatización, coloquial, pero no agresivo) frente a "¡Me caguen tu puta madre!" (es enfático, coloquial y entraña un acto de agresión directo al interlocutor en su significado primordial).

Como dichos instrumentos pragmáticos son un arma de doble filo vamos a presentar una serie de actividades que no sólo sirven para evitar que los alumnos empleen estos vocablos de manera indiscriminada, sino también para hacer la clase

más dinámica, intercalándolos con tareas "más serias", y ya que son los propios estudiantes los que piden este tipo de información, seremos indulgentes con ellos y no se la negaremos. No obstante, hay que advertirles que el uso correcto de este tipo de expresiones es muy difícil de adquirir, por lo que en primer lugar deben centrarse en la comprensión más que en la producción.

Tras haber expuesto los breves presupuestos teóricos sobre los que se asienta la experiencia práctica, pasemos a la manera de trabajarla en sí.

En primer lugar, hay que indicar que nos centraremos en un grupo de estudiantes de niveles B2-C1 del *Marco Común Europeo de Referencia*. Hemos escogido estos niveles puesto que el conocimiento y comprensión de las expresiones malsonantes en determinados contextos requieren de un cierto bagaje lingüístico que es difícil que tengan los alumnos de niveles más bajos.

En segundo lugar, como nuestro objetivo en esta parte práctica es enseñarles los usos de estas expresiones coloquiales, les facilitaremos una lista de expresiones¹⁷. Del mismo modo, vamos a proporcionarles muestras de español real, ya sea mediante un corpus oral (audiciones) o visual (fragmentos de películas, series de televisión...). Esto es muy importante, pues sirve para situarles mejor en los contextos proclives al uso de estas expresiones, algo imprescindible para una adecuada comprensión y producción.

A continuación, pasemos a la estructuración de estas actividades. Lo más provechoso es ofrecer este tipo de tareas en pequeñas dosis, tras las clases más sesudas y fatigosas, dedicando los últimos 15 minutos a cultivar a los alumnos en las expresiones coloquiales del español. Nada de largas sesiones destinadas únicamente a este tipo de expresiones. El profesor también podría enfocar esto de manera que pareciera un "premio" a ojos de sus alumnos. De esta manera se dinamiza la clase, se entretienen cuando ya están saturados, y al mismo tiempo aprenden nuevo que les valdrá para comprender y comunicarse en nuestra lengua.

Antes de presentarles las actividades hay que realizar una serie de matizaciones que los alumnos no deben olvidar. Se trata de los aspectos culturales que ya han sido comentados a lo largo de la reflexión teórica:

- Que estas expresiones se enseñan para que las comprendan a la hora de desenvolverse fuera de clase, y si las tienen que usar, que las empleen de manera adecuada, sin repetirse y sin ser excesivamente agresivos.
- Su uso se restringe a contextos muy específicos y la entonación adecuada es fundamental para que el mensaje se transmita tal y como el interlocutor desea.

¹⁷ Ver anexo.

Tras estas importantes apreciaciones, sería recomendable pasar a las muestras reales, pues su ayuda en la contextualización adecuada es muy alta¹⁸.

Por último, tampoco podemos descartar la opción de comparar las expresiones en español con algunas de la lengua materna de nuestros alumnos. Esto ayuda a la comprensión de aquellas que son bastante parecidas en ambas lenguas. También pueden valerse de diccionarios bilingües y monolingües, pudiendo acceder de esta manera al significado textual de estas palabras y compararlo con los significados de uso. No hay que olvidar que el acceso a diversas páginas web con información sobre el tema puede resultar provechoso¹⁹.

Tras esto, sólo nos queda presentar los modelos de ejercicios. Gracias a dichos ejercicios los alumnos van a poder trabajar la comprensión auditiva y lectora, la expresión escrita y nos atreveremos también a que trabajen la expresión oral, pues la interacción entre alumnos es fundamental para su aprendizaje. Se trata de ejercicios que permiten interiorizar fácilmente este tipo de expresiones.

Ejercicios

1) Como actividad de iniciación a la materia, se puede invitar a los alumnos a que reflexionen sobre el uso de tacos y palabrotas en su propia lengua y cultura. Se podría presentar de la siguiente manera:

- ¿Se dicen tacos y expresiones malsonantes en tu país?, ¿en qué situaciones?, ¿resultan siempre ofensivos para otras personas?, ¿crees que las palabrotas sólo las dicen personas de escasa cultura cuando están enfadadas? No olvides rellenar luego el siguiente cuestionario:

Tipos de palabrotas:

- Referidas a los órganos sexuales:
- Referidas a la familia:
- Referidas a la religión:
- Referidas a la sexualidad (homosexualidad...):
- Comparaciones despectivas:
- Referidas a "enviar/mandar" a alguien a...:

¿Qué suelen significar?

- Expresan enfado contra alguien:
- Expresan sorpresa o admiración:

¹⁸ Cualquier serie de televisión española es altamente recomendable a este respecto, especialmente las comedias como *Aída*, *Doctor Mateo* o *La que se avecina*. No obstante, es fundamental recordarles a los alumnos que en ocasiones este tipo de series tienden a exagerar este tipo de expresiones, por lo que ciertamente son muestras que pueden ayudar, pero con ciertas apreciaciones.

¹⁹ <http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/cool/> Este sitio web recoge un listado de tacos y palabrotas con sus significados literales y otros que han surgido con el uso.

- Expresan enfado con uno mismo, con una situación...

2) Para comprobar que el uso extendido de los tacos en el ámbito hispánico, los alumnos pueden ver un anuncio de Coca-Cola de Argentina²⁰. Tras el visionado del video se pretende que los alumnos respondan a las siguientes cuestiones:

- ¿En qué situaciones los personajes producen palabrotas?
- ¿En qué consiste la investigación que llevan a cabo los investigadores?
- ¿Cuál es su actitud?
- ¿Qué expresiones has podido entender?

El profesor puede además fomentar un debate en torno a los insultos y expresiones malsonantes, para "desdramatizar" así el uso de estos vocablos en una conversación. No hay que olvidar que es muy importante que los alumnos tomen conciencia de la dificultad de este tipo de vocabulario en una conversación entre hispanohablantes. Para lograr esto, les entregaremos la siguiente viñeta²¹ y les haremos las siguientes preguntas:



- Según lo visto en el video y lo que ya sabes, ¿qué te parece esta situación? ¿ves justificado el uso de los insultos?
- ¿Cuál es tu opinión sobre este uso indiscriminado de lo malsonante por parte de los hablantes de español?
- ¿Crees que deberías emplear este tipo de palabras si visitas un país hispanohablante? ¿Por qué?

²⁰ <http://www.youtube.com/watch?v=KWufeKtnjyM>

²¹ Extraído de <http://humor.elmundo.es//>

3) Los alumnos pueden visionar el siguiente *sketch*²² del dúo cómico *Martes y 13* para reflexionar a continuación sobre las expresiones coloquiales e interjecciones malsonantes (*me cago en..., coño, joder...*) y su función comunicativa en el contexto. El video muestra de manera caricaturizada el uso de este tipo de expresiones en un diálogo entre dos amigos. Gracias a este video podemos introducir el humor como un elemento más en la clase de ELE. ¿Por qué? Porque además de hacer reír, el humor sirve para percibir parámetros de comportamiento menos visibles para los alumnos en las conversaciones reales o ficticias que están acostumbrados a escuchar cuando aprenden español. Gracias a este video pueden percibir además que un uso desproporcionado de ciertas reglas de cortesía (gestos, repeticiones, referencias al aspecto físico, insultos "afectivos"...) puede conducir a una situación ridícula o tensa. Nuestra tarea como profesores es enseñarles a que esto no tenga lugar. Tras el visionado podemos plantearles las siguientes cuestiones:

- ¿Qué clase de palabras o expresiones son muy frecuentes en hispanohablantes para mostrar interés o afecto?
- ¿Cuál es la reacción de los personajes ante estas expresiones? ¿Es una reacción adecuada?
- ¿Con qué frecuencia crees que deben emplearse este tipo de expresiones en una conversación?
- ¿Los insultos (*cabrón..*) pueden ser interpretados como señal de amistad y afecto?
- ¿Crees que funcionan igual en hombres que en mujeres?

4) La siguiente actividad consiste en proponer a los estudiantes un conjunto de imágenes o fotografías en las que se les pregunta:

- Cómo reaccionarían ante las situaciones que ven en ellas.
- Cómo reaccionaría un hablante de español.

Para esta actividad puede resultar muy útil que el profesor recuerde a los alumnos la existencia de construcciones con:

- *que + nombre*: ¡qué mierda! /¡qué putada! /¡qué coñazo!/ qué cojonudo!...
- *que + adjetivo*: ¡qué gilipollas!/ ¡qué imbécil!/ ¡qué cabrón!
- *interjecciones*: ¡coño!/ ¡joder!/ ¡cojones!/ ¡ostia!
- Sin olvidarnos de un variado número de tacos y demás expresiones malsonantes (proporcionarles el anexo que incluimos en este estudio sería una opción a tener en cuenta)

²² <http://www.youtube.com/watch?v=pId8owlj9Fc>

· ¿Cómo reaccionarías/Qué crees que diría un hablante de español ante las siguientes situaciones?



Si te pasara esto...



Si fueras su padre...



Si estuvieras viendo la carrera/Si fueras el piloto...



Si después de hacer tus necesidades en un baño público te encontrarás con esto...

5) Creación de un juego de rol.

Se trata de un ejercicio muy recomendable, puesto que sirve para que los alumnos se encuentren en situaciones en las un hablante nativo de español emplearía estas expresiones coloquiales e insultos de manera cotidiana. Puede enfocarse desde dos perspectivas: o bien es un ejercicio de producción totalmente libre, en la que los propios alumnos crean las situaciones, o bien el ejercicio es guiado y se le da una situación concreta que debe desarrollarse. Sería recomendable empezar primero por situaciones guiadas, planteadas por el profesor, y posteriormente, si los alumnos se desenvuelven de manera efectiva, pedirles que ellos mismos ideen alguna situación conflictiva. Además, gracias a este ejercicio practican cómo situarse en distintos niveles de cortesía.

Posibles situaciones:

- Te reencuentras con un viejo amigo de tu época de estudiante al que hace años que no ves. Infórmale de los últimos acontecimientos de tu vida y ponte a rememorar viejas anécdotas.

-Fernando: ¡Coño! ¡Pepe!

- Pepe: ¡Ostia! ¡Fernando!

- F: ¡Joder tío! ¿Qué es de tu vida? ¡Cuánto tiempo sin saber nada de ti, macho!

- P: Se te ve de puta madre, ¿eh?
- F: ¡No te creas! Llevo buscando curro desde hace tiempo, y la cosa está bien jodida. Y claro, hay que mantener a la familia.
- P: ¿Pero, te casaste?
- F: Sí
- P: ¡Ay..., cabronazo! ¿Y con quién si puede saberse?
- F: Ya la conoces, es Julia, aquella rubia alta que había en clase de Pragmática.
- P: ¡Jajaja! ¡Me cago en diez! Y pensar que estuve a punto de ligármela. Pues nada, nada, toda tuya.

- Estás viendo un partido de fútbol con tus amigos en un bar y tu equipo favorito está ganando, por lo que estás muy emocionado.

- Antonio: ¡Menudo golazo le ha marcado Messi al Madrid! ¡Es el puto amo! ¡El puto amo!
- Juan: Coño Antonio, no exageres. Será muy bueno y tal, pero, tampoco es para tanto.
- A: ¡Bah, tú no entiendes una mierda de fútbol! ¡Lo de este tío es puro arte!
- J: Tranquilo hombre, no pretendía jorobarte la emoción del momento.
- A: Nah..., no pasa nada, es sólo que siempre es una satisfacción joder a los galácticos estos de Florentino y al coñazo de Mourinho.
- J: Bueno, bueno, pero no te emociones tanto, que acaba de empezar el partido y la cosa puede dar aún mucho juego.

- Unos amigos tuyos quieren ir de pinchos por Salamanca. Recomiéndales dónde se come mejor.

- Natalia: Oye Paco, ¿tú conoces algún sitio para ir de pinchos por Salamanca?
- Paco: ¡Joder, por supuesto! Tenéis la zona de Van Dyck, justo al lado del cine, que está llena de sitios cojonudos para tomarse unos pinchos con su cervecita.
- N: Es que me habían hablado de algunos bares de la Rúa Antigua que por lo visto no están mal.
- P: ¡Bah! Eso son gilipolces. Si quieres ir a algún sitio bueno, ve a Van Dyck. En la Rúa son unos puñeteros careros y sólo valen para servir cafés.

- N: Bueno, te haré caso, que llevas más tiempo viviendo en Salamanca. ¿Y ahora, me invitas de pinchos por Van Dyck?
- P: ¡Nos ha jodido la niña, que lista!

6) En este último ejercicio tenemos la oportunidad de ver por escrito lo que han aprendido a lo largo de las actividades y reflexionar sobre los aciertos y errores que hayan podido cometer nuestros alumnos.

Producción escrita: Ahora escribe lo que has representado en el juego de rol sin cohibirte; aunque recuerda que en un texto escrito el nivel de agresividad debe ser mínimo.

8. Conclusión final.

Como hemos visto a lo largo de estas páginas, la riqueza de nuestra lengua en insultos y expresiones malsonantes es vastísima, por lo que los extranjeros que se acerquen a nuestra lengua pueden sentirse tentados a usarlos a diestro y siniestro, acción nada recomendable, pues pueden producirse los ya mencionados choques culturales. Por eso nuestro objetivo a lo largo de este estudio no ha sido otro que tratar de hacer ver a los extranjeros por qué el español es tan fecundo en insultos, por qué sirven para algo más que ofender al prójimo, y cuándo se pueden usar con este matiz afectivo y cuándo no. De este modo podrán tener un trato mejor y de mayor confianza con sus amistades nativas. Porque aprender español no es sólo expresarse a través de la pulcra manera que nos presentan los manuales para extranjeros. Deben comprender que el insulto y las expresiones coloquiales forman parte de nuestra lengua, que es algo vivo y que se renueva continuamente con nuevas incorporaciones a nuestro bagaje lingüístico.

Desde aquí instamos a que no se deje de lado el estudio de este aspecto de la lengua española. Por eso mismo proponemos como futuras líneas de trabajo reflexionar sobre los insultos y expresiones coloquiales no sólo en el español peninsular, sino englobando también al español de América, pues también goza de este uso de lo soez. Además, la cantidad de expresiones de este tipo allí es muchísimo mayor que en España por cuestiones tan simples como la mayor población y las variedades propias de cada país. Por otra parte, también puede profundizarse aún más en el español peninsular.

Por último, debido a las múltiples explotaciones que se pueden realizar sobre este tipo de palabras, no nos cansaremos de repetir que, pese a que hay temas posiblemente más fecundos que este en el estudio de la lengua española, tampoco

hay que marginar el estudio de lo malsonante, pues es algo muy arraigado en nuestra cultura.

9. Bibliografía

Bibliografía consultada

CELA, CAMILO JOSÉ (1968-1971): *Diccionario secreto*, Madrid, Alfaguara.

CELA, CAMILO JOSÉ (1988): *Diccionario del erotismo*, Barcelona, Grijalbo.

CELDRÁN, PANCRACIO (1995): *Inventario general de insultos*, Madrid, Ediciones del Prado.

CELDRÁN, PANCRACIO (2008): *El gran libro de los insultos*, Madrid, La esfera de los libros.

DE DIOS LUQUE, J., PAMIES, A. y MANJÓN, F. JOSÉ (1997): *El arte del insulto, estudio lexicográfico*, Barcelona, Ediciones Península.

ESTEBAN, J. (2003): *¡Judas!... ¡Hi.. de puta!, insultos y animadversión entre españoles*, Sevilla, Renacimiento.

GARCÍA MESEGUER, ÁLVARO (1984): *Lenguaje y discriminación sexual*, Madrid, Montesino.

MARTÍNEZ LARA, ALEJANDRO (2006): *Estudio sociopragmático del uso del insulto en la comunidad juvenil universitaria*. Tesis de grado. Caracas, Universidad Central de Venezuela.

SANTOS RÍO, LUIS (2003): *Diccionario de partículas*, Salamanca, Luso-Española de Ediciones.

ZIMMERMANN, KLAUS (2003): *Constitución de la identidad y anticortesía verbal entre jóvenes masculinos hablantes de español. Actas del primer coloquio del programa EDICE*, Diana Bravo (ed.), Estocolmo, Universidad de Estocolmo.

ZIMMERMANN, KLAUS (2005): *Construcción de la identidad y anticortesía verbal. Estudio de conversaciones entre jóvenes masculinos. Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*, Diana Bravo (ed.), Buenos Aires.

Bibliografía citada

BESSES, L. (1906): *Diccionario de argot español o lenguaje jergal gitano, delincuente, profesional o popular*, Barcelona, Manuel Soler.

CRiado DE VAL, M. (1985): *Palabras equívocas o malsonantes en España, Hispanoamérica y Filipinas*, Madrid, Inst. Oficial de Radio y T.V.

GAN BUSTOS, F. (1978): *La libertad en el WC: para una sociología del graffiti*, Barcelona, Dopesa.

GARCÍA RAMOS, JESÚS (1994): *Lenguajes marginales*, Madrid, Dirección General de Policía (col. Cuadernos de Formación), 1990; 2ª ed.

LEÓN, VÍCTOR (1992): *Diccionario de argot español y lenguaje popular*, 1ª ed., Madrid, Alianza Editorial, 1980; 2ª ed. ampliada.

MARTÍN MARTÍN, JAIME (1979): *Diccionario de expresiones malsonantes del español*, Madrid, Istmo, 1974; reed.

RAMONCÍN (1993): *El tocho cheli*, Madrid, Temas de Hoy.

YAYE Y SORDO, J. (1979): *Diccionario del pasota*, Barcelona, Planeta.

OLIVER, JUAN MANUEL (1987): *Diccionario de argot*, 2ª ed. aumentada, Madrid, Sena.

Recursos web consultados

CHENOLL, A., *¡Quién cojones ha hecho esto!: Insultos, expresiones vulgares y coloquialismos en el aula de E/LE*. <http://www.uv.es/foroele/3foro.html> (Consulta: 1 de mayo de 2011)

<http://buscon.rae.es/draeI/> (Consulta: 1 de mayo de 2011)

<http://jamillan.com/insultos/index.htm#Enlaces> (Consulta: 1 de mayo de 2011)

<http://www.pancracioceldrangomariz.blogspot.com/> (Consulta: 1 de mayo de 2011)

<http://www.traumazamora.org/humor/riquezaesp.htm> (Consulta: 1 de mayo de 2011)

<http://www.youtube.com> (Consulta: 1 de mayo de 2011)

10. Anexo: Lista de insultos.

Por último, y a modo de colofón, adjunto un ejemplo de esa posible lista²³ de términos coloquiales que se podría facilitar a los alumnos a la hora de desenvolverse en esta faceta del español tan olvidada por muchos. Además, puede servir muy bien para ayudar al en clase. La lista no explica el significado de las expresiones, tan sólo las presenta y da un par de ejemplos. La explicación, cuando sea necesaria, dejaremos que recaiga en manos del profesor.

Vulgarismos Prototípicos del Español Coloquial.

1. Elementos Enfáticos. (Se pueden eliminar sin modificar el significado)

iJoder!

"Joder, es que no puedes callar!"

"Que ahora te los doy, ijoder! (Hijo de puta↑)"

"Yo es que no me lo puedo creer↑, ijoder!"

"(...) Pero que se han creído, joder" (5)

"iJoder!, Fernández, es que↑, hostia, a ver, iéchame una mano!"

"(...) Pero es que así pierdo también, ijoer!"

"Así no son las cosas, ijoé!"

"iTú no entiendes nada, joé, nada!"

" Joder, ino te vas a morir por encender un cigarro de vez en cuando↑!"

iJolines! / ijo! / ijopetas!

"iJo↑, es que siempre me toca a mí!"

iCoño!

"iCoño! ¿Qué es eso?"

"Que te calles, icoño!"

"iCoño! Juan Luis, icuánto tiempo!"

"(...) que esto no es verborrea, icoño!"

iMierda!

"iMierda, ya me lo he vuelto ha dejar!"

Ostia.

²³ Extraída de A. Chenoll, *¡Quién cojones ha hecho esto!: Insultos, expresiones vulgares y coloquialismos en el aula de E/LE.* <http://www.uv.es/foroele/3foro.html>

“¿El chaval ese? ¡Ese es la hostia!”

“¡Hostia puta! ¡ya me cansao↑!”

¡Nos ha jodido!

“El que tiene que callar aquí eres tu! ¡Nos ha jodio!”

¡No te jode!

“Sí ¿no?/ Vamos nosotros y tu te quedas aquí tan pancho, ¡no te jode!”

“¡Mira lo que dice↑! ¡No te fastidia el mocososo este!”

¡Cojones!

“Es que no hace nada bien, ¡cojones!”

¡Qué cojones!

“(…) Y a ti ¿qué cojones te importa?”

“¿Quién cojones te ha preguntado?”

Puta +sust

“Vengo de la puta oficina”

“(…) Y resulta que mi idea es una puta mierda”

2. *Calificativos.* (Implican cambios semánticos)

¡Cabrón! (se puede sustituir por otro calificativo, no fosilizado)

“Va, ¡no seas Cabrón!”

“Pero ¡será Cabrón!”

“Me pasa que los cabrones estos↑, los hijos de puta estos, que no tienen otra palabra↑(…)”

Hijo (de) Puta.

“¡Hijo de puta!”

“No seas hijo puta y para ya.”

Pero tú eres + Adj. Calificativo (tonta, imbécil, gilipollas...) (¿o qué te pasa?)

“Pero ¿tú eres tonto? ¡Hazlo como te digo y punto!”

“Pero tú eres gilipollas o qué te pasa, chaval”

Pero ¡será + hijo (de) puta/ Cabrón/ gilipollas!

¡Será hijo de puta el tío!

¡Pero será cabrón! ¡Qué me ha dejao tirao, el tío!

¡No seas coñazo!

“¡Calla, no seas coñazo!”

¡Hijo de puta!

“¡(...) Esa hija de puta me ha cambiado la cerradura!”

“¡Lo que es es un hijo de puta!”

Cojonudo.

“ Los huevos estaban cojonudos”

“ -Si te gusta bien, si no te vas ha trabajar a otro lado.”

“-¡Cojonudo, hombre, cojonudo!”

Mierda de + sust.

“ es una mierda de idea”

“¡Joder!, ¿Una mierda de negro es mi jefe?”

3. Expresiones.

¡Me cago en/cagüen la puta/ostia!

“Pero, ¡me cagüen la puta! ¡Quieres hacerme caso!”

“ Me cagüen la hostia, siempre con la misma”

“Cago en la puta hostia”

¡Que te jodan!

(...) y si no les gusta/ ¡que se jodan ya hombre!

¡Que te den!

¡Anda y que te den por el culo!

¡Me toca los cojones!

“¡Es que me toca los cojones!, ¡Siempre está con lo mismo!

“Vale ya, deja de tocarme los cojones”

Estar jodido.

“ Si me despiden por esto están jodidos!”

“ Si perdemos estaremos bien jodidos”

¡Qué putada!

"¡Qué putada! Ahora sí que no lo conseguimos."

"¡Lo del coche fue una auténtica putada!"

¡Vete a la mierda!

¡Pero que te vayas a la mierda!

"¿Sabes lo que te digo? ¡Que te vayas a la mierda! Y que no me llames más"

Ni de coña

"Yo por ellos no me arriesgo ni de coña, ¿entiendes?"

"Ni de coña me subo con él en el coche"

¡Estar hasta los huevos/ la polla/ las pelotas!

"En este barrio estamos hasta los huevos de pasarlas putas."

"Estoy hasta las pelotas de todo: de mi mujer, de mis hijos, del curro↑"

De los cojones.

"(...) La nueva normativa de los cojones, ¡hostias!"

"esta empresa de los cojones"

¡Me + verbo + un huevo!

"Es que me sudan las manos un huevo"

"La tía esa me mola un huevo"

"Me importa un huevo"

¡Tu puta madre!/ ¡Tu puta madre, cabrón!

"Me cagüen tu puta madre!"

"Su puta madre↑"

No me jodas

¡Vamos, no me jodas!

"¡Vamos, Carles, no me jodas!"

"No vengas aquí a joderme a mí que yo no he dejado a nadie en ningún sitio"

"(...)Pero tu no eres Dios, ¡no te jode!"

¡Que te den por el culo!

"¡Que os den por el culo a todos!"

iA tomar por (el) culo!

"(...) Cojo la escopeta y se van todos a tomar por culo"

" ¡Anda, hombre, y que se vayan a tomar por el culo! ¡Joder!

Agradecimientos a mi tutor, el Dr. D. Javier de Santiago Guervós, por guiarme a la hora de realizar este estudio y a Francisco de Asís Rubio Gutiérrez, cuyas recomendaciones me han sido de gran ayuda al acercarme al mundo del insulto y las expresiones malsonantes en ELE.

Fecha de recepción: 26/09/2011

Fecha de aceptación: 07/11/2011

Perspectiva de la enseñanza de la cultura hispánica y propuestas didácticas para la interculturalidad en el aula de español en Corea del Sur

AHRAM SONG
Universidad Nacional de Seúl
ahramjui@gmail.com

Ahram Song es licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas por la Universidad Nacional de Seúl, Corea del Sur. Actualmente es estudiante de postgrado de la misma universidad, especializando en la lingüística española. Su interés se centra en los temas relacionados con el español como segunda lengua, la enseñanza de la lengua española en Corea y la interculturalidad en el aula.

Resumen: Aparecen ciertas dificultades al enseñar español y cultura hispánica en un país asiático por las diferencias culturales y lingüísticas que existen. Aun así, hace falta enseñar la cultura de la lengua meta para que los estudiantes adquieran un nivel aceptable de competencia comunicativa. Este trabajo tiene como objetivo analizar el estado actual de la enseñanza de la cultura hispánica en Corea y proponer algunas estrategias didácticas para las clases de español. Para ello es necesario indicar, en primer término, algunos conceptos básicos y tipologías de cultura e interculturalidad, así como la situación actual de la educación cultural a través del análisis del libro de texto y de preguntas que se incluyen en la selectividad nacional de Corea. Después, se presentan algunos problemas del currículo actual, tales como la ausencia de la cultura hispanoamericana, el énfasis en la "cultura con mayúsculas" (Lourdes Miquel y Neus Sans, 1992) y el choque cultural por la influencia del confucianismo y algunos puntos posibles de mejoramiento en la clase de español. Al final, se propone un ejemplo práctico para la enseñanza de la cultura hispana y la competencia sociolingüística/cultural en el aula de español.

Palabras clave: Corea, enseñanza de español, cultura hispánica, interculturalidad, propuestas didácticas

1. INTRODUCCIÓN

Debido al crecimiento del mutuo intercambio entre los países hispanos y Corea, ha aumentado mucho el interés por el idioma español en ese país de Asia oriental. En la actualidad, se ha incrementado tanto el número de universidades que tienen un

departamento de español como el de escuelas secundarias que optan por el español como segunda lengua extranjera en Corea (cf. Kwon: 2005).

Sin embargo, aparecen ciertas dificultades al enseñar español y cultura hispánica en ese país asiático a causa de las diferencias culturales y lingüísticas que existen entre el mundo hispano y Corea. Aun así, sería necesario enseñar y aprender la cultura de la lengua meta "para adquirir un nivel aceptable de competencia comunicativa" (De la Torre 2003: 260). Además, según el Séptimo Currículum Nacional que se aprobó en 2002 por el Ministerio de Educación de Corea, la enseñanza de las lenguas extranjeras enfatiza no solamente el enfoque comunicativo de los idiomas sino también la docencia de la cultura en las clases de manera directa.

Este trabajo tiene como objetivo analizar el estado actual de la enseñanza de la cultura hispánica en Corea y proponer algunas estrategias didácticas para las clases de español en las escuelas secundarias de Corea. Para ello es necesario indicar, en primer término, algunos conceptos básicos y tipologías relativas a la cultura y la interculturalidad, así como la situación actual de la educación cultural a través del análisis del manual coreano más difundido en la enseñanza secundaria y de preguntas que se incluyen en la selectividad nacional coreana. Seguidamente, presentaremos algunos problemas del currículo actual, tales como la ausencia de la cultura hispanoamericana, el énfasis en la "cultura con mayúsculas" (Lourdes Miquel y Neus Sans: 1992), el choque cultural por la influencia del confucianismo y algunos puntos posibles de mejoramiento en la clase de español. Finalmente, propondremos un ejemplo práctico para la enseñanza de la cultura hispana y la competencia sociolingüística y cultural en el aula de español.

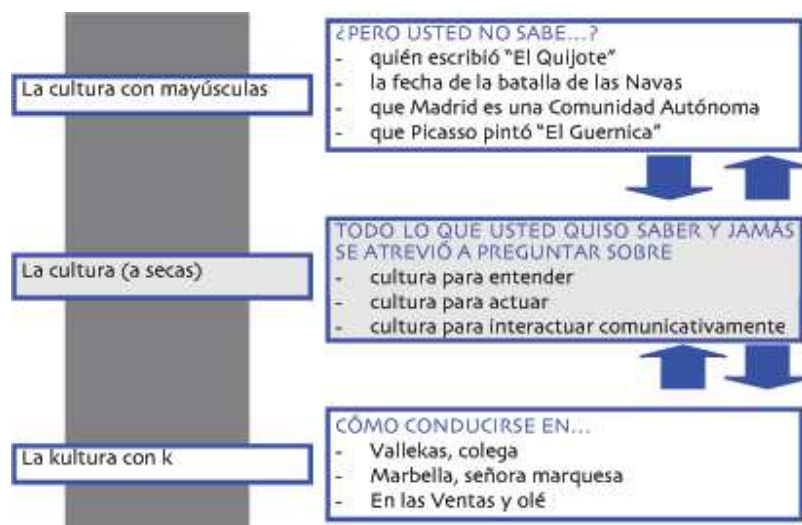
2. DEFINICIONES DE CULTURA E INTERCULTURALIDAD

Se han formulado muchas definiciones y diferentes puntos de vista sobre lo que es "cultura" a lo largo del tiempo. Por ejemplo, según el DRAE, cultura es "el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.", mientras que para Sapir, cultura es "aquello que una sociedad hace y piensa" y para Coseriu es "el hombre mismo" (Rodríguez Abella: 2004, p.242). Para el presente trabajo tomamos la idea de Denis y Matas Pla que consideran la cultura como "un elemento vivo, móvil, que depende del contexto y de lo que haga con ella el individuo, como un conjunto de perspectivas distintas que no se puede enseñar de manera estática" (Denis y Matas Pla: 2009, p. 95).

La interculturalidad, que cada día tiene más importancia en la enseñanza de ELE, es "un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que

propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida” (Centro Virtual Cervantes).

Lourdes Miquel y Neus Sans destacan que hay tres tipos de cultura: *la cultura con mayúsculas*, *la cultura (a secas)* y *la kultura con k (alternativa)*.



La cultura con mayúsculas se refiere a los grandes acontecimientos, grandes personajes históricos como el autor de "El Quijote", la fecha de la batalla de las Navas, "El Guernica" de Picasso, etc. *La cultura (a secas)* o *la cultura con minúsculas* comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura y se refiere a la cultura para entender el comportamiento y el carácter de la gente, para actuar e interactuar comunicativamente en una sociedad determinada. Sería como "un estándar cultural, el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas" (Miquel y Sans: 1992, p. 19). *La kultura con k* hace referencia a "la capacidad de identificar social o culturalmente a un interlocutor y actuar lingüísticamente adaptándose a ese interlocutor, como reconocer el argot juvenil" (Martínez Arbelaiz: 2002, p. 586).

3. ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA HISPÁNICA EN COREA: A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DEL MANUAL COREANO PARA LA SECUNDARIA Y LA SELECTIVIDAD NACIONAL

Es obvio que "aprender una lengua conlleva aprender parte de la cultura en la que se ha dado, se da y se dará un sinnúmero de situaciones culturales" (Rodríguez Abella: 2004, p. 243), ya que la lengua no solamente es un medio de comunicación de una sociedad sino también un espejo que refleja el modo de vivir y la visión del mundo

de la gente que la usa. Últimamente, se ha destacado el papel de la cultura en la enseñanza de las lenguas extranjeras y se exige que se enseñen los aspectos culturales en clase. En este apartado, analizamos el manual coreano más ampliamente usado y las preguntas de la selectividad nacional concentrándonos en los contenidos culturales para valorar la situación actual de la enseñanza de la cultura hispánica en Corea. Dado que en muchas de las universidades coreanas se imparten clases especiales para enseñar la cultura hispana, nos centraremos en la educación en las escuelas secundarias, donde la enseñanza de la cultura del mundo hispano se realiza en las clases de español.

El manual más utilizado para el aula de español, *El español I (Park y Lee: 2002)*, es una referencia fundamental para la enseñanza de la lengua. El libro pretende mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes, es decir, la aptitud de la lectura, la escritura, la comprensión auditiva y la expresión oral, a través de ejemplos y ejercicios relacionados con el tema de cada capítulo. Como es un libro para enseñar el idioma español, hay relativamente menos énfasis en la enseñanza de la cultura. Tiene doce capítulos en los que se presentan brevemente algunos detalles culturales como las fiestas españolas, el Museo del Prado, la comida española, etc.

No obstante, en el libro se resaltan grandes hechos o personajes como la fiesta de San Fermín, Cervantes, las capitales de los países hispanos, etc. Así pues, se ofrece información propia de la "cultura con mayúsculas". Además, dicho manual esencialmente explica la cultura española y el uso del español peninsular. Hay pocas menciones sobre las fiestas hispanoamericanas o costumbres latinas, no explica que no se usa la forma de vosotros/as en América Latina ni que en algunas regiones como Argentina, Uruguay y Paraguay se usa otra forma de pronombre, vos, para indicar la 2ª persona del singular. Además, faltan actividades interactivas culturales basadas en las diferencias entre la cultura hispana y la coreana. El manual ofrece una imagen muy limitada de la cultura hispanohablante y los contenidos culturales están presentados de manera parcial. Pese a que hay un énfasis en una educación extensa y directa de la cultura hispánica según el Currículo Nacional, ese manual coreano no ofrece información suficiente para enseñar/ aprender la cultura hispana.

A continuación, examinamos las preguntas de la selectividad nacional coreana, el examen de ingreso en la universidad. Este examen constituye un buen criterio para revisar el estado actual de la educación en Corea. El examen de español tiene 5 secciones distintas: pronunciación y alfabeto (3 preguntas, 10%); vocabulario (3 preguntas, 10%); gramática (5 preguntas, 17%); competencia comunicativa (16 preguntas, 53%); cultura (3 preguntas, 10%) (Sim: 2010, p. 380). Como este

examen de tanta importancia contiene, por lo menos, 3 preguntas sobre cultura, sería necesario enseñar variados aspectos culturales en las clases de español a partir del manual o mediante la explicación de los profesores.

Desde 2001, cuando el español fue incluido en la selectividad coreana por primera vez, se han incluido diversas preguntas sobre la cultura del mundo hispano en el examen. Se trata de preguntas como acertar el nombre del país (España) dados los nombres de ciudades: Madrid y Barcelona (2001) y fenómenos culturales tales como una plaza de toros (2002), el turismo en España (2003) y la fiesta de San Fermín (2005 y 2010). Igualmente, se incluyeron varias preguntas para identificar un país o una ciudad en un mapa con una pequeña explicación: Barcelona (2003), Argentina (2004), Colombia (2006), Perú (2007), México (2008) y Chile (2009). En resumidas cuentas, la mayoría de las preguntas se centran en la "cultura con mayúsculas" y hay pocas preguntas relacionadas con la cultura diaria o con el uso comunicativo de la lengua española.

En la siguiente sección, detallamos los problemas mencionados y proponemos algunas estrategias didácticas para mejorar la enseñanza del español y la cultura hispanohablante en las clases coreanas.

4. REFLEXIÓN SOBRE PROBLEMAS DIDÁCTICOS EN COREA Y ALGUNAS IDEAS DE MEJORA

Los problemas que se manifiestan a través de una observación general son: 1) el manual coreano básicamente se enfoca en la cultura española, mientras que la cultura hispanoamericana y el uso del español de América Latina quedan excluidos; 2) los contenidos culturales en el manual se concentran en la "cultura con mayúsculas"; 3) faltan consideraciones con respecto a la influencia de la cultura coreana sobre la hispana.

A continuación, analizamos cada uno de los problemas mencionados y proponemos algunas alternativas.

1) Ausencia de la cultura hispanoamericana

El hecho de que el currículo actual prescinda de la cultura hispanoamericana y las características del español americano puede dar la impresión de que la cultura española y el español peninsular son "estándares" en el mundo hispano (frente a otras variantes estándar: la mexicana, la rioplatense y otra general para Latinoamérica). Sin embargo, la cultura hispánica es un concepto bastante complejo, ya que incluye diversos aspectos culturales no solamente de España sino

de los países hispanoamericanos. Por eso, aunque la cultura hispanoamericana comparte ciertos rasgos con la española, las peculiaridades americanas deben ser respetadas con la misma importancia. Pese a ello, no sería necesario y además sería imposible, conocer todas las características culturales y lingüísticas hispanoamericanas, como mexicanismos o argentinismos. Esto nos llevaría al otro extremo del esquema de Miquel y Sans, la "kultura con k", que es difícil de generalizar en el ámbito pedagógico. Por tanto, en el aula de español, se podrían mencionar costumbres comunes como la fiesta de Todos los Santos, el carnaval o el día de la madre, así como comentar las características gramaticales generales del español latinoamericano: inexistencia de la forma de plural vosotros/as y las conjugaciones verbales correspondientes; uso de vocablos propios de América que se utilizan frecuentemente en la vida cotidiana: computadora, jugo, carro, lentes, maní, etc.

(1) (a un amigo) ¿Tienes algún plan para este fin de semana?

(a los amigos) ¿Tenéis algún plan para este fin de semana? (España)

(2) (a un amigo) ¿Tienes algún plan para este fin de semana?

(a los amigos) ¿Tienen algún plan para este fin de semana? (América Latina)

(3) (a un amigo) ¿Tenés algún plan para este fin de semana?

(a los amigos) ¿Tienen algún plan para este fin de semana? (Río de la Plata)

2) Enfoque en la "cultura con mayúsculas"

Hemos observado que hay un especial énfasis en la "cultura con mayúsculas" en las clases de español en Corea. Por supuesto, es necesario aprender "el conocimiento de geografía, historia y sistema político, así como los hitos artísticos y literarios principales" (Martínez Arbeláiz: 2002, p. 586). Sin embargo, debemos enfocar más en la cultura diaria y las situaciones socioculturales para que los estudiantes obtengan la competencia sociolingüística, puesto que se trata de la clase de lengua española y comprender el contexto cultural de comunicación es fundamental para entender al interlocutor y evitar confusiones¹. Además, la definición antes mencionada de Denis y Matas Pla, relativa a que la cultura es un elemento que depende del contexto, hace hincapié en la importancia de interpretar el contexto cultural para poder comunicar y actuar más apropiadamente. Así, los contextos o las reglas culturales "que intervienen en la competencia sociolingüística

¹ Iglesias Casal explica que las expresiones como "Tenemos que comer juntos alguna vez" o "Bueno, pues adiós, ya te llamaré" son una simple fórmula de despedida para un español, pero que son un compromiso que debe cumplirse para un alemán (Iglesias Casal 1997: 465).

y cultural no se refieren a la cultura 'legitimada', a la gran 'Cultura', sino a la cultura con 'ce minúscula': a todo el substrato que hace que los hablantes de una lengua entiendan el mundo, actúen sobre el mundo e interactúen comunicativamente de un modo 'culturalmente' similar" (Miquel: 1997, p. 5). Por ejemplo, en España, el saludo adecuado para la una de la tarde es 'buenos días', ya que "el cambio de buenos días a buenas tardes y de buenas tardes a buenas noches se realiza de acuerdo con la proximidad de la hora de la comida y de la cena" (Miquel: 1997, p. 11) y los españoles suelen almorzar alrededor de las 2 de la tarde, lo que puede causar confusión para los coreanos que comen hacia mediodía. Otro ejemplo: cuando alguien estornuda, en la cultura hispana, se espera que la gente a su alrededor le diga "¡salud!" o "¡Jesús!" aunque no lo conozca, a diferencia de la cultura oriental en la que no se dice nada. En sociedades, como la coreana, donde no hay mucho contacto con la gente y la cultura hispánicas, estas cualidades deben ser enseñadas en las clases de español para que no haya malentendidos y los estudiantes puedan actuar de modo más adecuado en la lengua meta.

3) Choque cultural: la influencia del confucianismo en la clase de español

La interculturalidad en el aula de las lenguas extranjeras se obtiene a través de la comprensión y la armonía entre la cultura extranjera y la propia. Pero, al aprender otro idioma, "todo hablante que no conoce las pautas socioculturales de la lengua meta, tiende a aplicar las reglas de su cultura, provocando 'interferencias culturales' y malentendidos, que seguramente entorpecerán la comunicación" (De Luis Sierra: 2010), y de ahí puede nacer el "choque cultural". El choque cultural hace referencia a "la forma de ansiedad resultante de la pérdida de los signos y símbolos de relación social tal y como son percibidos y entendidos comúnmente. Produce, además, un conjunto de reacciones que van desde la irritabilidad ligera hasta el ataque de pánico y la crisis" (León 2002: 94). Desde el punto de vista afectivo, es posible que el sujeto experimente emociones como el miedo, la desconfianza, la incomodidad, la ansiedad o la inseguridad. Desde el cognitivo, puede experimentar un conflicto cognitivo entre su conocimiento del mundo por un lado y los marcos de conocimiento, los valores o las interpretaciones propias de la nueva cultura, por otro.

En Corea, los malentendidos o desacuerdos culturales con la cultura hispana pueden surgir por la diferencia de pensamiento que forma una de las bases de la ideología social coreana. Muchos rasgos del comportamiento, las formas de pensar y de actuar de los coreanos "están mediatizados por los principios representados en el confucianismo o en la interpretación que se ha hecho de estos principios a lo

largo de la historia" (De la Torre 2003: 266). Es decir, la sociedad coreana se caracteriza por la estratificación de forma vertical, el establecimiento de relaciones armónicas, el respeto hacia las personas mayores, la idea grupal, etc. Por lo tanto, en Corea, es normal preguntar la edad y el estado civil a una persona al reunirse por primera vez, ya que los coreanos siempre tratan de establecer la posición concreta de cada individuo dentro del grupo; lo que parece muy maleducado e inadecuado para los hispanohablantes. Como la edad, más que el estatus social, es el elemento fundamental para establecer la jerarquía entre las personas, hay que respetar a los mayores y no se suele tutear al conocer a una persona hasta que se llega a formar una relación cercana. Por eso, el hecho de que los jóvenes españoles traten de tú a las personas desconocidas, aunque sean de la misma edad, puede parecer raro a los estudiantes coreanos. Asimismo, debido a esa idea grupal, en Corea se valora mucho el concepto de 'nosotros/as' y los estudiantes coreanos tienden a abusar de los términos 'nosotros/as' o 'nuestro/a'.

(4) ? Te invito a cenar en nuestra casa.

(5) ? Me lo compró nuestro papá para el cumpleaños.

Como podemos ver, en vez de "mi casa" y "mi papá", suelen decir "nuestra casa" y "nuestro papá". Hay que recordar a los estudiantes el uso lingüístico diferente conforme a varios contextos culturales para que no cometan errores a la hora de comunicar con gente hispanohablante.

El choque cultural y los malentendidos pueden llegar a influir negativamente en el proceso de aprendizaje, pero debemos admitir que este tipo de interferencia cultural forma parte del aprendizaje de lenguas extranjeras, porque "el objetivo del aprendizaje intercultural es el desarrollo de la receptividad del aprendiz ante distintas lenguas y distintas culturas, cultivando su curiosidad y la empatía hacia sus miembros" (Iglesias Casal: 1997, p. 467).

5. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA APLICAR EN LAS CLASES DE ESPAÑOL

Para obtener una buena competencia sociolingüística y cultural es importante:

- Reflexionar sobre la propia cultura.
- Incrementar la tolerancia hacia la otredad y rechazar el etnocentrismo.
- Reconocer nuevas perspectivas sobre el mundo.

A continuación, proponemos un ejemplo práctico para aplicar en el aula de español.

- Título: las costumbres y expresiones cotidianas.
- Nivel: inicial.
- Objetivos: entender la diferencia cultural y saber utilizar expresiones adecuadas según las situaciones.
- Duración aproximada: 45 minutos.

1. Actividades: ¿tú o usted?

1-1. Cuando hablas con estas personas, ¿usas tú o usted? ¿Por qué?

- | | |
|---|---------------------------|
| ① un amigo de la escuela | ② la profesora de español |
| ③ una niña de 15 años | ④ tu mamá |
| ⑤ un señor de 60 años | ⑥ tu abuelo |
| ⑦ un chico desconocido que tiene la misma edad que tú | |

1-2. ¿Cómo saludas a estas personas? Inventa un pequeño diálogo con tu compañero/a. ¿Qué diferencias hay entre el saludo en español y en coreano?

2. ¿Qué dices en las situaciones siguientes? Relaciona las situaciones con las expresiones adecuadas.

- | | | |
|---------------------------------------|---|-------------------|
| ① cuando alguien estornuda en clase | • | • Perdón. |
| ② cuando toses al hablar con un amigo | • | • De nada. |
| ③ al comer | • | • ¡Felicidades! |
| ④ cuando alguien te dice "gracias" | • | • ¡Buen provecho! |
| ⑤ en una fiesta de cumpleaños | • | • ¡Salud! |

3. Lee el siguiente texto y contesta las preguntas.

Es común entre un chico y una chica, así como entre dos chicas, incluso cuando acaban de conocerse, darse dos besos, uno en cada mejilla, de derecha a izquierda. En algunos países como México, Cuba y Argentina, se dan sólo un beso. Es frecuente que los padres y los hijos, lo mismo que los abuelos y los nietos, se besen en una o en ambas mejillas antes de acostarse y al levantarse. Los hombres normalmente no suelen besarse entre sí, si no son familiares. Los besos se sustituyen en este caso por palmadas en la espalda².

3-1. Identifica si estas frases son verdaderas o falsas.

- ① En todos los países hispanos se saludan con dos besos entre amigos.
- ② En España, las amigas se saludan dándose dos besos en la mejilla.

² Texto tomado de Maximiliano Cortés Moreno (2003): *Guía de usos y costumbres*, Madrid: Edelsa, p. 123.

- ③ Los hombres nunca se saludan con besos.
- ④ Los hombres dan palmadas en la espalda a sus compañeros de la escuela.
- ⑤ El padre y la hija se besan en la mejilla cuando se levantan por la mañana.

3-2. ¿Cómo saludas a tus amigos? ¿Y a tus profesores? Explica la diferencia en las formas de saludarse en los países hispanos y en Corea.

6. CONCLUSIÓN

Para acentuar la importancia de la competencia sociolingüística y cultural en el aula de lenguas extranjeras, consideremos el caso de Gúrbez: Gúrbez es un español imaginario que decide viajar a Guiriland después de haber estudiado guiriñés por unos años y haber hecho acopio de todas las reglas estructurales de la lengua meta. Pero cuando llega a Guiriland, tiene problemas y malentendidos y se siente incomprendido en ocasiones, pero en otras se siente irritado por el absoluto desconocimiento de las normas culturales extranjeras. En función de este caso, se deduce que tener una buena competencia lingüística no significa que un alumno sea un actor competente de la lengua y la cultura.

En general, se dice que los nativos de una lengua son tolerantes ante un extranjero que tiene un nivel de lengua muy bajo, pero se sienten incluso ofendidos ante los errores culturales, sobre todo cuando proceden de aquellos que tienen un nivel lingüístico más alto, ya que los consideran casi como provocaciones o agresiones (De Luis Sierra: 2010). En conclusión, la enseñanza de una lengua extranjera que tiene como objetivo capacitar al estudiante para ser competente comunicativamente debería conceder un papel esencial al componente cultural, como un elemento indispensable e indisociable de la competencia comunicativa.

Finalmente, aunque sea de una manera muy breve, es necesario señalar la existencia de otros factores y problemas que limitan o condicionan en mayor o menor medida el desarrollo de la enseñanza, así como también del aprendizaje, en las aulas de lenguas extranjeras en Corea. Entre otros, cabe destacar una formación académica insuficiente por parte de los profesores o instructores de español, el uso de material didáctico poco adecuado (por su antigüedad, por no cubrir las necesidades actuales de los estudiantes, por carecer de un criterio

metodológico claro, etc.), la aplicación de estrategias docentes o didácticas poco eficientes (no introducir actividades extracurriculares, impartir clases de lengua, literatura, cultura y sociedad exclusivamente en coreano, usar una metodología tradicional que no favorece el diálogo ni la interacción entre estudiantes y profesores, etc.) y la existencia de programas curriculares desequilibrados y desfasados.

Asimismo, en relación con esta problemática, también hay que indicar que las relaciones de colaboración dentro de las aulas entre los mismos estudiantes se ven afectadas por las inercias propias de la sociedad coreana (relacionadas con el estatus socio-económico, el género y la edad), las cuales se mezclan con una gran preocupación por las notas y una intensa rivalidad en el mundo escolar.

7. Bibliografía

Cortés Moreno, Maximiliano (2003): *Guía de usos y costumbres*. Madrid: Edelsa.

De la Torre, Jesús (2003): "La interculturalidad en la clase de español lengua extranjera". En *The Korean Journal of East West Mind Science*, 5, pp. 259-288.

De Luis Sierra, Marta María (2010): "Cultura con "C" en la clase de ELE: Propuestas didácticas". En *redELE*,

http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2010_2/MartaDeLuis.shtml

[consulta: 30 de enero de 2011].

Denis, Myriam & Monserrat Matas Pla (2009): "Para una didáctica del componente cultural en clase de E/LE". En: *marcoELE*, 9, pp. 87-95.

Diccionario de términos clave de ELE, Centro Virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm,

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/choque.htm [consulta: 7 de febrero de 2011].

Iglesias Casal, Isabel (1997): "Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación". En *Boletín de ASELE*, pp. 463-472.

Kwon, Eunhee (2005): "El español en Corea del Sur". En *Enciclopedia del español en el mundo - Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Madrid: Instituto Cervantes, pp. 146-149.

León, José Javier (2002): "El aula de cultura española para estudiantes estadounidenses". En *Forma*, 4, Madrid: SGEL, pp. 87-103.

- Martínez Arbelaiz, Asunción** (2002): "El componente cultural en los cursos de español como L2: una propuesta de clase fuera de clase". En *Boletín de ASELE*, pp. 586-597.
- Miquel, Lourdes y Neus Sans** (1992): "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua". En: *Cable*, 9, pp. 15-21.
- Miquel, Lourdes** (1997): "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español". En: *Frecuencia-L*, 5, pp. 3-14.
- Park, Chul & Kyung-hee Lee** (2002): *El español I*. Seúl: Jinmyoung.
- Phillips, Bernard** (1982): *Sociología: del concepto a la práctica*. México D.F. McGraw-Hill Book Co.
- Real Academia Española**, Diccionario de la lengua española, 22ª ed. http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=cultura [consulta: 11 de febrero de 2011].
- Rodríguez Abella, Rosa María** (2004): "El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras". En *Boletín de AISPI*, 2, pp. 241-250.
- Sim, Young-sik** (2010): "Algunas consideraciones sobre la selectividad nacional de español". En: *Foreign Languages Education*, 17, pp. 379-403.

Fecha de recepción: 15/09/2011

Fecha de aceptación: 07/11/2011

La interpretación bilateral: algunas reflexiones metodológicas en torno a la combinación lingüística español-italiano

GIUSEPPE TROVATO
Universidad de Messina

Giuseppe Trovato ha estudiado traducción e interpretación en la Escuela Superior de Lenguas modernas para Intérpretes y Traductores de la Universidad de Trieste y luego se ha especializado en interpretación de conferencias por la Escuela Superior de Lenguas modernas para Intérpretes y Traductores de la Universidad de Bolonia, sede de Forlì. Durante el curso académico 2008/09 ha ganado una beca para la elaboración de su tesis final en la Universidad Autónoma de Madrid. Asimismo, ha enriquecido su formación académica en las Instituciones europeas (Bruselas) y en la FAO (Roma). Ha asistido a cursos de formación en el Instituto Cervantes de Roma. También ha cursado un máster en didáctica, formación y técnicas de investigación por la Universidad Luspio de Roma y un curso de perfeccionamiento en didáctica multimedia y la pizarra interactiva. Actualmente está cursando un máster en didáctica de la lengua española y trabaja como traductor e intérprete de conferencias especializado en la combinación lingüística español-italiano. Asimismo es profesor contratado en la Universidad de Messina (Italia), en el ámbito de las técnicas de traducción e interpretación español-italiano y autor de algunas reseñas sobre la didáctica español-italiano y de varias traducciones.

Resumen: El presente artículo se propone arrojar luz sobre el tema de la interpretación bilateral, haciendo especial hincapié en las problemáticas que la combinación lingüística español-italiano plantea por tratarse de dos lenguas afines. Después de una pequeña introducción encaminada a circunscribir el ámbito específico de la interpretación bilateral, se pasa a poner de relieve tanto las similitudes como las diferencias que se dan entre estas dos lenguas a la hora de llevar a cabo una tarea de mediación lingüística oral. Se va a poner el acento en tres áreas: los automatismos conversacionales, las formas de tratamiento y las expresiones idiomáticas. Al final del trabajo se brindan igualmente numerosas referencias bibliográficas relacionadas con la interpretación español-italiano en clave contrastiva, para quienes estén interesados en la materia.

Palabras clave: interpretación bilateral, par de lenguas español-italiano, bidireccionalidad, lenguas afines, estrategias traductoras, interferencias, calcos, lingüística contrastiva, automatismos conversacionales, formas de tratamiento, expresiones idiomáticas y refranes.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene su origen en algunas reflexiones en torno a mi recorrido académico y profesional como intérprete de conferencias especializado en la combinación lingüística español-italiano. A lo largo de mi formación he tenido oportunidad de realizar experiencias significativas como intérprete bilateral en ocasión de certámenes feriales, festivales y encuentros empresariales, lo que me ha permitido profundizar en algunos aspectos de la materia que antes no había abordado con la atención que merecían. Asimismo, el año pasado trabajé como profesor contratado de interpretación bilateral español-italiano en la Universidad de Messina. Por consiguiente, las consideraciones y los contenidos que se presentan a continuación son el resultado tanto de mi práctica profesional sobre el terreno como de mi actividad didáctica a nivel académico.

Con la expresión "interpretación bilateral" se hace referencia por lo general a una modalidad de mediación lingüística oral que se caracteriza por desarrollarse fundamentalmente en un contexto dialógico en el que están implicados dos interlocutores o dos grupos de interlocutores que se diferencian en términos de lengua y cultura. Es por tanto al mediador, a saber el intérprete, a quien le compete la tarea de facilitar la comunicación entre estas personas o grupos de personas, con miras a alcanzar determinados objetivos.

La interpretación bilateral puede desarrollarse en distintos ámbitos y contextos: encuentros empresariales, certámenes feriales, visitas turísticas, encuentros entre delegaciones extranjeras, en centros para inmigrantes, estructuras sanitarias, ante tribunales, etc., y la lista podría continuar. Dada la heterogeneidad de circunstancias y eventos que podrían necesitar de un servicio de interpretación bilateral, cabe destacar que entran en juego numerosos factores a la hora de llevar a cabo una tarea de traducción oral y se le exigen al intérprete elevadas competencias profesionales y un alto grado de especialización según las temáticas abordadas.

Hoy en día contamos con un número bastante importante de publicaciones sobre la interpretación bilateral y, sin embargo, estudiosos y especialistas de la materia aún están lejos de ponerse de acuerdo en lo que a principios metodológicos y denominaciones sobre

esta materia se refiere. A este respecto, resultan esclarecedoras las palabras de Ángela Collados Aís y María Manuela Sánchez¹ (2001: 47-48):

Las opiniones divergen en cuanto a la caracterización de la Interpretación bilateral. La proliferación de denominaciones añade más confusión a una de las técnicas de mediación oral menos estudiadas hasta fechas muy recientes.

La verdad es que hoy en día existen muchas fórmulas para referirse a la misma técnica de interpretación. Gentile et al. (1996) exponen algunos ejemplos emblemáticos que dan cuenta de la complejidad de la materia en cuestión. Entre las denominaciones más comunes destacan: interpretación social, interpretación ad hoc, interpretación de contacto, interpretación de diálogo, interpretación a tres bandas, interpretación en los Servicios Públicos, interpretación de negocios, tan sólo por mencionar algunos. Cabe incidir en que toda esta terminología procede del inglés por ser la lengua en que más estudios se han producido hasta la fecha, así como por su carácter de lengua internacional de prestigio.

Son numerosas las características que diferencian la interpretación bilateral de la interpretación de conferencias². En primer lugar el contacto directo y el espacio compartido entre el intérprete y sus interlocutores. A este propósito Collados Aís y María Manuela Sánchez afirman (*op. cit.* p. 63):

Este contacto directo (sin equipamiento técnico alguno: micrófonos, auriculares), en un espacio compartido por las tres partes implicadas en el proceso de comunicación (interlocutor 1, intérprete, interlocutor 2), conlleva como mínimo los siguientes factores condicionantes [...]

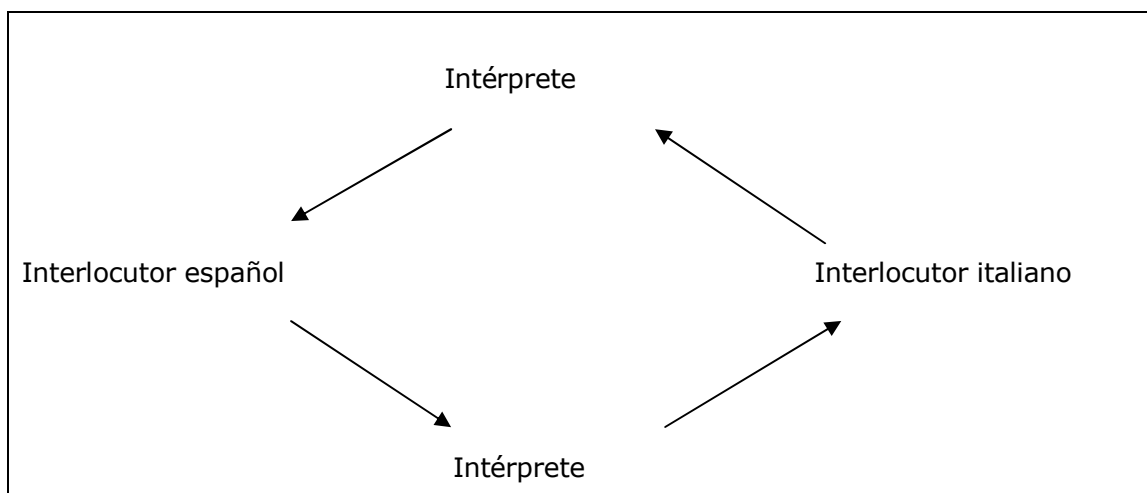
Entre los factores mencionados por estas autoras, destacan la visibilidad del intérprete, el uso de la primera o tercera persona según el contexto y el nivel de confidencialidad entre las partes implicadas. Sin embargo, el rasgo distintivo de la interpretación bilateral es sin duda la bidireccionalidad: el intérprete tiene que cambiar constantemente de código

¹ Ángela Collados Aís y María Manuela Sánchez son autoras de un manual muy interesante cuyo título es *Manual de Interpretación bilateral*, en el que se ofrece un marco tanto teórico como práctico de esta técnica de interpretación.

² Con la locución "interpretación de conferencias" se hace referencia a las modalidades consecutiva y simultánea, generalmente empleadas con motivos de conferencias internacionales, congresos y seminarios.

lingüístico para atender las necesidades comunicativas de sus interlocutores, lo que conlleva una enorme flexibilidad por su parte.

A continuación un esquema muy sencillo de cómo suele desarrollarse la interpretación bilateral:



A la luz del modelo propuesto arriba, resulta evidente que el intérprete tiene la función de puente lingüístico y cultural y siempre tiene que estar pendiente de las palabras, movimientos e intenciones de sus interlocutores. Además, cabe destacar que la comunicación toma la forma de un movimiento circular en el que el intérprete juega un papel protagónico y se sitúa en el centro de la interacción.

2. LA COMBINACIÓN LINGÜÍSTICA ESPAÑOL-ITALIANO EN EL MARCO DE LA INTERPRETACIÓN BILATERAL

Al hilo de esta breve introducción encaminada a romper el hielo y facilitar un marco teórico de la interpretación bilateral, sin ninguna pretensión de exhaustividad, ha llegado el momento de focalizar la atención en el par de lenguas español-italiano con el fin de poner de manifiesto las problemáticas que emergen a la hora de llevar a cabo una tarea de mediación oral. Sin embargo, para cumplir con este objetivo, conviene introducir el concepto de "estrategia", muy común en el marco de la interpretación. En términos generales, podemos definir el término "estrategia" como un conjunto de técnicas dirigidas a manejar eficazmente un asunto o problema para

alcanzar un determinado objetivo. En el marco de la mediación lingüística, recurrimos a una estrategia para solucionar todos los problemas de naturaleza lingüística y comunicativa que se puedan dar a lo largo de una interacción tanto monolingüe como bilingüe.

Morelli (2010) ha llevado a cabo un estudio muy completo y exhaustivo sobre la competencia estratégica en la interpretación español-italiano y ha brindado una aportación muy valiosa a la investigación en este campo. Hé aquí la definición de estrategia traductora que ella proporciona (*ibid.* p. 38):

Consideramos las estrategias traductoras como los procedimientos individuales conscientes e inconscientes, verbales y no verbales, utilizados por el traductor para resolver los problemas encontrados en el desarrollo del proceso traductor en función de sus necesidades específicas.

Esta autora pasa revista a todos los estudios empíricos sobre las estrategias adoptadas en interpretación, entre los cuales el autor del presente trabajo quisiera poner de relieve el llevado a cabo por Russo (1989)³, porque tiene que ver con la combinación lingüística español-italiano. Russo centra su interés en la técnica de la "anticipación"⁴, es decir, la capacidad de imaginar cómo va a terminar un enunciado incluso antes de que el orador haya finalizado de pronunciar su intervención. Esta técnica es posible gracias a los conocimientos previos de que dispone el intérprete y a su saber enciclopédico. Además, es una estrategia muy utilizada por los intérpretes especializados en la combinación español-italiano dada la afinidad existente entre las dos lenguas a nivel fonético y fonológico, morfosintáctico y, sobre todo, estructural. A continuación puede verse un ejemplo que avala lo que acabamos de decir:

ORADOR ESPAÑOL	INTÉRPRETE (que traduce al italiano)
Españoles e italianos tienen valores e ideales comunes y comparten acontecimientos históricos y culturales	Gli spagnoli e gli italiani hanno valori e ideali comuni e condividono vicende storiche e culturali.

³ Russo, M. (1989). "Text processing strategies, a hypothesis to assess students' aptitude for simultaneous interpreting". *The Interpreters' Newsletter*. 2: 57-64.

⁴ Para un análisis más completo y pormenorizado sobre la estrategia de la "anticipación", es aconsejable consultar los trabajos de Mariachiara Russo que se detallan en la bibliografía al final del trabajo.

ORADOR ITALIANO	INTÉRPRETE (que traduce al español)
Un aspetto importante per i nostri due paesi è senza dubbio il turismo: in effetti Spagna e Italia assieme ricevono il 20% dei flussi mondiali	Un aspecto importante para nuestros dos países es sin duda el turismo: en efecto, España e Italia juntas reciben el 20% de los flujos mundiales.

Este ejemplo muestra claramente lo afines que resultan el español y el italiano bajo el perfil gráfico, morfosintáctico y también fonético. No obstante, a pesar de estas similitudes que podrían dar la impresión de que desempeñar una tarea traductora entre el español y el italiano o viceversa es una operación sencilla, cabe resaltar que acechan muchos peligros entre ambas lenguas, lo que podría dificultar la comprensión por parte de uno o ambos interlocutores y socavar, de paso, la eficacia de la comunicación. En el próximo párrafo se examinan algunas de las problemáticas más frecuentes con las que tienen que vérselas los estudiantes de interpretación bilateral español-italiano e incluso, en ocasiones, los intérpretes profesionales.

3. EJEMPLOS DE TRADUCCIÓN PROBLEMÁTICOS EN EL MARCO DE LA INTERPRETACIÓN BILATERAL ESPAÑOL-ITALIANO

Dada la amplitud y complejidad de la materia tratada sería imposible abarcar en este trabajo todos los aspectos problemáticos que presenta la interpretación bilateral español-italiano⁵. Es ésta la razón por la que el autor ha optado por ceñir su campo de investigación a tres áreas de interés: los automatismos conversacionales, las formas de tratamiento (señor vs doctor) y las expresiones idiomáticas y refranes⁶.

⁵ Los ejemplos propuestos a lo largo de este apartado tienen el español como lengua de partida y el italiano como lengua de llegada. Se ha optado por este enfoque metodológico para ceñir la amplitud del trabajo y presentar los casos que resultan problemáticos para un intérprete italiano que traduce a partir del español. Además cabe añadir que los ejemplos presentados forman parte del material didáctico que el autor de este trabajo ha utilizado durante las clases de interpretación bilateral.

⁶ Estamos conscientes de que existen otros aspectos problemáticos en el par de lenguas español-italiano, como el de los falsos amigos. No obstante, creemos que este tema

3.1 LOS AUTOMATISMOS CONVERSACIONALES

Una de las cuestiones que más interés despiertan a la hora de abordar el tema de la interpretación bilateral es, sin lugar a dudas, la de los llamados *automatismos conversacionales*⁷.

Si consideramos la interpretación bilateral como un acto comunicativo que cuenta con la participación de tres partes (interlocutor 1, interlocutor 2 e intérprete), podemos imaginarnos que a lo largo de la interacción se desprenderán algunas reglas comunicativas dirigidas a orientar y agilizar el flujo de las informaciones que una parte pretende transmitir a la otra, por el conducto del intérprete. Podemos calificar estas reglas de automatismos conversacionales porque permiten encauzar la comunicación y plasmarla según cierto "orden cronológico" y cierto rigor en la toma de turnos. Siguiendo las líneas guía facilitadas por Ángela Collados Aís y María Manuela Fernández (*op. cit.*), los automatismos conversacionales se pueden clasificar de la siguiente manera:

1. Saludos y presentaciones;
2. Iniciar la conversación;
3. Controlar el intercambio comunicativo (interrumpir, reanudar, cambiar de tema, hacer progresar la conversación, etc);
4. Expresar las relaciones interpersonales;
5. Terminar la conversación;
6. Despedirse.

A continuación presentamos algunos ejemplos que nos van a permitir ahondar en las problemáticas con las que se enfrenta un intérprete a la hora de desempeñar una tarea de interpretación bilateral. Cabe subrayar que hemos adoptado la perspectiva de estudiantes de interpretación o bien de intérpretes recién egresados de la Universidad porque se trata de sujetos cuyo recorrido de

en concreto merecería una disertación aparte y hemos optado, por tanto, por no incluirlo en este artículo.

⁷ Ángela Collados Aís y María Manuela Fernández dedican un apéndice a esta cuestión en su *Manual de Interpretación Bilateral*, porque se trata de un eje vertebrador de esta técnica de interpretación.

formación todavía no ha finalizado completamente y porque tienen escasa o nula experiencia profesional en el campo⁸.

Para agilizar el estudio de los diferentes casos, hemos optado por crear distintos apartados según los tipos de errores o deslices.

CALCOS Y/O INTERFERENCIAS

(1)

ORADOR: "Buenos días. Hoy nos **acompaña** el señor X. Muchas gracias por su presencia".

INTÉRPRETE: "Buongiorno. Oggi ci **accompagna*** il signor X. Molte grazie della sua presenza".

En este caso, nos encontramos en la etapa inicial de la negociación. Es el orador de habla española quien pone en marcha la conversación y se dirige a su interlocutor utilizando el verbo "acompañar". El intérprete ha optado por una traducción literal del verbo por ser la forma más comúnmente utilizada. En cambio, en este caso específico, el verbo "acompañar" significa "estar presente/participar".

"Buongiorno. Oggi **è qui con noi** il signor X. Molte grazie della sua presenza".

La que acabamos de presentar sería la forma de traducir más apropiada. En este caso el intérprete ha cometido un calco que podría haber evitado gracias al contexto e interpretando correctamente la intención comunicativa de su interlocutor.

(2)

⁸ Es evidente que un intérprete que cuenta con una larga experiencia profesional está en mejores condiciones como para soslayar las dificultades lingüísticas, identificar posibles errores y adoptar estrategias orientadas a minimizar calcos e interferencias entre el español y el italiano.

ORADOR: "**Si le parece**, podemos empezar hablando de los asuntos económicos más interesantes".

INTÉRPRETE: "**Se le sembra***, possiamo iniziare a parlare delle questioni economiche più interessanti".

En esta etapa de la interacción, la conversación ya está en marcha y el orador introduce algunas temáticas a través de la fórmula "Si le parece". Esta expresión se utiliza en español para invitar, de forma cortés, al interlocutor a compartir y abordar un determinado tema o cuestión. Una forma sinonímica en español sería "Si está usted de acuerdo/si lo considera conveniente". Es probable que el intérprete no sea consciente del uso de esta fórmula de cortesía y, para soslayar la dificultad, opta por una traducción al pie de la letra. En este caso concreto, la traducción italiana no dificulta la comunicación y, sin embargo, no es muy apropiada desde un punto de vista pragmático.

Una traducción más funcional y adecuada sería:

"**Se lo ritiene/se è d'accordo**, possiamo iniziare ad affrontare le questioni economiche più interessanti".

(3)

ORADOR: "Perdone señor X, pero me gustaría tener más detalles sobre los **tipos de interés** que acaba de mencionar".

INTÉRPRETE: "Mi scusi signor X. Vorrei avere maggiori ragguagli circa i **tipi di interesse*** di cui ha appena parlato".

Estamos en el medio de la negociación cuando el interlocutor pide más información sobre un asunto en particular. Es evidente en este caso el recurso a una terminología específica: la locución "tipo de interés" hace referencia a un concepto económico bien determinado, a saber el porcentaje que se aplica en el cobro de la ganancia que produce un capital⁹. El intérprete efectúa un calco, porque a lo mejor no está muy familiarizado con la terminología económica y

⁹ Definición del diccionario CLAVE (2001).

financiera, lo que podría perjudicar el desarrollo de la negociación. A continuación la traducción correcta:

*"Mi scusi signor X. Vorrei avere maggiori ragguagli circa i **tassi di interesse** di cui ha appena parlato".*

El ejemplo que acabamos de exponer no tiene que ver con aspectos sintácticos o morfológicos, sino con el léxico. Es bien sabido que el léxico forma parte integrante de la evolución de una lengua y también es un rasgo distintivo de una determinada cultura. Aún a sabiendas de que es imposible manejar a la perfección todo el léxico de una lengua extranjera, incluso en lo referente a las lenguas de especialidad, todo intérprete bilateral debería plantearse la necesidad de especializarse en algunos ámbitos de trabajo, como el de la economía por ser uno de los temas más habituales en los encuentros empresariales o negociaciones¹⁰.

TIEMPOS VERBALES

(1)

INFINITIVO SIMPLE VS INFINITIVO COMPUESTO

ORADOR: *"Buenas tardes señora X. Es para mí un placer darle la bienvenida y **gracias por aceptar** mi invitación".*

INTÉRPRETE: *"Buon pomeriggio signora X. E' per me un piacere augurarle il benvenuto e **grazie di accettare*** il mio invito".*

Nos encontramos en la fase de los saludos y presentaciones. El orador le agradece a su interlocutor su presencia con la expresión "gracias por aceptar". Se trata de una expresión cristalizada en español que no tiene una correspondencia exacta con el italiano. Conviene añadir que el ejemplo propuesto muestra un caso

¹⁰ Cabe precisar que hoy en día los planes de estudio vigentes para la licenciatura de Traducción e Interpretación (tanto en Italia como en España) prevén, entre otros, cursos de economía, a raíz de la importancia con que cuenta esta disciplina en el marco de los intercambios internacionales así como de la práctica profesional cotidiana de todo intérprete y traductor.

de interferencia entre el español y el italiano, puesto que se da un error a nivel de tiempos verbales. No es durante la interacción cuando el interlocutor acepta la invitación; se trata más bien de una acción que se ha realizado en un momento anterior, lo que el intérprete parece no haber tenido en cuenta a la hora de traducir. La forma correcta sería:

*"Buon pomeriggio signora X. E' per me un piacere augurarle il benvenuto e **grazie di avere accettato** il mio invito".*

Para resumir:

ESPAÑOL: *gracias por + infinitivo*

ITALIANO: *gracias por + infinitivo compuesto*

(2)

CONDICIONAL SIMPLE VS CONDICIONAL COMPUESTO

ORADOR: *"La última vez que nos encontramos usted dijo que **efectuaría** análisis esmerados sobre la evolución de la economía en el bienio 2009-2010".*

INTÉRPRETE: *"L'ultima volta che ci siamo visti, affermò che **effettuerebbe*** analisi dettagliate sull'andamento dell'economia nel biennio 2009-2010".*

En esta fase de la interacción, los interlocutores están intercambiando percepciones y puntos de vista sobre sus respectivas actuaciones en el ámbito profesional. En un momento dado, uno de ellos hace hincapié en un acto comunicativo que se desarrolló en el pasado, con motivo de su último encuentro: "usted dijo que efectuaría análisis". En español, se utiliza el condicional simple en el estilo indirecto para expresar ideas futuras o promesas. No obstante, la regla gramatical española no se puede trasladar directamente al italiano: es exactamente la operación que lleva a cabo el intérprete a la hora de traducir, sin darse cuenta de que el uso del condicional simple en italiano supone un tiempo presente. El intérprete, por tanto, no logra transmitir el matiz de significado que

conlleva el uso del condicional simple en español, lo que resulta ambiguo en la lengua de llegada. A continuación la traducción correcta:

*"L'ultima volta che ci siamo visti, affermò che **avrebbe effettuato** analisi dettagliate sull'andamento dell'economia nel biennio 2009-2010".*

En resumen:

ESPAÑOL: *dijo*¹¹ + *condicional simple*

ITALIANO: *dijo* + *condicional compuesto*

(3)

INDICATIVO VS SUBJUNTIVO

ORADOR: *"Cuando **termine** de exponer los puntos principales de su proyecto y, antes de cerrar el encuentro, abordaremos el tema de las reformas estructurales".*

INTÉRPRETE: *"Quando **finisco/finisca*** di spiegare i punti salienti del progetto e prima de chiudere l'incontro, affronteremo il tema delle riforme strutturali".*

Este ejemplo pone de relieve una de las diferencias más marcadas entre el español y el italiano, o sea el uso del subjuntivo en español para expresar una idea de futuro. Para un italiano detectar esta diferencia no es algo inmediato y, por consiguiente, no es inmediata la operación del uso del subjuntivo en la oración subordinada para hablar de una acción futura. A pesar de ello, una traducción como la de arriba amenaza con enturbiar la comunicación, haciéndola menos fluida y socavando la credibilidad del intérprete. A continuación la traducción correcta:

¹¹ El verbo *decir* no es el único que rige este modo verbal. En su lugar podríamos encontrar verbos como *afirmar*, *explicar*, *subrayar* y también los verbos de opinión (*pensar*, *creer*, *considerar*).

"Quando **terminerà/avrà terminato** di spiegare i punti salienti del progetto e prima de chiudere l'incontro, affronteremo il tema delle riforme strutturali".

Para resumir:

ESPAÑOL: *Cuando*¹² + subjuntivo, futuro de indicativo

ITALIANO: *Quando* + futuro de indicativo simple o compuesto, futuro de indicativo.

3.2 LAS FORMAS DE TRATAMIENTO: ¿SEÑOR O DOCTOR?

Otra área de interés en el marco de las problemáticas traductivas entre el español y el italiano estriba en el análisis sobre el tema de la cortesía tanto en italiano como en español¹³. Por motivos de concisión, no ahondaremos en el tema. Tan sólo nos limitaremos a hacer algunas consideraciones prácticas.

A lo largo de una tarea de mediación lingüística, más concretamente en ocasión de un servicio de interpretación bilateral, entran en contacto interlocutores con un origen, formación y experiencias personales y profesionales diferentes. El intérprete no puede infravalorar estos elementos a la hora de dirigirse a sus interlocutores y es aconsejable que cuente con la información necesaria sobre sus perfiles, cargos y eventuales títulos académicos. Cabe destacar que los italianos otorgamos más importancia a las titulaciones académicas y a la jerarquía profesional en distintos ámbitos, por lo que dirigirse a un interlocutor italiano que cuente con una licenciatura e incluso un máster utilizando la expresión *Señor* podría vulnerar su sensibilidad y comprometer el éxito de la negociación. En italiano hay que matizar los títulos y variarlos en función de lo que haga el interlocutor: doctor, abogado, profesor, ingeniero, etc. Para los españoles, en cambio, *Señor* es el título más utilizado en este tipo de transacciones. Cabe añadir que en Italia se otorga el título de *dottore* (doctor) a quienes hayan

¹² También es posible encontrar estas construcciones con *mientras, hasta que*.

¹³ A este respecto sería interesante consultar: Kerbrat-Orecchioni C. (2004), "¿Es universal la cortesía?", en *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*, en D. Bravo y A. Briz (eds.), Ariel Lingüística, Barcelona, pp. 39-53.

acabado los estudios universitarios de primero y segundo ciclo¹⁴, mientras que en España el título de doctor hace referencia a una *persona que tiene un título universitario de doctorado o una persona legalmente autorizada para ejercer la medicina*¹⁵. En resumen, podemos afirmar que la lengua italiana requiere un grado de formalidad superior a la lengua española en lo que a formas de tratamiento y calificaciones profesionales se refiere. Un buen intérprete tiene que ser consciente de estas diferencias sutiles desde un punto de vista semántico y sociopragmático y aplicarlas de forma coherente con el contexto en el que actúa. En términos generales podemos decir que:

ESPAÑOL	El intérprete puede utilizar el apelativo <i>Señor</i> en la mayoría de los casos aunque se trate de abogados, arquitectos, profesores etc.
ITALIANO	Cuando traduzca al italiano, el intérprete tendrá que prestar atención a la titulación académica del interlocutor y su profesión, por lo que tendrá que matizar con los apelativos siguientes: <i>dottore, avvocato, professore, ingegnere, etc.</i>

3.3 LA TRADUCCIÓN DE LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS Y LOS REFRANES EN LA INTERPRETACIÓN BILATERAL

Una de las características más paradigmáticas de las lenguas extranjeras reside en el uso rutinario de las expresiones idiomáticas: se trata en concreto de conjuntos de palabras cuyo significado no se puede extraer de sus componentes, sino que estas construcciones tienen un significado en bloque y no se pueden separar.

Analicemos la frase siguiente:

*"Yo veo que en este trabajo a mí siempre me toca **bailar con la más fea**. Si nadie quiere responder al teléfono, me toca a mí, si nadie quiere redactar los informes, me toca a mí. ¡No es justo!*

¹⁴ En honor a la verdad, quienes hayan acabado los estudios universitarios de segundo ciclo en Italia reciben la calificación de *dottore magistrale*.

¹⁵ Definición sacada del diccionario CLAVE (2001)

La oración propuesta arriba contiene una expresión idiomática (la que va en negrita) cuyo significado no es literal, sino compositivo. Sería posible atribuir a la expresión "bailar con la más fea" una interpretación literal y, sin embargo, se perdería el matiz de significado auténtico. Su significado es "tener alguien que realizar la tarea que todos rechazan por ser la más difícil o engorrosa".

También existen casos en los que es fácil comprender el sentido de una expresión idiomática, dado que se puede intuir a partir de las palabras que la componen. A continuación un ejemplo:

*"Mi abuelo es quien manda en nuestra casa y todos tenemos que **bajar la cabeza** y hacer lo que nos diga".*

En este caso, el sentido literal de la construcción coincide con el figurado, a saber, acatar las órdenes de alguien sin replicar.

En términos generales podemos afirmar que las expresiones idiomáticas pueden tener tanto una interpretación literal como una figurada y que ésta última es generalmente la más acertada.

Hoy en día contamos con numerosos trabajos y publicaciones sobre las expresiones idiomáticas y su uso en las clases de lengua. Por lo que a la lengua española se refiere, nos ha parecido sumamente interesante la labor desarrollada en este ámbito por la profesora Gordana Vranic, autora del libro *Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano*. Edelsa (2004). Esta profesora se ha ocupado de recopilar refranes, expresiones idiomáticas y dichos españoles que los nativos utilizan habitualmente en el habla cotidiana. Resultan muy significativas las primeras palabras de su prólogo:

En mis años de experiencia como profesora de lengua española para extranjeros, he aprendido cuál es la importancia del uso y de la aplicación de las frases hechas, frases que pasan desapercibidas al hablante nativo, pero que para nosotros, profesores de esta lengua, corroboran cuán rica es esta bella lengua.

Es por ello que me doy cuenta de que aprender español es igual que "construir" una casa. Sus cimientos, siendo la estructura gramatical básica, deben asegurar nuestra "vivienda" para que no se derribe. Sus paredes, hechas de "ladrillos" como si de vocabulario se tratara, habrían de soportar el tejado para completarla.

Compartimos totalmente el punto de vista expresado por esta autora, dado que frases hechas y expresiones idiomáticas configuran, a todas luces, el campo de acción de toda lengua extranjera y aún más del español, donde juegan un papel fundamental por ser una lengua hablada universalmente y por distintas comunidades lingüísticas¹⁶.

Volviendo al tema que nos ocupa, el de la interpretación bilateral español-italiano, cabe destacar que no está exento de este fenómeno lingüístico. Dado el carácter informal que en muchas ocasiones se da a lo largo de negociaciones, encuentros entre empresarios o eventos parecidos, todo intérprete tendrá que esperarse que sus interlocutores puedan adoptar un estilo más libre, menos ritualizado, y que recurran a expresiones idiomáticas o bien refranes.

Pese a estar convencidos de que el aprendizaje y utilización de expresiones idiomáticas tienen que ser parte integrante del recorrido de formación de todo intérprete para que, una vez en el mundo del trabajo, sea capaz de manejarlas extensa y detalladamente en toda situación comunicativa, nos damos cuenta de que durante las primeras etapas de la formación se abordan con más atención otros aspectos de la lengua, lo que amenaza con pasar por alto el valor pragmático y funcional de dichas construcciones. Conscientes de estas problemáticas y convencidos de que la labor de concienciar al profesorado sobre esta cuestión puede contribuir a dedicar más atención al tema de las expresiones idiomáticas en las clases de E/LE, proponemos a continuación una lista de frases hechas y refranes con que un intérprete podría tropezar a la hora de desempeñar una tarea de mediación oral. Conviene resaltar que no se trata de una lista exhaustiva ni completa, en consideración de la amplitud de la materia tratada. Nos hemos limitado a presentar las frases y locuciones que con más frecuencia pueden aparecer en el trascurso de un encuentro o negociación mediado por un intérprete. El apartado que sigue está integrado por:

- a. Ejemplo contextualizado;
- b. Definición de la expresión idiomática en cuestión;
- c. Posible traducción al italiano

IRSE POR LAS RAMAS

*"Señor Martini, nos parece muy interesante lo que nos está diciendo pero por razones de tiempo, le ruego que no se **vaya por las ramas** y se ciña al*

¹⁶ Baste con pensar en todas las variedades del español a nivel diatópico y diastrático (español peninsular vs español de América).

tema que nos ocupa”.

Detenerse en lo menos importante de un asunto, dejando olvidado o aparte lo más importante¹⁷.

“Signor X, ciò di cui sta parlando ci sembra molto interessante ma, per ragioni di tempo, la invito a **non divagare** e ad attenersi alla tematica di cui ci stiamo occupando”.

IR/MARCHAR VIENTO EN POPA

“Gracias por su intervención. Por lo que a nuestra empresa respecta podemos decirle que en la actualidad nuestros negocios **marchan viento en popa**”.

Prosperar, progresar o avanzar muy bien una cosa o un negocio.

“Grazie del suo intervento. Riguardo alla nostra azienda possiamo affermare che attualmente i nostri affari **vanno a gonfie vele**”.

IR SOBRE RUEDAS

“El proyecto que pusimos en marcha el mes pasado va muy bien. Todo **va sobre ruedas**. Confiamos en implementarlo pronto”.

Desarrollarse o progresar una cosa, un plan como habíamos establecido.

“Il progetto che abbiamo avviato il mese scorso procede benissimo. Tutto **fila liscio**. Speriamo di attuarlo presto”.

IR AL GRANO

“Señor Rossi, dentro de una hora sale nuestro avión, así que le pido que **vaya al grano** y solucionemos el problema”.

Abordar los aspectos fundamentales de un asunto sin rodeos.

“Dottor Rossi, il nostro aereo partirà tra un’ora. Le chiedo pertanto di **andare al sodo** per risolvere il problema”.

ESTAR ENTRE PINTO Y VALDEMORO

“A raíz de la coyuntura económica internacional, nuestros socios comerciales todavía no saben si van a aprobar el proyecto: **están entre Pinto y Valdemoro**”.

No conseguir escoger entre dos opciones.

¹⁷ Definición sacada del diccionario CLAVE (2001).

"Alla luce della congiuntura economica internazionale, i nostri partner commerciali non sanno se approveranno il progetto: **sono ancora indecisi**".

ESTAR AL PIE DEN CAÑÓN

"Queremos hacer hincapié en que si hemos llegado donde estamos es porque, a pesar de las dificultades económicas, siempre **hemos estado al pie del cañón** y hemos asumido nuestra responsabilidad".

Cumplir con los deberes y responsabilidades/estar atentos y precavidos.

"Vogliamo insistere sul fatto che se siamo arrivati dove siamo ora è perché, nonostante le difficoltà economiche, **non ci siamo mai tirati indietro** e ci siamo sempre assunti le nostre responsabilità".

DAR JABÓN

"Les vamos a comentar una cosa: la empresa inglesa con la que colaboramos hace algunos años **nos dio jabón** durante algún tiempo para convencernos a adquirir sus productos".

Alabar o elogiar para lograr algún beneficio.

"Vogliamo dirvi una cosa: l'azienda con cui abbiamo collaborato qualche anno fa **ci ha elogiato/ha tessuto le nostre lodi** per qualche tempo per convincerci ad acquistare i loro prodotti".

TENER LA SARTÉN POR EL MANGO

"A pesar de ser el jefe de una importante multinacional, **somos nosotros quienes tenemos la sartén por el mango** y tomamos las decisiones finales

Dominar una situación totalmente.

"Sebbene sia il manager di un'importante multinazionale, **siamo noi ad avere il coltello dalla parte del manico** e prendiamo le decisioni finali".

A CADA CERDO LE LLEGA SU SAN MARTÍN¹⁸

"No se preocupe Señor Mori. En nuestro trabajo es frecuente cometer errores. Sin embargo, hay quien lo hace adrede y por eso ya le digo que **a cada**

¹⁸ El refrán alude a la fiesta de San Martín que se celebra el 11 de noviembre, cuando suele empezar la matanza del cerdo (definición sacada del libro *Hablar por los codos* de Gordana Vranic).

cerdo le llega su San Martín".

Todos tendrán que pagar si se han portado mal.

*"Non si preoccupi Signor Mori. Nel nostro lavoro capita spesso di fare degli errori. Tuttavia, ci sono persone che lo fanno a proposito quindi stia pur certo che **tutti prima o poi pagano il conto**".*

MAL DE MUCHOS, CONSUELO DE TONTOS

*"Es verdad que por ahora navegamos todos en aguas peligrosas. Ya sé que es de tontos decir algo parecido pero: **mal de muchos, consuelo de tontos**".*

Señala que sólo los pobres de espíritu se consuelan pensando que sus desgracias también les ocurren a los demás¹⁹.

*"E' vero che per ora siamo tutti sulla stessa barca. So pure che è da stupidi affermarlo ma, come si dice: **mal comune, mezzo gaudio**".*

4. CONCLUSIONES

Las reflexiones formuladas a lo largo del presente trabajo son el resultado tanto de la práctica profesional del autor como intérprete especializado en el par de lenguas español-italiano como de su experiencia didáctica de docente de interpretación bilateral español-italiano a nivel académico. Con estas páginas hemos pretendido abordar algunos de los aspectos más emblemáticos que destacan en el marco de la interpretación español-italiano. Como no podía ser de otra manera, no ha sido posible abarcar todas las problemáticas que surgen a la hora de llevar a cabo una tarea de mediación lingüística oral entre el español y el italiano, lo que se debe a la complejidad y extensión del campo de estudio afrontado.

Tras una breve presentación de esta técnica de interpretación, sus características más relevantes y sus ámbitos de aplicación, se ha hecho especial hincapié en la afinidad existente en la combinación lingüística analizada. Es precisamente esta afinidad la que puede entrañar "peligros" a la hora de traducir de una lengua a otra. Los calcos e interferencias se sitúan entre las amenazas más evidentes y concretas, y estos factores pueden perjudicar la prestación de todo intérprete que so sea capaz de detectarlos e implementar estrategias comunicativas orientadas a soslayar las dificultades lingüísticas.

¹⁹ *Ibid.*

El autor ha decidido centrar los focos en tres aspectos en particular, por ser los que más dificultades plantean, a la luz de su experiencia profesional en el campo y didáctica con los estudiantes. En concreto, se ha tratado de:

1. Los automatismos conversacionales;
2. Las formas de tratamiento para dirigirse a los interlocutores;
3. Las expresiones idiomáticas y refranes.

Es de esperar que aportaciones de este tipo contribuyan a sentar unas bases más sólidas en torno al tema de la lingüística contrastiva español-italiano. En el marco de la interpretación, ya sea de conferencias o bilateral, especialistas e investigadores llevan ya algún tiempo efectuando estudios esmerados en la materia, encaminados a desarrollar estrategias comunicativas eficaces. Dichos estudios se proponen solventar y minimizar errores, deslices e interferencias lingüísticas relativas al par de lenguas español-italiano.

Con la presente contribución esperamos haber aportado un granito de arena al vasto panorama de la interpretación bilateral español-italiano. Lo más deseable sería que docentes de lengua, intérpretes profesionales, investigadores y especialistas intercambiaran percepciones y puntos de vista y, a continuación, encontraran terreno fértil para seguir investigando y conseguir resultados fructíferos. Así, lograríamos contar con material didáctico y de consulta útil y fiable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bazzocchi, G. y Capanaga, P. (eds) (2006). *Mediación lingüística de lenguas afines: español-italiano*. Bologna: Gedit.

Bracco, M. (2001). *L'anticipazione nell'interpretazione simultanea spagnolo-italiano: possibili strategie*. Proyecto de fin de carrera no publicado. Universidad de Bolonia.

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

Calvi, M.V. (2003). "Lingüística contrastiva de español e italiano". *Mots Palabras* *Words,*
4. <http://www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0403calvi.pdf> (consultado en el mes de septiembre de 2011).

Calvi, M.V. y San Vicente, F. (ed.) (2004). *La identidad del español y su didáctica*. Viareggio: Baroni.

Carreiras, M. y Meseguer, E. (1999). "Procesamiento de ambigüedades sintácticas". En M. De Vega y F. Cuetos (eds.) *Psicolingüística del español*. Madrid: Anaya.

[CLAVE] (2001). *Diccionario de uso del español actual*. Madrid: SM.

Collados Aís, A. (1998). *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea. La importancia de la comunicación no verbal*. Granada: Comares.

Collados Aís, A. y Fernández Sánchez (2001). *Manual de interpretación bilateral*. Granada: Comares.

Fusco, M. A. (1990). "Quality in conference interpretation between cognate languages: A preliminary approach to the Spanish-Italian case". *The interpreters' newsletter*. 3: 93-97.

Gentile, A., Ozolins, U. y Vasilakakos, M. (1996) eds. *Liaison Interpreting. A handbook*. Melbourne: Melbourne University Press.

Gordana, V. (2010). *Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano*. Madrid: Edelsa.

Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.

Kelly, D. Et al. (eds.) (2003). *La direccionalidad en la traducción e interpretación: perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Atrio.

Lenarduzzi, R. (1991). "Pragmática contrastiva de las fórmulas de saludo en español e italiano. Estrategias didácticas". *Rassegna italiana di linguistica applicata*, XXIII, 2.

López Sánchez, R. (1992). *La resolución de ambigüedades sintácticas basada en las expectativas léxico-semántica*. Madrid: Servicio de publicación de la Universidad Complutense.

Morelli, M. (2010). *La Interpretación español-italiano: planos de ambigüedad y estrategias*. Granada: Editorial Comares.

Ortega Arjonilla, E. (ed.) (2003). *Panorama Actual de la Investigación en Traducción e Interpretación*. Vol. I y II, Granada: Editorial Atrio.

Riccardi, A. (2003). *Dalla traduzione all'interpretazione. Studi di interpretazione simultanea*. Milano: LED Edizioni.

Romero Dueñas, C. y González Hermoso, A. (2011). *Gramática del español lengua extranjera. Normas Recursos para la comunicación*. Madrid: Edelsa.

Russo, M. (1989). "Text processing strategies, a hypothesis to assess students' aptitude for simultaneous interpreting". *The Interpreters' newsletter*. 2: 57-64.

Russo, M. (1990). "Disimetrías y actualización: un experimento de interpretación simultánea español-italiano". En L. Gran y C. Taylor (ed.) *Aspects of applied an experimental research on conference interpretation*. Udine: Campanotto.

Russo, M. (1990). *Dissimmetrie morfosintattiche tra la lingua spagnola e la lingua italiana*, Trieste, Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori.

Russo M. y Rucci M. (1997), "Verso una classificazione degli errori nella simultanea spagnolo-italiano, en *Nuovi orientamenti di studi*. A cura di Gran L. e Riccardi A., Se.R.T., SLMIT, Trieste.

Russo M. y Rucci M. (1999), "Economía como lengua especial y problemáticas contrastivas: l'expresión de la causalidad en español y en italiano" en *Didáctica delle lingue di specialità: problemi e difficoltà traduttive*. A cura di C. Taylor, Stea, Trieste.

Russo, M. (2005). *L'interpretazione consecutiva dallo spagnolo in italiano. Conoscere altri sistemi per sviluppare il proprio*. Bologna: Gedit.

Russo, M. y Mack G. (2005) eds. *Interpretazione di Trattativa. La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale*. Milano: Hoepli.

Santus, C. (2008). *Un experimento en interpretación bilateral español-italiano*. Proyecto de fin de carrera no publicado. Cagliari: Università degli Studi.

Scanu, C. (2007). *La interpretación bilateral español-italiano: un experimento*. Proyecto de fin de carrera no publicado. Cagliari: Università degli Studi.

Simonetto, F. (2002). "Interference between cognate languages: simultaneous interpreting from Spanish into Italian". En G. Garzone, P. Mead y M. Viezzi (eds.) *Perspectives on interpreting*. Bologna: CLUEB.

Fecha de recepción: 05/10/2011

Fecha de aceptación: 07/11/2011

Hacia una revisión interactiva de las tareas de expresión escrita mediante el uso de las herramientas de MS Office Word

LIEVE VANGHEUCHTEN y MANUELA CRESPO
Universidad de Amberes

lieve.vangheuchten@ua.ac.be y manuela.crespo@ua.ac.be

Lieve Vangheuchten es doctora en Filosofía y Letras (Lingüística española) por la Universidad católica de Lovaina-la-Nueva (Bélgica). Actualmente es profesora titular de español para fines específicos y de lingüística española en la Universidad de Amberes. Es jefa de la sección de español del Departamento de Comunicación Empresarial Internacional. Sus áreas de investigación son la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera, la terminología y la fraseología, la lingüística de corpus descriptiva y la comunicación para fines específicos.

Manuela Crespo es licenciada en Filología hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente es asistente de español para fines específicos en la sección de español del Departamento de Comunicación Empresarial Internacional de la Universidad de Amberes. Cuenta con una amplia experiencia docente en ELE. Sus áreas de investigación son la aplicación de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de ELE, en concreto el uso de material audiovisual y de herramientas web 2.0.

Resumen: Los ejercicios de expresión escrita no suelen contar con mucha popularidad entre alumnos ni profesores. La causa principal es la misma para ambas partes: la sensación de una frustración a la hora de recibir/dar la evaluación del trabajo. El alumno se siente defraudado por el "Mar Rojo" en que parece ahogarse su texto, y el profesor se siente igualmente decepcionado al ver cómo el fruto de una corrección intensiva desaparece rápidamente en la cartera, sin dar lugar a la reflexión tan deseada. Lo que falta claramente en este enfoque tradicional del ejercicio de expresión escrita es la interacción entre el profesor y su alumno en la fase de revisión. A nuestro parecer, las TIC, y más concretamente la metodología del E-assessment, pueden ayudar a establecer esta interacción. Otros efectos positivos de la evaluación semi-automatizada de los trabajos de expresión escrita son el ahorro de tiempo para el profesor y la generación de un feedback constructivo y sistemático para el alumno. Esta contribución comenta un procedimiento de E-evaluación interactivo usando unas herramientas estándar del programa de tratamiento de texto MS Word en tres fases que están al alcance de todos y que no

requieren ninguna inversión financiera suplementaria ya que están integradas en las herramientas básicas de MS Office Word.

Palabras clave: expresión escrita, evaluación de la competencia escrita, E-assessment, E-evaluación, E-asesoramiento, blended learning, E-learning, feedback semi-automatizado, ALAO (Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador), TIC (Tecnologías de Información y Comunicación)

1. Introducción

A los profesores de lengua (materna o extranjera) no nos suele gustar la corrección de los ejercicios de expresión escrita. Aunque todos estamos convencidos de la importancia que tiene este tipo de ejercicios en el proceso de aprendizaje de un idioma, también compartimos la experiencia de que el resultado no está a la altura del trabajo invertido. Esta realidad se debe principalmente a dos factores. En primer lugar, la corrección de un texto escrito exige por parte del profesor un trabajo laborioso y muy minucioso, ya que abarca no solo la evaluación de la lengua (el léxico, la gramática, la cohesión sintáctica-semántica mediante el uso de los conectores, tiempos y modos apropiados, el estilo y elementos pragmáticos como el registro y la jerga) sino también de elementos metalingüísticos tales como la estructura, la argumentación y el contenido. Además, no se trata solo de corregir, sino de explicar y motivar la corrección (Van Thienen y Schollaert 2000). No es de extrañar, por lo tanto, que en ocasiones la versión corregida tenga dos veces la extensión del original. Queda claro que esta labor tan esforzada resulta decepcionante y hasta ingrata cuando el profesor debe constatar que son pocos los alumnos que sacan provecho de este tipo de ejercicios. Obviamente, una buena parte del potencial pedagógico de la tarea reside en la adquisición y asimilación de los comentarios y correcciones por parte del alumno, y allí es donde se plantean numerosos problemas. El feedback que proporciona el profesor es a menudo demasiado poco sistemático, demasiado poco constructivo y llega demasiado tarde. Las razones por las cuales la evaluación de un trabajo escrito suele presentar estos rasgos son obvias. Como ya se ha mencionado, se trata de un trabajo extremadamente laborioso, por lo cual la corrección requiere tiempo. No obstante, cuanto más tiempo transcurre entre el momento de la redacción y la hora de recibir la evaluación, más difícil serán la adquisición y la integración de las correcciones por parte del alumno (Buzetto-More N. & Alade A. 2006). El hecho de que las correcciones contengan observaciones poco sistemáticas tampoco ayuda, aunque se entienda que al profesor le cuesta repetir, para cada alumno individualmente y por escrito, una explicación elaborada que resulte comprensiva e instructiva. De ahí que a menudo el profesor pague de usar un "lenguaje código" para la corrección, del que el alumno no posee la clave. Por último, si quiere cumplir con su objetivo didáctico, una corrección o evaluación debe ser constructiva y motivadora (Martell y Calderón 2005). Claro está que, si el ejercicio está lleno de rojo, a un alumno le costará ponerse a estudiar cada observación en detalle.

En general, la literatura especializada indica que, para que el trabajo rinda y desemboque en la mejora considerable de la destreza escrita de los alumnos, hace falta una participación activa por parte del alumno en el proceso de revisión. A este respecto la calidad del feedback es esencial (Berge 2002). La evaluación es un proceso continuo que implica análisis, reflexión y discusión con el fin de alcanzar el objetivo pedagógico. Esto significa que para que el alumno aprenda del feedback, este debe ser comprensivo, constructivo y rápido. A nuestro parecer las TIC pueden ayudar a cumplir mejor estas condiciones mediante el enfoque al que se ha puesto el

nombre de "E-assessment" en inglés. E-evaluación o E-asesoramiento es un término bastante nuevo. Ridgway, Mc Cusker y Pead (2004) lo definen como el uso de las tecnologías electrónicas para realizar el asesoramiento del proceso de aprendizaje del alumno, pues no solo para lo que se refiere a los trabajos de expresión escrita, sino para la totalidad de las tareas realizadas.

En esta contribución se pretende elaborar un procedimiento de E-evaluación interactivo usando unas herramientas estándar del programa de tratamiento de texto MS Word en tres fases:

1. Antes de la entrega del trabajo el alumno aplica las opciones de control en Word;
2. En una segunda fase revisa su trabajo con los comentarios que el profesor le hace de manera semi-automatizada;
3. En la tercera y última fase el alumno obtiene un producto final.

Ahora bien, antes de entrar en las explicaciones técnicas de las distintas fases, nos parece importante destacar algunos elementos clave del E-asesoramiento.

2. Automatizar el proceso de revisión

2.1. ¿Por qué automatizar?

Lo que nos proponemos en este artículo es presentar un método interactivo para la corrección y la mejora de la expresión escrita. Eso implica que el papel del profesor no es el del "corrector con el lápiz rojo" sino el del tutor o mentor, que intenta con sus observaciones y sugerencias de revisión llevar al alumno a un nivel superior. Nos parece que la actual corriente didáctica del llamado "blended learning" (Bonk y Graham 2006, Sharma y Barrett 2007) ofrece el marco adecuado para elaborar tal método, ya que la definición de dicha corriente implica la integración de las TIC en una enseñanza presencial, lo cual resulta ser muy claramente el caso del presente estudio. Además, un "blended learning" exitoso ofrece ventajas pedagógicas de gran importancia. Según los especialistas Anderson & McCormick (2006), se trata de un tipo de enseñanza motivadora, interactiva, e individualizada, ya que una parte del trabajo se realiza en semi-autonomía, lo cual le da al estudiante la posibilidad de trabajar a domicilio y a las horas que le apetecen, pero con la seguridad de poder contar con un feedback rápido y objetivo. A estas ventajas de tipo pedagógico se añaden otras de índole económica: un enfoque semi-presencial permite ahorrar gastos al instituto que organiza la enseñanza, y tiempo al profesor. Si esto da lugar además a un resultado de mejor calidad, tal como se pretende en este artículo, por lo menos con respecto a los trabajos de expresión escrita, las ventajas parecen numerosas.

Pero también hay desventajas, en primer lugar para el profesor, quien debe no solo familiarizarse con esta nueva manera de trabajar, sino además aprender a desarrollar material que se preste al e-enfoque. La inversión inicial resulta, por lo tanto, considerable. Por otra parte, el alumno debe ser capaz de asumir la autonomía que se le concede, por lo cual la institución organizadora debe guardarse de no hipotecar la calidad de la formación recortando demasiado las clases presenciales (Alemany Monleón y Sancho Salido 2004).

2.2. Algunos programas comerciales de asistencia a la revisión de trabajos escritos

Existen varios programas de pago que asisten la corrección y la evaluación de los trabajos escritos. Uno de los más conocidos es Turnitin (www.turnitin.com). Aparte de detectar el plagio, el programa ofrece la posibilidad de corregir los trabajos escritos entregados por vía electrónica, a partir de una base de datos que contiene los comentarios. Estos comentarios se pueden adaptar según el trabajo, y también

hay espacio en cada trabajo para añadir observaciones libres. Asimismo, se pueden agrupar todos los comentarios y generar informes. Programas parecidos, también todos de pago, son Markin (<http://www.cict.co.uk/markin/index.php>) y Adobe Acrobat X Pro (<http://www.adobe.com/>). Todos estos programas permiten el envío electrónico de la copia corregida al alumno desde el programa mismo, o son compatibles con los entornos de aprendizaje electrónico del tipo Blackboard.

Aunque los programas citados están bien concebidos y fáciles de manejar, presentan a nuestro parecer dos inconvenientes. El primero concierne la accesibilidad de la aplicación que, aparte de no ser gratuita, requiere la instalación de un programa y/o la conexión continua a la red. El segundo inconveniente proviene del primero, en el sentido de que el texto, que sigue creándose en un programa de tratamiento de texto, debe primero cargarse en el programa o en la aplicación online (exceptuando Acrobat X Pro). En lo que sigue, se pretende sortear estos problemas sin dejar de realizar los mismos objetivos, aprovechando las herramientas de MS Word.

3. Instrucciones técnicas

A continuación se exponen las instrucciones técnicas para un trabajo de revisión semi-automatizada en fases, que requiere la participación activa del alumno. Tanto el alumno como el profesor explotarán el potencial que brinda la funcionalidad "Review" de MS Word.

3.1. Para el alumno: Instrucciones para una revisión en tres pasos

Paso 1: Corrección automática de ortografía y gramática: "Spelling and Grammar" (antes de entregar tu trabajo al profesor).

Para poder utilizar las siguientes funcionalidades de Word es necesario tener instalado el **diccionario** del idioma **español** de Office.

1.1 Para seleccionar el idioma español para el documento, selecciona todo el texto (**CTRL + A**) y ve a **Review/Language/Set Proofing languages/Spanish International Sort**.

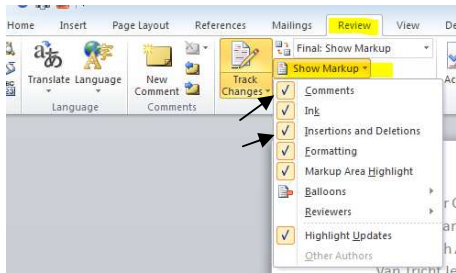
1.2 Para utilizar la herramienta de sinónimos y antónimos, seleccionar la palabra y ve a **Review (Proofing)/ Thesaurus**.

1.3 Para hacer una corrección ortográfica y gramatical antes de enviar el documento (Spelling-Controle), selecciona todo el texto (**CTRL + A**) y ve a **Review/ Spelling and Grammar**. Por defecto, los errores ortográficos se marcan en rojo y los errores sintácticos en verde.

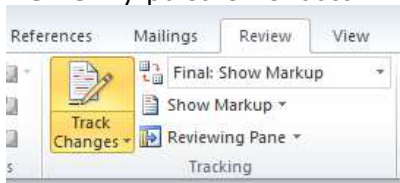
Paso 2: Devolución al profesor del documento revisado (segunda entrega).

Para la revisión y comentario lingüístico de tu texto escrito, tu profesor utilizará las herramientas de Word "**Comments**" y "**Track changes**" (Para más información sobre esta herramienta, véase <http://office.microsoft.com/training/training.aspx?AssetID=RC011600131033>).

2.1 Una vez que se ha obtenido la versión comentada y corregida del profesor, el estudiante deberá realizar las correcciones propuestas. Para visualizar las correcciones y los comentarios hechos por el profesor en el documento es necesario comprobar que se tienen marcadas las opciones **Comments** e **Insertions and Deletions** en la pestaña **Review**. En caso de que estas opciones no estén marcadas por defecto, ve a **Review/Show Markup** y selecciona **Comments** e **Insertions and Deletions**.



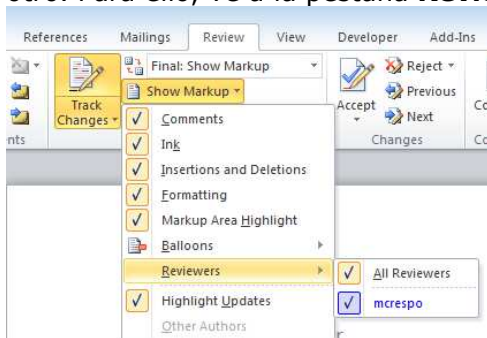
2.2 Para que tus correcciones queden marcadas en el documento ve a la pestaña **Review** y pulsa en el botón **Track Changes**.



Realiza las correcciones o añadidos pertinentes **sin eliminar los comentarios del profesor**. Tus comentarios y correcciones aparecerán en un color diferente a las correcciones y comentarios del profesor.

Se recomiendan seguir los siguientes consejos:

- realiza las correcciones **sobre** la palabra errónea comentada, sin insertar una nueva palabra. De esta forma se obtendrá una versión "Final", limpia de errores.
- para aligerar la vista del documento es conveniente configurar las opciones de "Track Change" y "Comments" de la siguiente manera: **Insertions:** Color only Deletions, **Strikethrough Balloons:** only for comments/formatting.
- Para trabajar más cómodamente en un documento con muchos comentarios y revisiones de varios usuarios se puede elegir ver los comentarios de un usuario u otro. Para ello, ve a la pestaña **Review/Show Markup/Reviewers**.



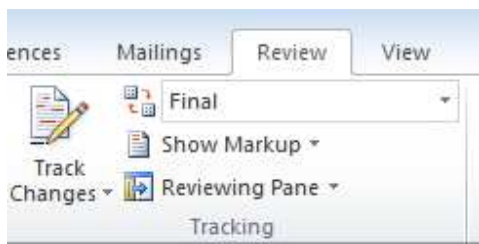
De esta forma conseguirás tener un margen derecho del documento menos lleno de globos "balloons" que dificultan la lectura.

Para deseleccionar la opción **Track Changes** vuelve a pulsar sobre este botón, de este modo el texto que añadas o corrijas ya no será marcado.

Paso 3: Versión final

Tu profesor te devolverá tu documento con las últimas correcciones.

Para ver la versión "**final**" del documento, sin los comentarios ni las correcciones hechas por profesor y alumno, y obtener de este modo un producto final, ve a la pestaña **Review** y selecciona **Final**.



Si se selecciona *Final Showing Markup* se vuelve a tener la visión del documento comentado.

3.2. Para el profesor: Descripción del proceso de creación de macros

El término macro equivale a la realización automática de una serie de instrucciones o acciones repetitivas que se realizan muy a menudo. En nuestro caso, mediante la creación de macros para realizar comentarios lingüísticos a las tareas escritas de nuestros estudiantes, con sólo pulsar un botón, aparecerá escrito, al margen de la página del documento en cuestión, el comentario lingüístico deseado. Véase el ejemplo siguiente:

Reunión de vecinos se produce en Madrid. El personaje principal es Irene Vázquez. Vive en la Plaza Mayor, 1. Está en el centro antiguo de Madrid. Sus sobrinos, Mariona y Oriol Pedret Gómez, pasan unos días en Madrid. Los sobrinos son de Barcelona. No son sus sobrinos, pero sino de su ex-marido. Durante estos días saben conocer los vecinos de su tía.

Doña Josefa es la portera del edificio y es muy curiosa. Quiere saber la vida de todos. Es muy pesado pesada.

Allí vive también la familia Muñoz, Miguel Fernández con su mujer Luisa Mendoza, José Moyano con su hija Sonia, Doña Carmela Sagasta con su perro Blasillo, Ricardo Solá, Cecilia Blastein y su marido Alfredo José Soria y un japonés Junichi Murat.

El primer día Oriol y Mariona van a pasear por Madrid con su tía. Hay muchas atracciones. Van a mirar algunas. A los sobrinos les gusta Madrid. Mientras toman una copa, Clara y María los pasan. Son vecinas de Irene y son las hijas de Manuel Muñoz, un medico. Su madre se llama Alicia Ruiz, es ama de casa.

Comment [mc1]: No sólo ... sino
No sólo estudio sino que también trabajo los fines de semana

Comment [mc2]: Respetar la concordancia del género y del número

Comment [mc3]: Acentuación
Revisa las reglas de acentuación

Consejos previos de redacción:

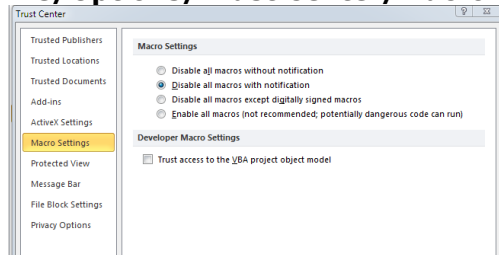
Para la realización de comentarios lingüísticos a través de la funcionalidad de los macros de (MS) Word se recomienda seguir las siguientes recomendaciones previas a la hora de redactar dichos comentarios lingüísticos:

- Realiza previamente una lista de las correcciones y comentarios lingüísticos que deseas integrar en los macros. Este corpus, aunque siempre se podrá modificar según las necesidades, ayudará a dar homogeneidad y sistematicidad a los comentarios y, de este modo, se facilitará a los estudiantes la lectura y comprensión de los mismos. Para un ejemplo de corpus de comentarios lingüísticos, véase el apéndice.
- Utiliza en la redacción del comentario lingüístico una formulación positiva. Se desaconseja utilizar las palabras "incorrecto" o "error". En su lugar, utiliza el término gramatical implicado en la corrección, por ejemplo: "acentuación: mi/mí".
- Acompaña al comentario lingüístico un ejemplo de lengua que ilustre la explicación gramatical.
- Si trabajas en equipo, ponte de acuerdo con tus colegas para utilizar la misma nomenclatura y estructura a la hora de redactar las correcciones y comentarios lingüísticos.

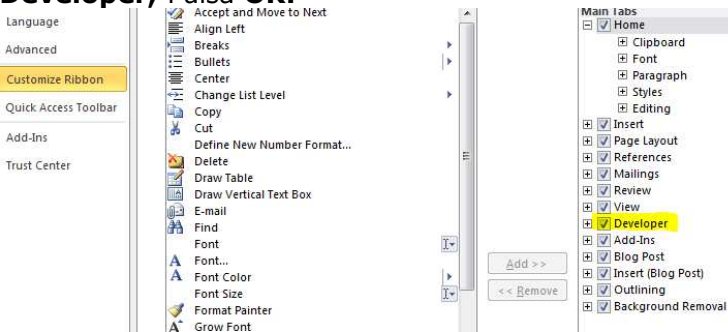
Las siguientes instrucciones técnicas de creación de macros para realizar comentarios lingüísticos son válidas para la versión de MS Word 2007 y versiones superiores. Para versiones de MS Word anteriores véase [Word 2003 to Word 2007 command reference guide](#). En las instrucciones que siguen a continuación se ha utilizado la versión de MS Word 2010 en inglés.

Pasos previos:

- Verifica que tu ordenador acepta el uso de macros. Para ello ve a **File/Options/Trust Center/Macro Settings**.



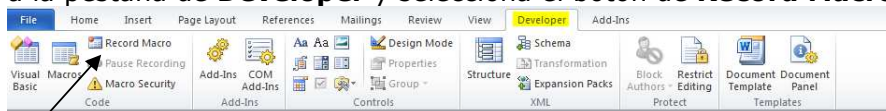
- Verifica que la pestaña **Developer** está visible en la barra de herramientas. En caso contrario ve a **File/Options/Trust Center/Customize Ribbon** y selecciona **Developer**; Pulsa **OK**.



Paso 1: Grabación de Macro.

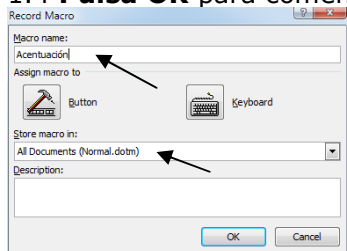
1.1 Abre un documento cualquiera en MS Word.

1.2 Ve a la pestaña de **Developer** y selecciona el botón de **Record Macro**.



1.3 Escribe un nombre en el campo **Macro name**. Asegúrate que los nombres para comentarios del mismo tema comienzan con la misma palabra, de esta forma será más fácil ordenar los macros. En caso de dos o más palabras, estas se deben escribir sin espacio entre ellas. Asegúrate también que en el campo **Store macro in** está seleccionado **All Documents (Normal.dotm)**.

1.4 **Pulsa OK** para comenzar a grabar el macro.



Paso 2: Comenzar a grabar las secuencias del macro.

Durante el proceso de grabación del macro, se grabarán todas las acciones secuenciales que hagamos con el teclado o ratón del ordenador. En nuestro caso, para tener un macro de comentario lingüístico grabaremos las siguientes secuencias de acciones:

2.1 Ve a la pestaña **Review**

2.2 Selecciona **New Comment** (se seleccionará automáticamente la última palabra del documento que tengas abierto, sin que para ello tú debas hacer nada).

2.3 **Escribe el texto** del comentario lingüístico deseado en el recuadro del comentario. Por ejemplo: *Acentuación: Revisa las reglas de acentuación*. Una observación importante es que siempre, después, podrás añadir más texto u observaciones al comentario automático que aparezca en el macro.

2.4 Ve a la pestaña de **Developer** y selecciona **Stop Recording**.

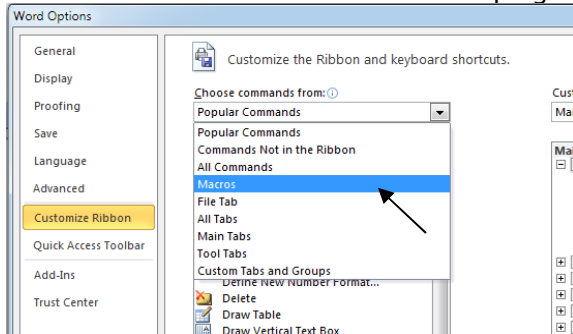
Habremos grabado así nuestro primer macro sobre el tema Acentuación.



Paso 3: Visualizar los macros grabados en la barra de herramientas.

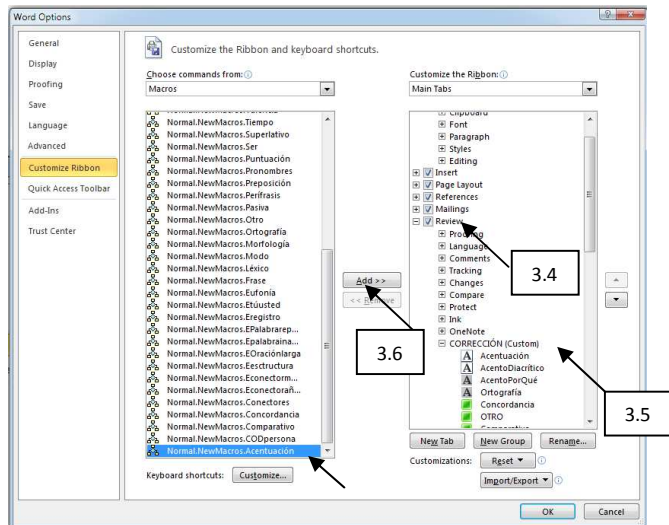
3.1 Ve a **File/Options/Customize Ribbon**.

3.2 Selecciona **Macros** del menú desplegable.



3.3 Pulsa el botón **Macros**. Aparecerá una lista de todos los macros grabados hasta el momento.

Selecciona **el macro** deseado. En nuestro caso *Normal.NewMacros.Acentuación*.

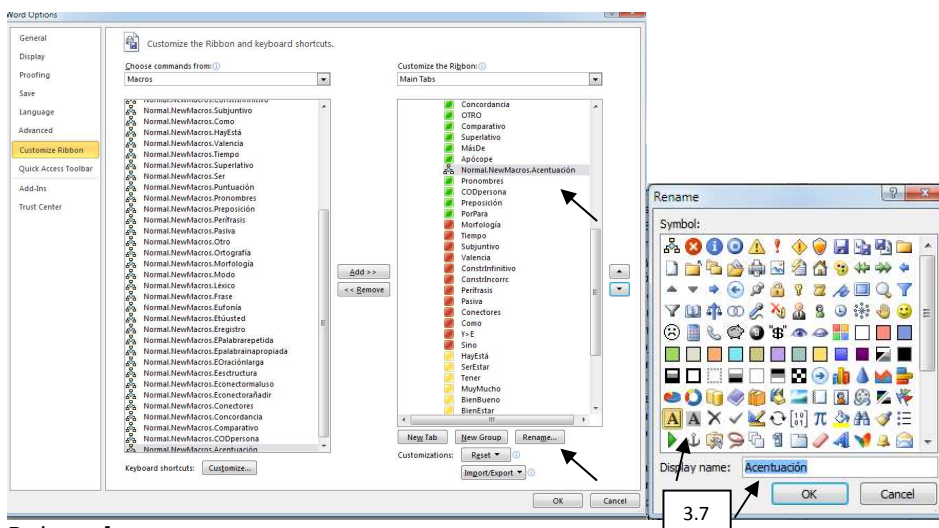


3.4 En la columna de la derecha, selecciona la pestaña de la barra de herramientas donde quieras que aparezca tu macro. En nuestro caso hemos elegido la pestaña **Review**. Por tanto, pulsa **Review**.

3.5 Selecciona un subgrupo de la pestaña elegida. En nuestro caso, hemos seleccionado el subgrupo **Corrección**, que previamente hemos creado con **New Tab**.

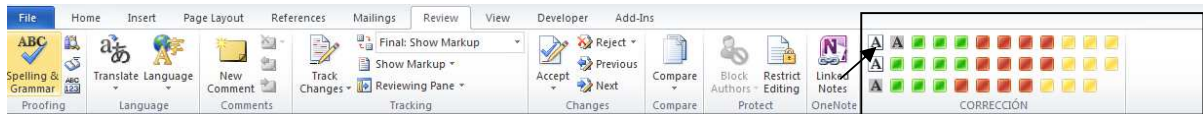
3.6 Pulsa el botón **Add** en el centro de la pantalla. El macro ha sido añadido a la pestaña Review en el subgrupo Corrección.

3.7 Pulsa en **Rename** para acortar el nombre del macro que aparecerá en la pestaña elegida y **elige un símbolo** que lo identifique. Se recomienda agrupar las correcciones del mismo tipo con un mismo símbolo por razones de claridad.



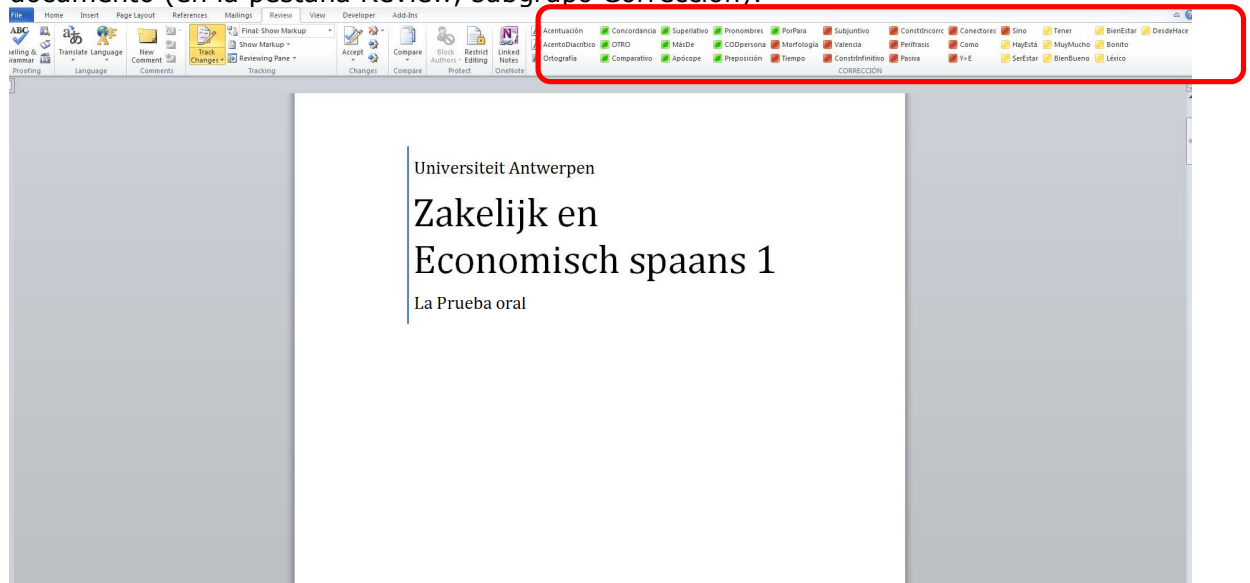
Pulsa **ok**.

Ahora el macro Acentuación aparecerá en la pestaña Review en todos tus documentos Word.



Realiza la secuencia de **pasos 1-3** para cada uno de tus macros.

A continuación mostramos un modelo de la apariencia de los macros en un documento (en la pestaña Review, subgrupo Corrección):



4. Conclusión

En este artículo se han dado unas pautas muy concretas con el fin de facilitar por un lado el trabajo de corrección de un texto escrito para el profesor, y hacer, por otro, que su feedback rinda más para el alumno, gracias a una participación activa de este mismo en el proceso de revisión (Vinagre y Muñoz 2011). La propuesta de usar las herramientas Word a este propósito se ajusta a dichos objetivos en el sentido de que es el alumno quien "activa" este proceso interactivo al aprovechar desde la primera fase la ayuda de las herramientas Word antes de la primera entrega de su texto, y quien también lo "clausura" al finalizar la tercera fase cuando saca una versión limpia de su texto con todas las correcciones integradas. Al profesor el uso de las herramientas Word le ofrece una manera eficaz para gestionar sus correcciones de modo semi-automatizado, sin que se pierda el toque personalizado, ya que los macros se hacen enteramente 'a medida' de las necesidades tanto del profesor como de su alumnado y además no impiden que se añadan otros comentarios puntuales. Aprovechar las herramientas Word, según la manera descrita, permite por lo tanto al profesor usar su tiempo de manera rentable y, al alumno, recibir un feedback rápido y sistemático que da lugar a un trabajo de una calidad superior, así como a una verdadera mejora de la competencia escrita.

Por último, merece la pena mencionar que existen otras aplicaciones TIC que pueden ser aprovechadas con vistas al desarrollo de la destreza escrita. En un contexto de aprendizaje Web 2.0, Google docs (www.google.com) permite trabajar en *colaboración* online en un documento de manera que varias personas pueden trabajar a la vez en el mismo documento en tiempo real, corrigiéndose mutuamente. Resulta obvio que, en los tiempos que corren, estas actividades de blended learning permiten ahorrar tiempo y dinero, sin menoscabar la calidad.

5. Referencias

- Alemanya, R.M. y Sancho Salido, J. (2004). La formación online: engaños, desengaños y oportunidades. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 4: 463-470.
- Anderson, J. y McCormick, R. (2006). Pedagogic Quality –supporting the next UK generation of e-learning. In U.D. Ehlers & J.M. Pawlowski (Eds.), *Handbook on Quality and The International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences. Vol. XXXVII. Part B6a. Beijing 2008* Standardisation in E-learning. Springer, Berlin/ Heidelberg/New York.
- Berge, Z.L. (2002). Active, interactive and reflective eLearning. *Quarterly Review of Distance Education*, 3 (2): 181-190.
- Bonk, C. J. y Graham, C. R. (2006). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Buzetto-More N. & Alade A. (2006). Best practices in e-assessment. *Journal of Information Technology Education*, 5: 251-269.
- Martell, K. y Calderon, T. (2005). Assessment of student learning in business schools. In K. Martell & T. Calderon (Eds.), *Assessment of student learning in business schools: best practices each step of the way* (vol. 1, nº 1, pp. 1-22). Tallahassee, Florida: Association for Institutional research.
- Ridgway, J., McCusker, S. y Pead, D. (2004). *Literature review of e-assessment*. Bristol, UK: Nesta Future Lab.
- Sharma P. y Barrett B. (2007). *Blended learning. Using technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan.
- Van Thienen, K. y Schollaert, R. (2000). *Gewikt en gewogen. Evaluatie van communicatieve vaardigheden in het vreemdetalenonderwijs*. Leuven: Garant.
- Vinagre, M. y Muñoz, B. (2011). Computer-mediated corrective feedback and language accuracy in telecollaborative exchanges. *Language Learning & Technology*, 15, 1: 72-103. <http://ilt.msu.edu/issues/february2011/vinagremunoz.pdf> (consultado el 5 de octubre de 2011)

Referencias técnicas MS Office:

- Macros office 2007: <http://office.microsoft.com/en-us/word/HA100997691033.aspx> (consultado el 5 de octubre de 2011)
- Enable Macros: <http://office.microsoft.com/en-us/word/HA100310711033.aspx> (consultado el 5 de octubre de 2011)
- Word 2003 to Word 2007 command reference guide: <http://office.microsoft.com/en-us/word/HA100744321033.aspx?pid=CH100487431033> (consultado el 5 de octubre de 2011)
- Uso de las herramientas "Comment" y "Track Changes": <http://office.microsoft.com/training/training.aspx?AssetID=RC011600131033> (consultado el 5 de octubre de 2011)

Enlaces:

- <http://www.cict.co.uk/software/markin/> (consultado el 5 de octubre de 2011)
- <http://www.turnitin.com> (consultado el 5 de octubre de 2011)
- <http://www.adobe.com> Adobe Acrobat X Pro (consultado el 5 de octubre de 2011)
- <http://www.google.be/> Google docs (consultado el 5 de octubre de 2011)

6. Apéndice

Modelo de una lista de comentarios lingüísticos:

1. LÉXICO	Comment [MC1]: Léxico: consulta un diccionario, por ej. en www.rae.es
2. EUFONÍA	Comment [MC2]: Por razones de eufonía Y se transforma en E delante de l-. O se transforma en U delante de o-.
3. ORTOGRAFÍA	Comment [MC3]: Ortografía errónea: consulta un diccionario, por ej. www.rae.es
4. ACENTOS	Comment [MC4]: Acentuación incorrecta
5. POSESIVOS	Comment [MC5]: Posesivo incorrecto
6. APÓCOPE	Comment [MC6]: Apócope del adjetivo. Ej: primer piso/piso primero
7. CONCORDANCIA	Comment [MC7]: Respeta la concordancia del género y del número
8. COMPARATIVO	Comment [MC8]: Comparativo incorrecto: Más...que, Menos...que, Tan(to)(...)como
9. SUPERLATIVO	Comment [MC9]: Superlativo incorrecto. Ej: La empresa ia más importante del mundo.
10. OTRO	Comment [MC10]: 'Otro' 'NO' se puede combinar con el artículo indefinido 'un/una', sino que se utiliza solo
11. PREPOSICIÓN	Comment [MC11]: Preposición o locución preposicional incorrecta. Consulta un diccionario, por ej. www.rae.es
12. A CD DIRECTO	Comment [MC12]: Cuando el COD es una persona determinada, es necesario expresar la preposición "A" delante de este COD.
13. PRONOMBRES	Comment [MC13]: Pronombre incorrecto
14. VALENCIA	Comment [MC14]: Valencia del verbo incorrecta: consulta un diccionario, por ej. www.rae.es
15. HAY/TIENE	Comment [MC15]: Hay/Tiene. Ej: En Madrid hay cinco universidades/ Madrid tiene cinco universidades.
16. SER/ESTAR	Comment [MC16]: Ser/Estar
17. CONJUGACIÓN	Comment [MC17]: Conjugación verbal incorrecta
18. TIEMPO	Comment [MC18]: Tiempo verbal
19. MODO INDICATIVO/SUBJUNTIVO	Comment [MC19]: Modo verbal Indicativo Subjuntivo
20. PERÍFRASIS	Comment [MC20]: Estructura i. Perífrasis
21. SER/ESTAR ADJETIVO_SUTANTIVO+ INFINITIVO	Comment [MC21]: Ser/Estar+Adjetivo + Infinitivo. Ej: Es importante aumentar la producción.
22. CONECTORES	Comment [MC22]: Conector de discurso erróneo. Consulta un diccionario, por ej. www.rae.es
23. ORACIÓN Orden frase	Comment [MC23]: Orden en la frase
24. No sólo sino	Comment [MC24]: Estructura i. Ej: No sólo...sino
25. pasiva	Comment [MC25]: Voz pasiva
26. PUNTUACION	Comment [MC26]: Puntuación incorrecta

Fecha de recepción: 07/10/2011

Fecha de aceptación: 07/11/2011

*Muñoz-Basols, J., Pérez Sinusía, Y.,
David, M., (2011), Developing Writing
Skills in Spanish. London and New
York, Routledge, 367 págs. ISBN:
978-0-415-59082-2*

ELISA GIRONZETTI
Universidad de Alicante
Grupo *iPronuncia bien!*
elisa.gironzetti@gmail.com

Developing Writing Skills in Spanish es un manual muy valioso para todos aquellos estudiantes de ELE que quieran mejorar sus habilidades de escritura, debido a la gran cantidad y variedad de ejemplos que se incluyen, y a su excelente planteamiento didáctico. Se trata de un libro versátil y flexible, que se adapta a diferentes usuarios y modalidades de aprendizaje, gracias a su estructura organizada en nueve capítulos independientes dedicados cada uno a una diferente tipología textual, que cubren el ámbito académico, profesional y personal. De hecho, se puede usar como manual de autoaprendizaje, ya que incluye las soluciones al final; como material complementario para las clases de lengua; o como manual de referencia.

Cada capítulo, excepto el último, se abre con una breve y clara sección inicial llamada "¿En qué consiste?", en la que se resumen las principales características, objetivos comunicativos y subgéneros del tipo de texto tratado: el texto narrativo; el texto descriptivo; el texto expositivo; el texto argumentativo; el texto periodístico; el texto publicitario; el texto jurídico y administrativo; y el texto científico-técnico. Sucesivamente, de forma gradual y guiada, los lectores van descubriendo paso a paso en qué consiste cada uno de los ocho tipos de textos tratados en el libro a través de muchos ejemplos extraídos de textos reales, actividades prácticas y breves explicaciones teóricas.

El planteamiento didáctico del manual es comunicativo y está centrado en el aprendiente, teniendo siempre en cuenta el objetivo final, es decir, aprender a escribir. Al inicio de cada capítulo los estudiantes empiezan con actividades que les permiten activar conocimientos previos acerca de los tipos de textos, para pasar gradualmente a reflexionar sobre los mismos, sacar sus propias conclusiones y favorecer las transferencias positivas de su LM al español. El itinerario de aprendizaje de cada capítulo culmina con una actividad de expresión escrita libre a partir de dos temas propuestos.

Además de trabajar con la estructura de los textos, es interesante ver como los autores han incluido en todos los apartados actividades que permiten a los alumnos

trabajar también los aspectos gramaticales o léxicos propios del género, como por ejemplo el uso de los pasados en la narración; los adjetivos en la descripción; un correcto uso de los sinónimos en la exposición; los marcadores discursivos en la argumentación; la voz pasiva en el texto periodístico; las metáforas en la publicidad y los tecnicismos de los ámbitos jurídico-administrativo y científico.

La cantidad y variedad de textos incluidos en este libro lo convierte en una ventana abierta sobre la cultura hispánica. Los temas tratados varían en estilo y ámbito, yendo desde el cine y la literatura, hasta la historia y la política, pasando por los estereotipos culturales, las recetas de cocina y las redes sociales. Además de ser ejemplos y modelos de diferentes tipologías textuales, los textos se convierten también en pretextos que nos permiten trabajar el uso de expresiones idiomáticas o temas culturales vinculados con la actualidad y la cultura hispánica.

Esta gran variedad está sin duda al servicio de la creatividad, ya que uno de los objetivos de los autores es que los usuarios de este libro sean capaces de producir sus propios textos.

El capítulo final, diferente de los demás, sirve a modo de conclusión e incluye más información y consejos útiles para mejorar las técnicas de escritura. El primer consejo es el de tener un diario de aprendizaje o *portfolio*, en el que ir guardando todos los borradores de nuestros textos así como su versión final. La idea de aprender de los errores, propios o de los demás, permanece central en el desarrollo de todo el capítulo, donde los alumnos aprenderán la importancia de un uso correcto de la puntuación, acentuación y normas ortográficas. Finalmente, el capítulo se cierra con un listado comentado de recursos externos, una tabla explicativa de las funciones comunicativas de los marcadores del discurso y las diez reglas de oro del buen escritor.

Además de todo el material incluido en el libro, los alumnos tienen a su disposición la página web www.developingwritingskills.com que incluye actividades complementarias en PDF para cada capítulo, acompañadas de material audiovisual original. La explotación didáctica de los materiales audiovisuales hace que la experiencia de los estudiantes sea más rica y les permite trabajar algunos géneros textuales en su formato original.

En conclusión, opino que este manual es una herramienta de aprendizaje muy útil y eficaz para todos aquellos estudiantes de ELE o profesionales de la lengua que quieran mejorar sus técnicas de escritura de manera dinámica, entretenida y creativa.

Varios, El español en la maleta. Esquema Ediciones. Barcelona, 2011. ISBN: 978-84-939226-0-3



Ángel Sánchez Máiquez
Asesor Técnico Docente
Consejería de Educación en Marruecos

El 2 de octubre de 2008, Rafael Robles, profesor de español con una larga trayectoria en el extranjero (República Checa, Irán, República Dominicana, Haití, Estados Unidos y China) lanzó una convocatoria a través de su *blog* para que los profesores de español destinados en cualquier parte del mundo pudieran aportar y compartir las experiencias de su oficio. Su propuesta obtuvo una gran acogida y muchos profesores españoles enviaron sus artículos. Tres años después, el libro *El español en la maleta* aparece en las librerías recogiendo una selección de esos testimonios. La edición es de Jaime Corpas (Esquema Ediciones), que ha contado con la colaboración de Matilde Martínez Sallés (Godall Formacions), también coautora.

Se trata de un variado repertorio de vivencias personales y experiencias profesionales expuestas con diversos tonos y estilos por treinta autores diferentes, cuyo nexo de unión consiste en que todos ellos son o han sido profesores de español en el extranjero. Los artículos, en orden alfabético por países, van seguidos de una breve nota biobibliográfica listada al final del libro. Los cinco continentes están representados: Albania, Alemania, Arabia Saudí, Bangladesh, Bélgica, Brasil, China, Corea del Sur, Emiratos Árabes, Estados Unidos, Francia, Grecia, Holanda, India, Irán, Israel, Italia, Japón, Luxemburgo, Marruecos, Nueva Caledonia, Nueva Zelanda, Reino Unido, Rumanía e incluso la experiencia de una profesora en un barco trasatlántico alrededor del mundo.

Este libro es un elocuente testimonio del interés que despierta la lengua española y su cultura en los más diversos ámbitos; un fenómeno que va en aumento desde hace años, debido a la posición excepcional que ocupa el idioma español en el concierto de las lenguas internacionales. También muestra las dificultades

profesionales y humanas que viven los profesores al tratar de insertarse en contextos diversos y no siempre fáciles.

Entre el relato de viajes, género clásico cada vez más apreciado en renovadas versiones, las memorias y las experiencias didácticas fluctúa una publicación que puede interesar a un amplio espectro de lectores relacionados con la enseñanza del español, con la difusión del español en el mundo y con cualquier aventura humana singular. Así podemos calificar a estos profesores viajeros, “emigrantes ilustrados” que llevan la lengua y la cultura española a todos los rincones del planeta, no solo a los más próximos en geografía y costumbres, sino también a los más alejados geográficamente y culturalmente, incluso a aquellos donde los conflictos, la pobreza y las diferencias hacen más difícil la tarea de comunicar y transmitir nuestra lengua.

Los derechos de autor de este libro han sido cedidos por el colectivo de autores a favor de una ONG educativa: ONÉ RESPE, que se ocupa de impulsar escuelas comunitarias para los refugiados haitianos (<http://www.onerespe.com/>).

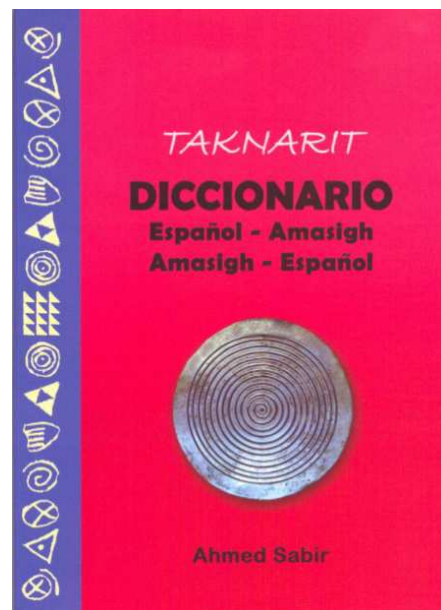
Ahmed Sabir. Diccionario Taknarit. Español- Amazigh/ Amazigh-Español. Libro publicado dentro del Programa de Apoyo al Hispanismo Universitario Marroquí del Ministerio de Cultura del Gobierno de España. MO 0974. ISBN: 978 - 9954 - 22 - 916 - 3. Depósito legal: 2011. 461 págs.

Ángel Sánchez Máiquez
Asesor Técnico Docente
Consejería de Educación en Marruecos

Para explicar el interés de este trabajo y situarlo en su contexto, hay que recordar un poco la historia de la lexicografía española en el Norte de África, sobre todo en la época de la colonización. Los autores de los trabajos realizados entonces no siempre fueron lingüistas, sino frailes, misioneros y militares obligados a confeccionar herramientas de comunicación para facilitar la expansión en estos territorios. En la zona de Marruecos, durante el Protectorado, podemos citar la aparición de los diccionarios de Esteban Ibáñez Robledo, un fraile franciscano de Burgos enviado como misionero dentro de las misiones católicas en Nador, Rabat, Tánger y Tetuán.

Su primer trabajo fue el *Diccionario Español – Rifeño/ Rifeño – Español* (1949), considerado como una contribución muy importante a la lexicografía bereber o amazigh, dada la escasez de trabajos dedicados a la vertiente rifeña. A esta obra le sigue otro estudio del franciscano Pedro Sarrionandía, *Gramática de la Lengua Rifeña*, publicada en Tánger en 1905.

Entre los antecedentes de la lexicografía hispano-amazigh (bereber), contamos con una publicación en 1814 de un repertorio de palabras recogidas por un militar español, espía, arabista y aventurero, llamado Domingo Badía y Leblich, un apasionado de Marruecos, que se dedicó a recopilar palabras amazigh con el fin de profundizar en el conocimiento de la lengua y la cultura amazigh.



Otro trabajo de Esteban Ibáñez es el *Diccionario Español – Baamrani / Baamrani – Español* (1954), que se vincula estrechamente con el diccionario que presentamos, ya que con la voz Baamrani hay que entender el habla de los Ait – Ba – Amran, en la región de Sidi Ifni, situada dentro del entorno geolingüístico de la variante del amazigh que se ofrece en el diccionario *Taknarit*.

En Canarias, se ha desarrollado una lexicografía dialectal canaria que tiene sus orígenes en los estudios sobre el guanche de Wölfel, entre otros. A esta corriente de investigación que defiende el parentesco del guanche y el amazigh se sumaron muchos investigadores, como Ahmed Sabir, hispanista marroquí y Decano de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Ibn Zohr de Agadir. El resultado es la proliferación de estudios y repertorios léxicos sobre las antiguas lenguas canarias y variedades dialectales. Paralelamente, se ha desarrollado recientemente en Canarias otra lexicografía basada en el amazigh que representa un esfuerzo encomiable como material lexicológico para tender puentes de comunicación entre las dos orillas. De ahí el interés del diccionario *Taknarit* de A. Sabir, que presenta un repertorio académico y actual realizado por un nativo de la región del Sous, gran conocedor de la lengua amazigh y de la lengua castellana.

Se divide en tres partes. Una parte preliminar en la que incluye una presentación general del autor y el porqué de este diccionario; un mapa geolingüístico de la distribución del amazigh en el Norte de África; la presentación del alfabeto; la explicación de una serie de pautas metodológicas en relación con el sistema de transcripción y los problemas relativos al sistema de entradas elegido. La segunda está dedicada al repertorio Español – Amazigh y la tercera, al repertorio Amazigh – Español. Entre estas dos últimas partes, el autor incluye cinco diálogos de uso cotidiano, a modo de ejemplos de conversación para los principiantes en una de las dos lenguas.

Taknarit es una aportación importante a la lexicología amazigh y a la lexicografía española, muy útil para la investigación sobre las relaciones entre el amazigh y el español y sobre el patrimonio cultural común.