

Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

*Elaboración de materiales para la
clase de español*

Octubre 2000



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
CULTURA Y DEPORTE

CONSEJERÍA
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA EN BRASIL

**ACTAS del
VIII Seminario
de Dificultades Específicas de la Enseñanza
del Español a Lusohablantes:
*Elaboración de materiales para
la clase de español***

São Paulo, 28 de octubre de 2000



www.consedu-espanha.org.br

Actas del VIII Seminario de Dificultades específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes:
Dificultades y Estrategias
São Paulo, SP. Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil. 2000

Seminario de Dificultades específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes (8 : 2000 :
São Paulo, SP).

Actas del VIII Seminario de Dificultades de la enseñanza del Español a Lusohablantes:
Elaboración de materiales para la clase de español, São Paulo, 28 de octubre de 2000. —
Brasilia : Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación y Ciencia, Ministerio de
Educación, Cultura y Deporte de España, 2001.
296p. : il.

I. Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación y Ciencia II. Ministerio de
Educación, Cultura y Deporte de España II. Título

CDU 806.0 : 371.3 : 061.3
CDD 461.07



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

© EDITA: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y PUBLICACIONES

EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRASIL – CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

NIPO: 176-01-149-9

ISBN: 85-85726-51-2

Impresión: THESAURUS EDITORA DE BRASÍLIA

VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del
Español a Lusohablantes: *Elaboración de materiales para
la clase de español*

DIRECCIÓN
ASESORÍA TÉCNICA Y METODOLÓGICA
Carmen Rojas Gordillo

COORDINACIÓN DEL SEMINARIO Y DE ESTA EDICIÓN
Carmen Rojas Gordillo
María Cibele González Pellizzari Alonso

DIAGRAMACIÓN
María Cibele González Pellizzari Alonso

INDICE.

Página

• <u>Presentación</u>	9
• <u>Conferencia Inaugural</u> <i>Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE</i>	10
Neus Sanz Baulenas	
• <u>Comunicaciones</u> <i>La tauromaquia y sus valores culturales en la clase de español como lengua extranjera</i>	23
Manuel Morillo Caballero.	
<i>Mostrar el paisaje. Enseñar el paisaje</i>	34
Santiago Quesada Casajuana	
<i>El cómic como recurso en el último ciclo de enseñanza fundamental</i>	44
José Manuel Barreiro Villanueva	
<i>Propuestas interactivas de lectura en español como lengua extranjera</i>	49
Ana Lucía Esteves dos Santos	
<i>Jugar y divertirse en clase de español con los viejos romances y las canciones tradicionales: una propuesta seria</i>	56
María Parés Grahit	
<i>Explotación de poesías en la clase de español</i>	70
Gaspar Guerrero Castro	
<i>La otra cara de la moneda</i>	80
María Cibele G. Pellizzari Alonso y Susana B. Slepoy de Zipman	
<i>Elaboración de materiales para la adquisición de vocabulario en la clase de español como lengua extranjera</i>	86
Manuel Calderón Calderón	
<i>Tareas gramaticales: una propuesta de elaboración de materiales didácticos alternativos</i>	101
Luz María Romero y Roseli T. Habith Martín	

<i>Cómo desarrollar la conversación en las clases de español como lengua extranjera utilizando nuevas y diversas propuestas de trabajo</i>	111
Eduardo Tadeu Roque Amaral, Kelma Martins de Matos, Tatiana Salgueiro Caldeira	
<i>Enseñanza del español instrumental para la lectura: elaboración de materiales didácticos</i>	125
Ana Cristina dos Santos	
<i>"Palabritas en español para usted" ¿Vamos a conocerlas?</i>	136
Ana Paula Martins Oliveira, Cleidimar Aparecida Mendonça da Silva, Lucielena Mendonça de Lima	
<i>De las semejanzas estructurales entre las lenguas española y portuguesa: interferencias, ¿cómo tratarlas?</i>	145
Eliane Aparecida Vilaça, Maria Aparecida Fernandes	
<i>Organización de materiales de lectura a partir de publicidades auténticas</i>	153
Cristina Vergnano Junger	
<i>Elaboración de materiales de español para fines específicos: lenguaje diplomático</i>	162
José Antonio Pérez Gutiérrez	
<i>Propuesta de enseñanza del español de los negocios</i>	176
Lia Zalszupin	
<i>¿Curso instrumental de español? ¡Qué vengan los toros!</i>	184
Shalimar Rebeca Fodra	
<i>Propuesta de actividades prácticas para facilitar a lusohablantes la adquisición de algunas estructuras del español</i>	192
Marina Tazón Volpi, Ana Silvia Martínez, Henry D. Lorencena, Laura M. Serres, Rebeca Martínez y Vera H. Danta	
<i>Parchis, Scrabble, Oca, 1000 nombres... proceso de aprendizaje creativo y ameno, ¿vamos a jugar?</i>	210
Susana B. Slepoy de Zipman, Marta Iglesias, Vânia Leal, Guillermo Lallée	

<i>"Les Luthiers", el rey enamorado y yo... y los pronombres.....</i>	217
Lucielena Mendoza de Lima	
<i>Importancia de la contextualización y la diferencia de información en la elaboración de materiales</i>	226
Julio Diego Domingo Liguori	
• <u>Conferencia</u>	
<i>Cómo trabajar con libros de texto: análisis de materiales</i>	233
Enrique Melone	
• <u>Talleres</u>	
<i>Una redacción de español como lengua extranjera: la evaluación y el diseño de los materiales didácticos como profesión.....</i>	241
Agustín Garmendia Iglesias	
<i>¿Qué hacemos con la música?.....</i>	245
Gonzalo Abio	
<i>La informática aplicada con laboratorio en la enseñanza del español</i>	262
Delia Maria de Césarís	
<i>Enseñanza del español y multimedia</i>	267
Ítalo Oscar Riccardi León	
• <u>Conferencia de Cierre</u>	
<i>Profesores y autores: la doble función de muchos hispanistas brasileños.....</i>	273
Gretel Eres Fernández	

PRESENTACIÓN.

El VIII Seminario de Dificultades Específicas, celebrado en octubre de 2000 en el Colegio Miguel de Cervantes de São Paulo, ha intentado recoger la experiencia acumulada en las ediciones anteriores para enriquecer su desarrollo y satisfacer así las expectativas de todos los participantes, más de cuatrocientos profesores y estudiantes de español venidos de diversas partes de Brasil.

Para ello se ha modificado la estructura, incluyendo, además de las comunicaciones presentadas por los profesores de español, conferencias de especialistas invitados y talleres prácticos con más tiempo de exposición que han permitido una mayor profundización en los temas. Ha contado, además, con la participación de todos los Asesores Técnico-Lingüísticos destinados este año en Brasil. En la selección de las comunicaciones hemos sido más exigentes en aspectos como la adecuación del contenido al tema del Seminario, el nivel lingüístico de las comunicaciones y la calidad científica del trabajo.

El tema elegido para esta convocatoria, "Elaboración de materiales para la clase de español", nos pareció un tema interesante en la situación en que se encuentra la enseñanza del español en Brasil en este momento. A pesar de que en los últimos diez años ha habido un fuerte incremento en la producción editorial de materiales de español, la Consejería de Educación sigue recibiendo masivamente peticiones de material por parte de los profesionales del español, lo que nos llevó a considerar que se hacía necesario reflexionar sobre el tema: conocer la situación actual de los materiales de español en Brasil, aprovechar la experiencia del profesorado en la producción de materiales y discutir sobre las estrategias para sacarles partido en el aula.

El resultado de esta reflexión es lo que ofrecemos en estas *Actas*, más voluminosas que en ediciones anteriores como consecuencia de la reestructuración que comentamos, con la esperanza que los trabajos incluidos faciliten a los profesores el uso de los materiales en sus clases de español.

Como siempre, agradecer a todos los participantes el interés y el esfuerzo que han realizado para estar presentes en esta intensa jornada de intercambio de experiencias.

Carmen Rojas Gordillo
Asesora Técnico-Lingüística
Consejería de Educación y Ciencia

CONFERENCIA INAUGURAL.

Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE

Neus Sanz

Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona

1. El concepto de unidad didáctica: criterios de definición en los materiales de E/LE

Poco se ha reflexionado hasta el presente sobre el concepto de unidad didáctica en el ámbito del análisis de materiales didácticos para la enseñanza del español como lengua extranjera. ¿En qué criterios se sostiene, por ejemplo, la asociación de determinados tipos de texto con la focalización de ciertas cuestiones formales, sintácticas, funcionales o léxicas en lo que solemos denominar "lección", "unidad", "módulo", "tema"? Esto es, ¿cómo se justifica el tratamiento conjunto de una serie de objetivos y de contenidos lingüísticos (los posesivos o el imperfecto de indicativo, la petición de favores o la expresión de la condición, la correspondencia formal o los artículos de opinión en la lección 22 o en la unidad 33)? ¿Qué supone cualquiera de esos epígrafes a los que nos tienen acostumbrados los manuales? ¿Qué grado de arbitrariedad interviene en la confección de unidades didácticas? ¿Qué ingredientes debe contener? ¿Hay secuenciaciones mejores que otras? ¿Qué es o qué debería ser, en definitiva, una unidad didáctica?

Lógicamente, la envergadura del tema supera el marco de una conferencia como la que aquí pretendemos reseñar. De todos modos, para provocar una pequeña reflexión, se propuso a los asistentes la tarea que se incluye a continuación. Se trataba de analizar una serie de descripciones de unidades didácticas, directamente inspiradas en las que suelen declarar los manuales de E/LE más utilizados. Como se verá, éstas descripciones, basadas en índices de manuales, aunque presentan diferentes grados de concreción, permiten adivinar una determinada filiación metodológica y responden claramente a diferentes tendencias que han ido marcando la historia de la didáctica. En concreto, se pidió a los participantes que las asociaran con el listado de modelos de unidad adjunto. La meta de la tarea era constatar, a partir de ejemplos concretos, que la adopción de un determinado criterio de definición de la unidad didáctica tiene enormes consecuencias en su diseño y en el de cada uno de sus componentes. O lo que es lo mismo: según sean nuestros posicionamientos frente a la enseñanza-aprendizaje del idioma procedemos de maneras notablemente distintas a la hora de enfrentarnos al concepto de unidad didáctica. También pedimos, en un segundo momento, a los asistentes que reflexionaran sobre las ventajas y los inconvenientes de cada modelo en base a sus experiencias en el uso de materiales.

Invitamos al lector a realizar por sí mismo la tarea para una mejor comprensión de las conclusiones.

TAREA 1

UNA UNIDAD DIDÁCTICA PUEDE ORGANIZARSE EN TORNO A ...

- un objetivo / objetivos formulados en términos de conducta observable
- un conjunto de objetivos estructurales
- un conjunto de nociones y funciones
- un ámbito discursivo
- un ámbito temático o área de interés
- una tarea o producto final

¿QUÉ CONCEPTO DE UNIDAD DIDÁCTICA HAY EN CADA UNA DE LAS SIGUIENTES?

- A. El Imperativo: forma positiva y negativa. Imperativos irregulares. Las preposiciones de lugar.
- B. En el mercado.
- C. Interesarse por la salud de otros. Visitar a un amigo: dar consejos y ofrecer ayuda. En la consulta del médico. En la farmacia.
- D. Dar y pedir información sobre planes y proyectos futuros.
- E. Hacer predicciones y proyectos. Expresar decepción. Hablar por teléfono. Hacer comparaciones. Pedir una información. Pronombres posesivos (1, 2 y 3 personas del singular); adjetivos demostrativos; la comparación; el futuro imperfecto.
- F. Recursos para organizar, hacer progresar y reaccionar ante un relato.
- G. La mujer en España.
- H. Programar un viaje por España buscando información y negociando en base a los gustos, las aficiones y las costumbres de los miembros del grupo / clase.

Respecto a **unidades como A**, todos coincidimos en que planteaban un conjunto de objetivos estructurales como eje. Esto es, cualquiera de sus componentes está subordinado a un claro objetivo: capacitar a los alumnos para la comprensión explícita de determinadas estructuras y su producción. Es obvio también que la descripción del sistema morfosintáctico se disocia de otros planos. Para qué, cuándo o con quién se usa el Imperativo en español, en este tipo de planteamiento, no va a ser considerado y, naturalmente, tampoco va a abordarse la dimensión textual. Las formas lingüísticas son aisladas de su uso y la frase se

erige como unidad de definición de objetivos. Aquel alumno que sepa "construir frases" con preposiciones de lugar o usando imperativos los habrá alcanzado.

Muchos de los participantes coincidieron en señalar que este planteamiento está perfectamente instalado en muchas de las aulas de E/LE, más incluso de lo que nos atrevemos a confesar.

Respecto a los componentes de la unidad, se constató que en este tipo de material, centrado exclusivamente en el entrenamiento formal, las muestras de lengua suelen estar "forzadas" (ser poco representativas del uso de la lengua en situaciones comunicativas reales). Se pretende presentar en los textos aportados un máximo de ocurrencias de dichos aspectos formales y la verosimilitud de las muestras se ve afectada. Por otra parte, las descripciones gramaticales, al no atender al uso, serán, cuanto menos, incompletas. Los llamados ejercicios estructurales y, en particular, los consabidos ejercicios de huecos, son las actividades de aula más frecuentes y las unidades no suelen incluir actividades comunicativas donde los alumnos hagan un uso significativo de lengua en interacciones similares a las de los hablantes en contextos naturales. No podría ser de otro modo: ¿imaginan ustedes una conversación entre hablantes normales centrada en imperativos y preposiciones de lugar?

Otra pregunta que surge inmediatamente es por qué se asocian determinados temas gramaticales. ¿Por qué precisamente el imperativo y las preposiciones de lugar, en nuestro ejemplo? Decisiones tan aleatorias como ésta llenan los manuales de corte más tradicional. Adoptando el símil ya clásico de la escuela de conducción: es como si en una autoescuela se diera a los conductores novatos una clase de freno y de intermitentes. Eso sí, con el coche convenientemente aparcado.

Las unidades del tipo B, definidas en términos de conducta observable, nos remiten inmediatamente a los manuales de conversación: "aprenda usted español en dos semanas". Se pretende prever con exactitud qué le va a suceder al alumno en sus contactos en español, qué va a necesitar en el banco, en el aeropuerto, en el hospital, en la tienda de ropa... El eje de las unidades está constituido por una serie de situaciones estereotipadas, muchas veces notablemente alejadas de la vida cotidiana actual, pero por las cuales se supone que va a discurrir la vida de una especie de turista anónimo sin identidad propia; un turista que se pone enfermo en los viajes, que alquila coches, que cambia moneda y que compra camisas. Un turista que tiene siempre las mismas necesidades y al que le pasan las mismas cosas. Si se nos permite la caricatura, diremos que se supone que el alumno nunca pisará los impersonales supermercados sino que comprará en mercados tradicionales donde mantendrá interminables conversaciones (sobre hortalizas, preferentemente) con los tenderos. El planteamiento es de una ingenuidad flagrante pero no por ello hay que olvidar que sigue impregnando muchas programaciones y muchos materiales. Las limitaciones son obvias y de todo tipo: ¿cómo llevar este modelo más allá de unas cuantas sesiones de los cursos iniciales? ¿Cómo potenciar la construcción de la competencia comunicativa

si lo que presentamos y entrenamos es la pura asociación de frases-fórmula para contextos plenamente previsibles?

Las unidades como D son las que suscriben un modelo nocio-funcional de la primera generación. Es indudable que la descripción en términos funcionales ha representado una herramienta privilegiada para el profesor de idiomas y el autor de material didáctico. Iluminó en E/LE, en los años 80, una nueva manera de entender los objetivos e instauró una nueva gama de técnicas de aula. Empezamos a hablar de la lengua como herramienta de comunicación y a tratar de describirla y enseñarla como tal. La morfosintaxis dejó de ser el único criterio de progresión y de programación.

Pero con los años se va haciendo patente que el lastre de épocas anteriores todavía pesa. Alumnos y profesores perciben que se han sustituido listados de estructuras por listados de formas lingüísticas con las que se formalizan actos de habla y que, en la práctica, el fantasma del turista accidental ronda todavía por el aula. No hablamos de imperativos sino de pedir favores, de sugerir o de dar permiso. Pero muchas de las técnicas utilizadas van a estar muy próximas a las de la etapa anterior. A fuerza de ejercicios en pareja, de resolución a menudo mecánica, se pretende lograr que el alumno recuerde perfectamente qué tienen que decir cuando tiene sed, cuando le duele una rueda o cuando quiere agradecer algo. Alguien dice algo y otro le responde. Una esquemática simulación de intenciones comunicativas en microdiálogos es el modelo de lengua omnipresente. La lengua se desmenuza en pares de frases y "habla con tu compañero" se convierte en el enunciado clásico de los materiales esta etapa: a cada alumno se le adjudica un papel en un contexto imaginario, una determinada intención y se perfija el recurso lingüístico que deberá usar para formalizarla. Por ejemplo, tendrá que decir que tiene calor, tenga o no, y esperar la reacción de un compañero, que sin duda le propondrá abrir la ventana o le aconsejará que se tome una ducha.

Las unidades resultan, en muchas ocasiones, tanto para alumnos como para profesores monotemáticas, interminables. ¿Cuántas horas de clase podemos programar para *formular planes y proyectos*? ¿O para *dar instrucciones en la calle*?

Como en los modelos estructurales, respecto a la lengua aportada, un afán de ejemplificar al máximo ciertos recursos lleva a los diseñadores de material a ofrecer textos forzados y artificiales. Lo cual es lógico: no existen fuera del aula y de los materiales textos "monofuncionales". Respecto a la ejercitación, la verdadera interacción significativa todavía no tiene un lugar en este tipo de unidad. El aula es concebida como un lugar donde se "representa teatralmente" la comunicación pero donde está no llega realmente a generarse.

C y E son las clásicas unidades "híbridas" donde no se renuncia a la facilidad aparente de la descripción en términos de conducta pero en las que, además, se concretan algunas funciones. Lo que más sorprende en este tipo de material es la asociación de contenidos. ¿Qué lleva a los autores a unir u otro cóctel de temas y

objetivos, de recursos y de textos? Creemos lícito sospechar que, en muchos casos, es el puro azar y la inspiración del autor unidos a la necesidad de cumplir con una determinada programación de aspectos morfosintácticos, que hay que ir disseminando, aleatoriamente, a lo largo del manual. Todos aquellos que han utilizado materiales de este tipo han percibido que el resultado suele ser una sucesión, más o menos afortunada, de actividades inconexas. En ningún punto de la unidad va a ser necesaria la imbricación de los contenidos seleccionados. No se reclaman unos a otros más allá del texto donde los hemos hecho aparecer juntos. No se harán necesarios en ninguna otra situación de comunicación que podamos plantear en el aula. (¿Qué tendrán que ver *los posesivos con la decepción*?).

Por otra parte, este tipo de unidades tiene las mismas limitaciones que las anteriormente analizadas.

A lo largo de los años 90, los materiales comunicativos de E/LE evolucionan y se van planteando cada vez con mayor profundidad, aunque siempre un tanto intuitivamente, la dimensión textual. El desmenuzamiento del análisis funcional se va mostrando insuficiente a la hora de programar de forma coherente, y la consideración de la competencia discursiva como un ingrediente esencial de la competencia comunicativa obliga a una nueva reflexión. Va a tenerse en cuenta en qué tipo de texto se manifiestan determinados recursos funcionales y qué destrezas se ven implicadas. Es lo que nosotros hemos denominado unidades que giran entorno a un ámbito discursivo. Es el caso de F: en nuestro ejemplo, no vamos solo a informar sobre el pasado, o a trabajar sobre el imperfecto sino a llevar a los alumnos al mundo del relato. ¿En qué textos se da? ¿Que funciones suelen ir asociadas? ¿Qué características discursivas tienen aquellos textos aportados o generados en el aula en los que la intención comunicativa principal es relatar? Son nuevas preguntas que nos permiten seguir profundizando en los enfoques comunicativos anteriores. El foco a la hora de determinar las unidades y de diseñar sus componentes sigue estando en qué enseñar y no en cómo se aprende.

G es un típico ejemplo de una unidad didáctica temática especialmente frecuente en los manuales de niveles avanzados. Lo cierto es que bajo el pretexto de un tema de interés, en muchas ocasiones se esconde una visión un tanto tradicional de la enseñanza-aprendizaje. Una serie de textos sirven de plataforma para la explicitación gramatical y justifican el trabajo formal sobre los exponentes que en ellos hayan aparecido. La selección de contenidos lingüísticos naturalmente puede llegar a ser perfectamente arbitraria o depender estrictamente de los gustos literarios del autor del material. La prensa (fuente inagotable para el profesor de idiomas) adopta un papel predominante. La lectura será la destreza más estimulada pero, en muchos casos, no como un objetivo sino como base para el análisis de aspectos formales.

El proceso de diseño de unidades en el modelo que ejemplificamos con H, el enfoque por tareas, sigue un recorrido notablemente distinto. Si en los otros planteamientos el diseñador de material va del establecimiento de contenidos a la elaboración de actividades, el camino es aquí el inverso. Partiendo de la convicción de que el aprendizaje se genera esencialmente cuando logramos

promover en el aula procesos de comunicación, las actividades motivadoras se convierten en eje de las unidades y el punto de partida en la creación de los materiales. Dicho de una forma más simple: se parte de la hipótesis de que una determinada actividad va a potenciar el uso significativo del idioma, y desde la actividad se determina qué muestras de lengua aportaremos, qué recursos lingüísticos serán motivo de reflexión y de trabajo formal, qué destrezas potenciaremos y cuándo, etc.

Este último modelo ofrece a nuestro entender diversas ventajas (aunque no pocas complicaciones para el diseño). Las unidades didácticas se convierten en un conjunto "necesario" de componentes, donde cabe toda la tipología de actividades de los otros enfoques comunicativos. Hay lugar para la explicitación gramatical y para el entrenamiento estructural, para la exploración de muestras de lengua y para el trabajo específico de destrezas; para cualquier modalidad de práctica funcional o comunicativa, con mayor o menor complejidad formal y cognitiva. Pero cada componente y aspecto abordado en la unidad adquiere un sentido ante los ojos del aprendiz: todos los recursos que se le han ido brindando son herramientas y preparación para abordar el reto final, la tarea (una negociación, la elaboración de un producto, etc.). Las formas lingüísticas van a ser relevantes para hacer un uso significativo del idioma.

Sería largo y difícil profundizar más aquí en este enfoque (y el profesor de E/LE dispone en la actualidad de amplia bibliografía), pero señalemos al menos que es el único que ha puesto el acento en la definición de la unidad didáctica.

Sin duda, desarrollar una buena unidad en este enfoque no es fácil. La motivación es un elemento clave a la hora de perfeccionar una tarea, y no hay fórmulas mágicas que la garanticen. La coherencia entre tareas y programación de contenidos lingüísticos, por otra parte, debe ser cuidadosamente planteada para no caer en el clásico conglomerado de sugerentes actividades comunicativas asociadas a mediocres, dispersas, y aún obsoletas, prácticas formales.

2. Componentes de una unidad didáctica

Como hemos visto, según en qué corriente nos inscribamos, las unidades didácticas se diseñan de uno u otro modo. Asimismo, diversos componentes están o no presentes, juegan un papel más o menos relevante, se interrelacionan con una u otra lógica interna.

El siguiente esquema presenta una mínima clasificación de lo que solemos encontrar en las unidades de los manuales.

Componentes de una unidad didáctica

MUESTRAS DE LENGUA

- Materiales destinados a exponer al alumno a ejemplos contextualizados para posibilitar el análisis y la formulación de hipótesis.

ACTIVIDADES DE CONCEPTUALIZACIÓN

- Explicitación de descripciones del sistema formal.
- Actividades para el descubrimiento de reglas.

MATERIALES DE EJERCITACIÓN FORMAL

- Actividades de manipulación o elaboración de enunciados, centradas en la forma, destinadas a la automatización.
- Interacciones pautadas (con roles, intenciones y formas lingüísticas predeterminados).

TAREAS SIGNIFICATIVAS

- Actividades de aula con transmisión de significado y características discursivas equiparables al uso de los hablantes (resolución de conflictos, creación de productos, etc.) con recursos formales no predeterminados.

Hay que considerar...

La representatividad comunicativa

La oportunidad

La motivación

Al esquema anterior podrían añadirse, sin duda, el componente **evaluación** y los **materiales de entrenamiento estratégico**, que afectarían a todos los demás componentes o se integrarían en ellos. No los tratamos de forma independiente dado que los materiales más habituales en E/LE distan de tenerlos integrados de modo sistemático.

Otra aclaración necesaria para la buena comprensión del cuadro anterior, al aplicarlo al análisis de materiales concretos, es que vamos a encontrar múltiples propuestas donde se integran varios componentes. Encontraremos muchas actividades que contienen fases de trabajo con componentes distintos, donde predominan uno u otro aspecto.

Hemos dicho que, a nuestro entender, una buena secuencia didáctica debe contemplar todos estos ingredientes. Pero no siempre es así en los materiales. Muchas unidades didácticas suponen un recorrido pedagógico, desde nuestra perspectiva, incompleto. Desde luego, no suelen faltar textos, ni explicitaciones sobre el funcionamiento de reglas, estén éstas mejor o peor resueltas. Nadie tampoco se atrevería a concebir para la publicación una unidad sin ejercicios de práctica formal, sea funcional o exclusivamente morfosintáctica. En cambio, hojeando críticamente muchos materiales, incluso algunos de muy reciente

publicación, constataremos que muchas son las unidades didácticas que carecen totalmente de propuestas realmente comunicativas. (Invitamos, de paso, al lector de estas Actas a hacer la prueba con algunas unidades de materiales variados).

comunicación, que a nuestro entender es, pues, la clave a la hora de evaluar una unidad, propusimos a los asistentes la siguiente "minitarea":

TAREA 2

1. En parejas vamos a escribir tres preguntas que haríamos para obtener información de alguien a quien conocemos poco y al que queremos hacer un regalo sorpresa.
2. Una vez negociadas las preguntas, cada pareja se reúne con otra a la que entrevistará.
3. De nuevo se separan las parejas y deciden, en función de la información obtenida, qué regalos van a comprar para las otras dos personas.
4. En una puesta en común en plenaria, se explican las decisiones y el aludido reacciona ante el regalo que se le propone.

Esta "minitarea" tenía la función de ilustrar (en poco tiempo) todas las características de cualquier tarea más compleja y hacer vivir la experiencia a los profesores. El papel del aula como contexto (nosotros aquí y ahora haciendo algo en español y no la representación teatral del mundo exterior), la escritura cooperativa y la negociación y reflexión metalingüística que propicia, el abordaje de los mismos recursos desde destrezas distintas, la escucha activa y motivada porque la información que debemos obtener es necesaria para la realización de la tarea...En suma, las características esenciales de una actividad que genera uso significativo y que implica intelectual y afectivamente a quien la realiza.

Y así fue, pues la mayor parte de profesores se implicaron en las diferentes fases de la actividad, como de hecho lo hacen los alumnos ante este tipo de propuestas. La motivación lúdica y afectiva, la curiosidad, el reto que supone dar forma a una negociación, etc. son un "enganche" bastante fiable si acertamos en la elección de la tarea (lo cual no está garantizado, desde luego) y si hemos proporcionado una práctica previa que le dé al alumno suficiente seguridad para enfrentarse al desafío de comunicarse en español.

3. El análisis de materiales

También propusimos el análisis de una serie de actividades elaboradas para esta conferencia pero muy directamente inspirados en materiales existentes. Se trataba de establecer qué cuestiones hay que tener en cuenta a la hora de seleccionar material (véase Anexo 1 y 3) y, en concreto, contrastar las diferencias entre una tarea comunicativa y una práctica funcional formal (donde el foco principal es el manejo de las formas y no la negociación de significado).

TAREA 3

1 Construye pequeños diálogos según el modelo. Usa el vocabulario del cuadro.

¿Qué te parece este jersey?

Me gusta mucho. Me parece muy bonito.
No me gusta nada, prefiero el oscuro.

falda	moderno	amarillo
camisa	caro	verde
pantalones	elegante	rojo
vestido	cómodo	negro
bolso	barato	blanco
zapatos	grande	claro
	feo	
	pasado de moda	

2 Qué puedes hacer con todas estas cosas? Imagina que se las vas a regalar a tus compañeros. Elige para quién va a ser cada cosa, piensa por qué y coméntalo con tu compañero. Luego informa a toda la clase. ¿Está de acuerdo el destinatario?

UN GATO
UNAS BOTAS DE MONTAR
UN PERFUME
UNA BOTELLA DE VINO
UN DESPERTADOR

UNA CAFETERA
UNOS PENDIENTES
UNA SARTÉN
UNA NOVELA EN ESPAÑOL
UNA GUITARRA

3 Vamos a buscar un buen regalo de cumpleaños. Podéis hacer sólo tres preguntas, que primero prepararéis en un papel tú y un compañero. Luego, entrevistad a otros dos compañeros. Con sus respuestas deberéis tomar un decisión y contarla al resto del grupo.

Respecto a la propuesta 1, representativa de un tipo de actividad muy utilizada por los materiales de E/LE se constató que la total descontextualización, hace que se resuelva de forma mecánica, sin implicación alguna del alumno, y sin que se dé, en su administración, ninguna de las características de una interacción significativa .

El análisis de estos u otros materiales, un análisis riguroso y pormenorizado, una evaluación realmente crítica de los materiales que llevamos al aula (que, a nuestro entender, no se ha hecho suficientemente en ELE) es un buen camino para cerciorarnos de que no hay fisuras importantes entre nuestros planteamientos metodológicos y los materiales que usamos, entre una buena teoría y una buena práctica.

ANEXO 1

A modo de resumen de todos los temas apuntados durante la conferencia entregamos el siguiente cuadro de criterios y aspectos que hay que considerar en el análisis y diseño de materiales didácticos.

- CONTEXTUALIZACIÓN

Preferir siempre la recepción o generación de textos contextualizados.

- SIGNIFICATIVIDAD e INTERACCIÓN

Siempre considerar el significado de las formas lingüísticas tanto en su descripción como en la práctica.

- IMPLICACIÓN

Buscar siempre algún tipo de implicación lúdica o intelectual por parte del alumno en la resolución de cualquier actividad. Considerar la creatividad como algo inherente al uso de las lenguas.

- EVITAR EL "MALABARISMO" Y LA RESOLUCIÓN MECÁNICA

Evitar que el material promueva el desarrollo de habilidades ajenas a la comunicación o se resuelva mecánicamente.

- **RELEVANCIA** de los recursos propuestos para la resolución de la actividad.

- CORRECCIÓN

El material debe potenciar/permitir la corrección positiva y personalizada (considérese el potencial de la creación cooperativa respecto al aprendizaje de la gramática).

- ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO

Propiciar el análisis/ descubrimiento. Aprender a aprender.

- Prever la **ADMINISTRACIÓN** en clase.

Organización social del aula. La unidad didáctica como un proceso equilibrado donde dinámicas y temas se van alternando y complementando.

- CONCIENCIA DEL PROCESO

Conciencia por parte del alumno de cuáles son los objetivos de la unidad didáctica y focalización de los medios lingüísticos.

ANEXO 2

Esquema del tratamiento que dan, las diferentes tendencias que conviven en la actualidad en E/LE al concepto de unidad didáctica y sus componentes.

	en los enfoques estructurales	en los enfoques nocio-funcionales	en los enfoques por tareas
las muestras de lengua son...	textos diseñados para ejemplificar aspectos morfosintácticos	diálogos en contextos tipificados entendidos como modelos	textos que sustentan o provocan las tareas
La reflexión sobre las formas lingüísticas	Es la protagonista. Es exclusivamente morfosintáctica y no considera aspectos pragmáticos ni discursivos.	Se describen formas en relación con su contexto de emisión. Son el eje articulador. No hay reflexión sobre tipologías textuales y se prima ante todo la conversación.	Se describen formas en tanto que son necesarias para la resolución de la tarea. Se consideran los recursos en relación con tipologías textuales.
Las unidades didácticas se organizan en torno a...	ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS	NOCIONES Y FUNCIONES	ACTIVIDADES MOTIVADORAS
Las actividades de aula más frecuentes son...	los ejercicios estructurales y la descripción gramatical	las simulaciones y las interacciones pautadas (en cuanto a forma y contenido)	las negociaciones, la resolución de problemas, la creación cooperativa
Subyace la idea de que aprender una lengua es ante todo...	manejar vocabulario y estructuras	dominar un conjunto de recursos adecuados para situaciones tipificadas	poder actuar socialmente con la lengua meta desde el propio entorno vital
porque...	no importa quién es el alumno: la gramática es la misma.	podemos prever qué recursos necesitarán los alumnos. Sólo hay que entrenarlos.	interactuando desde la motivación y la propia identidad se construye la competencia comunicativa.

ANEXO 3

Para un análisis pormenorizado de actividades puede utilizarse la siguiente guía.

OBJETIVOS

-criterios de definición

RECURSOS A DISPOSICION DEL ALUMNO

-nociofuncionales

-discursivos

-estructurales

-léxicos

-culturales

-estratégicos

TEXTOS APORTADOS/GENERADOS

-registro y variedad

-verosimilitud

-representatividad de las muestras

-rentabilidad

-interés

SOPORTE DE LOS TEXTOS APORTADOS / GENERADOS (oral / escrito / grabado / filmado /...)

PAPEL DE LOS ALUMNOS

-respecto al aprendizaje de la lengua: se enfrentan a un input / se familiarizan con aspectos formales / participan en un intercambio significativo ...

-qué destrezas movilizan

-cómo se organiza el aula: trabajan individualmente / en parejas / en grupos / en plenaria / ...

-cuál es la "mecánica" de la actividad.

PAPEL DEL PROFESOR

-corrige / evalúa / observa / aporta información / participa ...

RENTABILIDAD Y OPORTUNIDAD DE LA ACTIVIDAD

-relación esfuerzo/eficacia

MOTIVACION DEL ALUMNO

-temporización y dinámica en la administración

-temática

ANEXO 4

Durante el taller, concebido como trabajo práctico en torno a los planteamientos expuestos y las tareas realizadas en la conferencia, propusimos la realización de la siguiente experiencia. Entregado una especie de borrador de posibles componentes de una hipotética secuencia didáctica, se trataba de analizar qué tipo de material era en cada caso y cómo se podría articular en forma de unidad didáctica.

¿CÓMO SECUENCIAMOS UNA UNIDAD?

¿Jugamos? ¿Quién es el personaje misterioso?

Un alumno piensa en un compañero y los demás tienen que adivinar en quién ha pensado. Pero, ojo... Sólo se puede preguntar sobre su manera de ser, sus costumbres y sus hábitos.

Reúnete con un compañero y pregúntale todo lo que quieras sobre su familia: cómo se llaman, a qué se dedican, dónde viven, cómo son, qué tal se llevan. Toma notas y haz un árbol genealógico, porque luego tendrás que explicar al resto de la clase toda la información que has obtenido.

En los siguientes diálogos trata de observar con qué palabras se expresan en español las relaciones de parentesco.

Esta persona quiere conocer amigos para salir y han escrito a la revista "Colegas". Explican cómo son, qué les interesa, cómo viven... ¿A quién escribirías tú? ¿Por qué?

Fíjate en estas formas para expresar relaciones entre las personas.

Ésta es la familia Ruipérez. Son una típica familia media española. Observa las imágenes y trata de decir quién es quién. Te será útil consultar la lista de los términos de parentesco (padre, madre, hermano...)

Tienes ganas de conocer a gente nueva. Escribe una carta a la revista "Colegas".

¿Jugamos? ¿Quién es el personaje misterioso? Un alumno piensa en un compañero y los demás tienen que adivinar en quién ha pensado. Pero, ojo... Sólo se puede preguntar sobre su manera de ser, sus costumbres, sus hábitos.

ALGUNOS USOS DE LOS POSESIVOS.
MIRA EL CUADRO Y COMPLETA LAS FRASES QUE HAY A CONTINUACIÓN.

¿Cómo organizarías a este grupo de personas en tres casas para que todo funcionara bien? Trabaja con un compañero. ¿Y tú? ¿En cuál de las casas vivirías?

COMUNICACIONES

La tauromaquia, un conjunto de valores culturales en la enseñanza de la lengua española

Manuel Morillo Caballero
Consejería de Educación y Ciencia

No resulta fácil sustraerse a tratar el tema de las corridas de toros al referirse a España, aunque sólo sea por cuestiones meramente cuantitativas, puesto que a lo largo de las últimas temporadas se han celebrado en España unas mil corridas por año, a lo que habría que añadir un número parecido entre novilladas y festejos taurinos de otro tipo. Así pues, a lo largo de la temporada taurina, que se extiende básicamente desde marzo hasta octubre, son muy escasas las fiestas populares de cierto renombre que no incluyan la celebración de alguna corrida de toros. Pero además, el festejo no es privativo de España, sino que podemos considerarlo como uno de los elementos definidores de la cultura hispánica, puesto que desde Méjico hasta Perú las corridas gozan de una gran popularidad y son abundantes las plazas de toros. No es de extrañar que esto ocurra si tenemos en cuenta que los toros estuvieron presentes en la América hispana desde el inicio de la colonización. Se sabe, por ejemplo, que fue el propio Hernán Cortés el que hizo que se llevaran toros a Méjico, lo que marca el origen de las actuales ganaderías mejicanas, y otras noticias indican que Francisco Pizarro, el conquistador del Perú, alanceó toros en la plaza de Lima. En la actualidad, las más importantes ferias taurinas hispanoamericanas suelen celebrarse entre octubre y febrero, hecho que contribuye para que, al menos en asuntos taurinos, haya una continuidad entre ambos lados del Atlántico. A este gran bloque hispánico, sin duda fundamental y el más característico, habría que añadir una considerable, y creciente, afición en el Sur de Francia.

Se trata por lo tanto de un espectáculo que goza de una gran vitalidad, que mantiene una amplia difusión y que, al menos en sus aspectos más superficiales, es conocido en todo el mundo puesto que no hay libro, folleto, documental o trabajo de cualquier tipo relativo a nuestro país en el que no se incluyan algunas consideraciones sobre las corridas de toros.

Pues bien: a pesar de todo esto, el lugar que ocupa la tauromaquia en los manuales de enseñanza del español es muy limitado cuando no inexistente, hecho que no deja de producir cierta perplejidad. La extrañeza resulta todavía mayor si tenemos en cuenta que hay una gran cantidad de expresiones del español que proceden de las corridas de toros y cuyo grado de lexicalización es tan alto que muchas de ellas se utilizan frecuentemente sin que el hablante tenga conciencia de ese origen taurino, como ocurre con "estar al quite", "cambiar de tercio" o "estar para el arrastre".

Es cierto que determinados aspectos de las corridas de toros pueden resultar extraños para la sensibilidad actual y también lo es el hecho, quizá derivado de lo anterior, de que existen detractores, a veces muy virulentos y radicalmente enfrentados a todo lo que el mundo taurino es y representa. Se trata, pues, de un asunto que envuelve cierta dosis de polémica, pero ante el que es preciso aceptar y asumir algunas cuestiones básicas e inobjetables, como es el hecho de que la relación del mundo taurino con de la vida social y cultural de España ha dado lugar desde antiguo a una amplísima bibliografía, lo que muestra la enorme capacidad sugeridora que el espectáculo encierra.

Así, y empezando por la literatura, las referencias al mundo taurino son frecuentísimas. Aparece ya en los textos medievales, lo encontramos en nuestros clásicos del Siglo de Oro y se mantiene entre los ilustrados dieciochescos. Los románticos del XIX fueron especialmente proclives a este tipo de espectáculos, a los que consideraban la esencia de lo popular y ya en el siglo XX la presencia de lo taurino en la literatura es frecuentísima, desde el Novecentismo a los autores de postguerra, incluyendo a los autores de la Generación de Veintisiete, a quienes el cultivo de las vanguardias no les impidió una estrechísima relación con la cultura popular y, claro es, con el mundo del toreo. La plasticidad de la fiesta ha encontrado un medio de expresión a través de la obra de pintores de primerísima línea como Goya y Picasso, ambos grandes aficionados, y que encuentra continuidad en pintores actuales de renombre internacional como es el caso del colombiano Fernando Botero. La escultura, la música y el cine también son campos artísticos a los que la fiesta taurina ha servido y sirve como fuente de temas y motivos. No será, pues, necesario insistir aquí en la importancia que la presencia del mundo taurino tiene en cualquier manifestación cultural española, incluyendo aquí a las no escasas figuras extranjeras que han encontrado en las corridas de toros algo más, a veces mucho más, que un espectáculo pintoresco. No insistiremos porque se trata de una apreciación generalmente aceptada, aunque no sea ocioso recordarla.

Sí creemos, en cambio, que procede plantearse aquí el porqué de esa presencia permanente de los motivos taurinos en nuestra cultura. Y junto con ello, las razones que hacen que esa fiesta sea eminentemente hispánica y que no haya surgido en otros latitudes donde, en principio, podría haberse desarrollado. El asunto es complejo y no escasean las explicaciones, aunque, a nuestro modo de ver, hay dos motivos fundamentales: el primero vendría dado por las propias circunstancias del desarrollo histórico español y la segunda tendría que ver con la peculiar y afortunada síntesis de tradiciones anteriores a la que la corrida de toros dio forma cuando se sistematizó en su forma actual, allá por la segunda mitad del siglo XVIII.

Sobre los orígenes remotos de las corridas de toros, sólo existen conjeturas que se adentran en el mundo de las religiones primitivas y los mitos del Mediterráneo, pero aunque no sea fácil establecer una relación directa, su importancia no es desdeñable por estar en la base de las manifestaciones culturales posteriores. Así pues, recordemos solamente que las referencias a los toros en la antigüedad son

muy frecuentes. Podemos remontarnos 6.000 años, hasta el 4.000 antes de Cristo, época en la que en el Mediterráneo y en el Oriente próximo se cree que se dio el paso del hombre cazador al ganadero, y nos encontramos con que en las dos formas de cultura se veneró al toro, como ponen de manifiesto las pinturas rupestres y las diversas formas de sacralización. Para estos pueblos, el toro vino a representar los principios creativos y fecundantes de la naturaleza, y se le identificó a menudo con el dios creador. Así ocurrió en la mitología babilónica y asiria, con el Baal de los cananeos, con el becerro de oro adorado por los israelitas en el desierto e incluso está en la base de la transformación en toro del Zeus griego para raptar a Europa. Y así podríamos seguir, e ir agregando otros matices, con Teseo y el Minotauro, Hércules y los rebaños de Gerión, el dios egipcio Apis, etc. Su fuerza genésica y engendradora justifica su utilización en las sacrificios (especialmente significativo es el caso de la "hecatombe", literalmente "sacrificio de cien bueyes") y así podríamos continuar con otros muchos casos. Más próximas a las actuales corridas estaban las "taurocatapsia" de Creta, conocidas sobre todo a través de las pinturas conservadas en el palacio de Knossos, y más próximos aún, por haberse perdido ya la mayor parte de su componente mágico y religioso, estaban los espectáculos del circo romano en los que era frecuente la presencia del toro.

En España no faltan las referencias al toro en la antigüedad vinculadas a estos ritos del Mediterráneo e incluso podría decirse que se dieron con una especial intensidad, pero su vinculación con el toreo actual, aunque se cite generalmente, es más que dudosa. Mucho más interesantes, en lo referente a la actual tauromaquia, porque ahí sí hay una línea de continuidad, son las manifestaciones que podemos encontrar a lo largo de la Edad Media.

Durante la larga época del medioevo, el toro salvaje casi desapareció de Europa, pero no ocurrió así en España, donde, debido a las luchas contra los árabes, el toro ocupó un lugar importante en las actividades de preparación para la guerra y, además, en su estado salvaje, el animal encontró un hábitat propicio en las tierras que eran escenario frecuente de luchas y en las que era difícil por lo tanto la explotación agrícola. La preparación para la guerra luchando contra el toro dio origen al toreo caballeresco y, por otra parte, la abundancia de toros ayudó para que pervivieran, aunque cristianizadas, numerosas prácticas paganas en las que el pueblo sacrifica a un toro con motivo de determinadas festividades. Así pues, durante la Edad Media española, encontramos dos tipos de celebración taurina: la caballeresca (deportiva, espectacular, realizada a caballo y que tiene como principal objetivo la preparación bélica) y la popular (a pie y vinculada a la religiosidad de origen pagano). Con frecuencia esta doble finalidad se cumplía en un único festejo: con motivo de una festividad religiosa, el pueblo participaba corriendo los toros hasta conducirlos a la plaza; allí eran alanceados por caballeros, que lucían sus habilidades auxiliados por una gran cantidad de servidores a pie, y, en los casos en que no era sacrificado por el propio caballero, el pueblo continuaba hasta concluir con la muerte del toro.

Estas fiestas fueron duramente criticadas y perseguidas por la iglesia, llegándose incluso a excomulgar a los que participasen en ellas, consecuencia, muy probablemente, de que resultaban fácilmente detectables los resabios paganos de la celebración. No obstante, la afición, compartida por humildes y poderosos, siempre fue capaz de superar estas prohibiciones.

Las numerosas referencias a los festejos taurinos durante la Edad Media ha llevado a creer a algunos tratadistas en el origen árabe de las corridas de toros. Hoy tal hipótesis está abandonada, aunque en otras épocas fue la teoría que tuvo más seguidores, lo que explica, por ejemplo, la abundante presencia de toreros árabes en la *Tauromaquia* de Goya o el hecho de que un número considerable de plazas de toros sea de estilo neomudéjar, con predominio, por lo tanto, de elementos decorativos procedentes de la arquitectura árabe.

A comienzos del siglo XVI, cuando en España se produce el paso de la Edad Media a la Moderna, la situación española es muy peculiar: la tasa de nobles es con mucho la más alta de Europa, como consecuencia del desmedido número de caballeros, en el sentido estricto de "guerreros a caballo", que había producido la empresa de la Reconquista y, además, al estar en sus inicios la colonización de América, la aureola heroica de los conquistadores refuerza el sentimiento caballeresco, como pone de manifiesto, entre otros muchos datos, el hecho de que esta sea la época de máximo esplendor de las novelas de caballería. En este contexto, el caballo, que había sido hasta entonces un auxiliar indispensable para el combate, pasa a desempeñar un papel cada vez más relevante en justas y torneos y, especialmente en lo que aquí ahora nos interesa, en los enfrentamientos del caballero con el toro. Ciertamente en estas actividades predominaba el elemento lúdico y de diversión, aunque estrechamente asociado al entrenamiento en las virtudes militares: valor, destreza, fuerza, agilidad y cualidades ecuestres.

A lo largo de los siglos XVI y XVII, dos hechos determinantes se producen en torno a esta práctica caballeresca. Por una parte gana prestigio social, siendo una actividad que goza con frecuencia de la presencia de los reyes, y, por otra, y como consecuencia de su aceptación social, se produce su paso a la categoría de espectáculo ritualizado. La nobleza española, especialmente durante el siglo XVI y la primera mitad del XVII, organizó corridas que eran ofrecidas gratuitamente al público por motivos muy diversos: coronaciones de reyes, bodas reales, de personajes principales, nacimientos, coronaciones, grandes victorias militares, etc., etc. Incluso, con bastante frecuencia, la alta nobleza española bajaba al ruedo para enfrentarse personalmente a los toros, para lo que contaba con el ejemplo eminente del propio Emperador Carlos V, quien alanceó y mató a un toro en la plaza de Valladolid con motivo del nacimiento de su hijo, el futuro Felipe II. También el cardenal español Rodrigo Borgia, el que después sería Papa con el nombre de Alejandro VI, organizó en Roma una corrida "a la española" el día 4 de febrero de 1492 para celebrar la toma de Granada a los musulmanes, y en esa corrida su hijo César se encargó de matar dos toros. Posteriormente, y siendo ya

Papa, organizó otra corrida con motivo de la boda de su hija, la famosa Lucrecia Borgia.

Durante el siglo XVI, la suerte fundamental que practicaba era la "lanzada", en la que predominaba el choque directo toro-caballero y servía, sobre todo, como exhibición de fuerza física. En el XVII en cambio fue predominando el rejoneo, en muchos sentidos parecido al actual, como consecuencia de desarrollar más la parte en la que predominaban la agilidad y la destreza ecuestres en detrimento de lo que era simplemente exhibición de fuerza física. Normalmente los caballeros, especialmente los de alto linaje, eran auxiliados por un número considerable de servidores a pie y ricamente ataviados, lo que le daba mayor prestancia a la fiesta.

El peligro en este espectáculo siempre fue real y así encontramos que de este modo hallaron la muerte algunos distinguidos miembros de la nobleza española. Por otra parte, el espectáculo taurino caballeresco siempre estuvo considerado como un tipo de ejercicio ecuestre, como ponen de manifiesto los manuales publicados por diversos tratadistas: Gonzalo Argote de Molina, *Libro de la montería*, Sevilla 1582; Pedro Fernández de Andrada, *Libro de la gineta de España*, Sevilla, 1598; Bernardo de Vargas Machuca, *Libro de los ejercicios de gineta*, Madrid, 1600; Gregorio de Tapia y Salcedo, *Ejercicios de gineta*, Madrid, 1643. En todos ellos, los ejercicios están vinculados al modo de montar "a la gineta", modo de origen árabe en el que se tiene el estribo corto y las piernas en ángulo recto. A medida que las corridas caballerescas fueron institucionalizándose, se fue originando un complicado ceremonial y, especialmente en las patrocinadas por la realeza, se impuso una rigurosa etiqueta que hacía, por ejemplo, que fuera muy complicado y costoso conseguir un lugar en la plaza mayor de Madrid para asistir a estas corridas si no se pertenecía a un alto estamento de la corte o de la diplomacia.

Pero, junto a esta tauromaquia caballeresca, muy vinculada a la corte, existía una tauromaquia popular y a pie o juegos del toro, espectáculos mucho más desorganizados y violentos, pero enormemente participativos. Estas fiestas se celebraban con motivo de las conmemoraciones más diversas: fiestas patronales, graduación de licenciados o doctores y un largo etcétera. El éxito de estas celebraciones llevó a los empleados de los mataderos públicos a organizar corridas con los animales más bravos que se le entregaban para el sacrificio y con ello cumplieron un importante papel en la profesionalización del toreo a pie.

En cualquier caso, es a lo largo del siglo XVIII cuando se produce la sistematización del toreo a pie, con lo que el espectáculo toma las líneas generales que se han mantenido hasta la actualidad. Para que esto ocurriera se dieron dos hechos fundamentales: el advenimiento de una nueva dinastía, la de los Borbones, cuyos miembros, por su procedencia francesa, mostraron, al menos en los primeros años, muy poco interés por un espectáculo, a pesar de haber sido hasta entonces el más tradicional de la corte. Junto a la consiguiente renovación de los usos y costumbres cortesanos, un segundo factor que determinó la nueva tauromaquia fue el prestigio y la popularidad crecientes de los

toreros, de modo que son estas figuras populares las que, coincidiendo con la retirada de la nobleza, van tomando progresivamente el protagonismo en el enfrentamiento con el toro.

Son conocidos los nombres de varios toreros profesionales del siglo XVIII; pero, sin duda, la figura fundamental es la de Pedro Romero, nacido en Ronda en 1754 y verdadero creador del toreo moderno. Dotado de excepcionales cualidades físicas, reúne y sintetiza lo que habría de ser más característico del toreo a pie. Ya en su vejez, a los 76 años, solicita colaborar en la Escuela de Tauromaquia de Sevilla, recién fundada por iniciativa real y de ella fue su primer director, con lo que consiguió proyectar más aún su labor.

Contemporáneo de Pedro Romero es José Delgado, más conocido como *Pepe-Hillo*, otro de los grandes ídolos y autor de *La tauromaquia o arte de torear*, trata de publicado en 1796 y primero en el que el toreo a pie aparece desligado de la práctica ecuestre. Cuarenta años después, en 1836, *La tauromaquia* de otro gran torero, Francisco Montes, *Paquiro*, será la que sistematice y complete todo lo escrito hasta entonces al ocuparse de todos los aspectos relacionados con la práctica del toreo. Con Paquiro se completó la ordenación del espectáculo de tal modo que su tauromaquia influyó decisivamente en el primer reglamento oficial, promulgado en 1852.

Durante el siglo XIX la corrida evoluciona y se diversifica según las distintas personalidades de los grandes toreros; y también en función de las tensiones de la sociedad española, tan importantes a lo largo de la centuria.

Hacia 1840 el mundo taurino está dividido en torno a dos personalidades: *Cúchares* (nombre artístico de Francisco Arjona Herrera) y *El Chiclanero*, cuyo verdadero nombre era José Redondo Domínguez. Los dos habían nacido en 1818 y representan dos maneras distintas de concebir el toreo: El Chiclanero es el clásico y el que imprime esfuerzo y tesón a todas sus faenas, mientras que Cúchares es el torero genial y completo, pero irregular. Representan, en sus líneas generales, la contraposición entre el arte y la constancia. La diversidad de caracteres condujo a que la rivalidad entre ambos llegase al terreno de la enemistad personal y los enfrentamientos entre los seguidores de uno y otro llegaron en ocasiones a la violencia física.

Algo parecido ocurrió posteriormente con la pugna entre *Lagartijo*, representante del brillo y la elegancia en la plaza, y *Frascuelo*, identificado con el valor y cuyo periodo de máximo florecimiento se dio entre 1868 y 1885.

Pero el toreo contemporáneo todavía va a ser objeto de otra gran renovación que vendrá de la mano de otra pareja genial, la formada por José Gómez Ortega (*Joselito*) y Juan Belmonte. *Joselito* consumó, pulió y perfeccionó todas las técnicas toreras utilizadas hasta entonces y llegó a dominar a los toros como ningún otro torero había hecho hasta entonces, lo que lo rodeó de un aura de torero invencible y a salvo de cualquier percance. Por ello fue mayor la conmoción

cuando un toro lo hirió de muerte en 1920, cuando contaba sólo con 25 años y facultades de sobra para haber sido el mayor torero de todos los tiempos. El periodo de máxima popularidad de Joselito coincidió con los años en que tuvo como oponente a Juan Belmonte. Frente a la brillantez técnica de Joselito, Belmonte, con mucho menos vigor físico, impuso un toreo lento y sereno, basado en el movimiento de brazos y obligando al toro a seguir el ritmo que él le imponía. Se ha dicho, y con razón, que hasta este momento la base del toreo radicaba en el movimiento de las piernas y que tras Belmonte, la clave pasa al movimiento de los brazos. Es el triunfo del "temple" por el cual el toro gira alrededor del cuerpo inmóvil del torero. Con Joselito culminó una época y Belmonte inició otra.

Coincide este periodo, al que se ha llamado Edad de Oro del toreo, con una época de florecimiento de la cultura española, lo que favoreció un acercamiento entre el toreo y el mundo del pensamiento del pensamiento. Destaquemos a Ortega y Gasset, interesado por los toros a pesar del elitismo de su filosofía, de quien partió la iniciativa de encargarle a José María de Cossío la redacción de la que hoy es la gran enciclopedia del mundo taurino.

Del toreo del XX se ha escrito mucho, muchísimo podríamos decir, pero aquí sólo vamos a destacar dos figuras de gran calado sociológico. El primero es Manuel Rodríguez "Manolete", la figura que dominó el mundo taurino durante los años cuarenta, por lo que injustamente se le ha asociado con el franquismo en su etapa más dura. Cordobés, como Séneca, se le ha comparado con el filósofo clásico por su sobriedad en los ruedos. Destaca en él su quietismo, su verticalidad y su aparente serenidad. En las grabaciones que poseemos impresiona el clasicismo y la serenidad que demuestra en faenas de gran riesgo. Lo mató un toro en Linares en 1947 y es, sin duda, otro de los grandes mitos de la tauromaquia.

Los años sesenta, años de desarrollismo económico y de auge del turismo en España, están marcados por la figura de *El Cordobés*, personaje popularísimo, aunque de toreo heterodoxo, lo que hace de él una figura muy polémica pero que sin duda sirvió para dar proyección internacional al espectáculo.

Durante las últimas décadas es de destacar la labor de las escuelas de tauromaquia en las que se suele imprimir un carácter más técnico y profesional a esta actividad, aunque no podemos olvidar que en el toreo sigue ocupando un lugar fundamental el genio individual y la figura carismática. El auge del toreo continúa y, como siempre, permanece el riesgo, la presencia, muy en el fondo pero bien real, de la muerte que acecha a la vez que marca la seriedad del espectáculo.

Sea como fuere, lo cierto es que hay un largo recorrido histórico que conduce a la forma actual de torear, de tal modo que en nuestros días el espectáculo taurino está fuertemente formalizado y ritualizado en todos sus pormenores, desde los preliminares hasta el desarrollo mismo de la corrida.

Planteada en sus líneas más generales, recordaremos aquí que la lidia de cada toro se divide en tres partes llamadas *tercios*, cuya separación se señala por un

toque de timbales y clarines. Durante el primer tercio se torea a base de capa (llamada también capote), generalmente de color rojo por un lado y amarillo por el otro. El primer tercio es llamado también "tercio o suerte de varas" porque es cuando un subalterno a caballo, el picador, armado de un palo largo (llamado pica) que termina en una punta metálica, llamada puya, inflige las primeras heridas al toro. El objetivo de la suerte de varas es: quebrar la violencia del toro y conseguir que sus embestidas se presten más al toreo. Por eso el número de puyazos varía según las características del toro.

El segundo tercio es el tercio de banderillas. Las banderillas son unos palos de unos setenta centímetros, rematados por un arpón metálico. Tienen como finalidad reavivar al toro, quebrantado tras la suerte de varas. Se ponen tres pares de banderillas en cada toro y es suerte de gran vistosidad.

En el tercer tercio, el torero brinda el toro e inicia el toreo de muleta. La muleta es una capa de tamaño más reducido y que se utiliza doblada sobre un palo que la sostiene. Tras una serie de pases con la muleta, llega la hora de matar. Se cuadra al toro (es decir: parado y con manos y patas en paralelo) y se entra a matar con el estoque, una hoja de acero fino y punzante de ochenta y ocho centímetros de longitud.

Cada uno de los tercios está basado en una fase o en un tipo de espectáculo taurino dentro de la evolución histórica de la tauromaquia, de tal modo que la corrida actual ha integrado y sintetizado elementos procedentes de tradiciones diversas. Según ya se apuntó anteriormente, ahí reside una de las claves de su éxito.

Así, el primer tercio recoge elementos del toreo caballeresco, en el que se da un enfrentamiento directo, en igualdad de condiciones, entre el hombre y el toro; el tercio de banderillas es heredero de las fiestas populares en las que la comunidad se enfrentaba al toro de manera tumultuosa y multitudinaria y el tercero es la aportación dieciochesca, ilustrada y burguesa. En este tercio, y a pesar de que se trata de enfrentarse a un animal con un fin ya definido, hay que cumplir el proceso con precisión y hacer una faena artística. Partiendo de la fuerza bruta, es preciso conseguir un producto elaborado, refinado y acabado.

Los tres tercios cobran así unidad al estar encaminados hacia un desenlace en el que la razón (el torero) vence a la pasión (el toro). El torero es el encargado de conducir un espectáculo ritual en el que, como es frecuente afirmar en el mundo taurino, lo que importa es "parar, templar y mandar". Por parar se entiende la capacidad para conseguir que la fuerza bruta del toro, dispersa y desorganizada, acepte el juego y se centre en la figura de su oponente (el torero); "templar" es conseguir que la velocidad de embestida del toro se adecue a la que impone el torero y "mandar" es hacerlo pasar de una suerte a otra, cambiar el juego a iniciativa del torero. Cada pase o serie de pases debe descomponerse también en esos tres tiempos.

Con el paso del tiempo se ha ido ampliando el repertorio de pases, entre los que cabe distinguir dos tipos fundamentales: los realizados con la capa, durante el primer tercio, y los que se ejecutan con la muleta, durante el tercero. El pase o suerte fundamental del toreo de capa es la verónica, llamada así porque su ejecución recuerda el gesto de la mujer (Verónica) que limpió el rostro de Cristo en el camino del Calvario y que dio origen a la Santa Faz. Propiamente "pases", en el sentido de que el toro pasa, son los realizados con la muleta, divididos generalmente en tres grupos fundamentales: naturales, cambiados y ayudados.

Los diversos elementos de la corrida de toros convergen, pues, hacia un fin esencial: el dominio de la fiera por parte del hombre. El camino a través del cual se consiguen esos objetivos es lo que se muestra a los demás y en él debe resultar patente la superioridad del hombre en la medida en que es capaz de cumplir su objetivo y, además, producir una emoción estética. Junto con la eficacia, el arte e historia —o si se prefiere: la belleza y la tradición— son los factores que configuran el desarrollo de cada una de las partes de una corrida de toros. Por eso en la corrida de toros está todo reglamentado, porque no se trata de un mero enfrentamiento; no es una lucha sin más, sino que lo que verdaderamente importa de esa pugna es la liturgia y de ahí que numerosos tratadistas hayan insistido en el paralelismo que se da entre la fiesta de toros y los ritos religiosos, hecho que es perceptible ya en el ceremonial que rodea al acto de ponerse el torero el "traje de luces" (vestirse de luces), continúa con el "paseillo" y culmina con el desarrollo mismo de la corrida.

De aquí se deduce otro aspecto importante de la corrida: el hecho de que no sea un espectáculo divertido. La fiesta de toros interesa y apasiona a muchos, pero definitivamente no es divertida y no son pocos los turistas desavisados que se sienten defraudados ante este hecho. De modo semejante a lo que ocurre en la participación de una ceremonia religiosa, la asistencia a la fiesta de los toros requiere la complicidad del público e incluso se podría afirmar que para ser apreciada en toda su intensidad es precisa una cierta dosis de iniciación en sus principios fundamentales. En esta misma línea, y a pesar del parentesco que le da el compartir algunos de sus elementos, la corrida está muy alejada del "rodeo", puesto que en este último se trata de mostrar una habilidad (por eso, y en determinadas circunstancias, hasta puede sustituirse al animal por una réplica mecánica), mientras que en la corrida de toros, el enfrentamiento mantiene su carácter de rito sacrificial y el punto fundamental de su origen caballeresco: la ética del torneo por la que el enfrentamiento ha de ser directo y siguiendo estrictamente los principios establecidos. La conjunción de estos dos rasgos, el de rito sacrificial y el de lucha caballeresca, implica que, por una parte, sea imprescindible llegar hasta el fin último, que no es otro que la muerte, y, por otra, que la lucha ha de discurrir con nobleza y por cauces ya predeterminados, debiendo evitarse, por lo tanto, cualquier tipo de fraude o artificio.

Es preciso conseguir que el toro se vaya entregando al sacrificio; pero también hay que extraer en ese camino todo su potencial en el sentido de conseguir que

muestre todas sus virtudes y posibilidades. Eso hace que, a pesar del carácter ritual, cada faena sea singular e irrepetible.

En la corrida se dan también abundantes elementos asociados a la sexualidad, lo cual no es de extrañar si tenemos en cuenta que, desde las religiones primitivas, la figura del toro ha estado muy relacionada con los impulsos sexuales. Así, en su versión más simple, el torero es una actividad que enseña al varón el camino para seducir a la mujer. Se parte de que a la mujer se la desea porque se la teme, dada la desmesura y lo indefinido de su sexualidad frente a lo escaso y limitado de la sexualidad masculina. Según esta lectura, el toro, en principio mucho más fuerte y lleno de energía que el torero, simboliza a la mujer, y será el torero quien tendrá que imponer su sentido del tiempo, procurando diferir y aplazar cuanto sea posible esa explosión de fuerza que lo sobrepasa. Pero no se trata de un mero aplazamiento, sino que toda la faena es un permanente ir y venir que alterna la incitación con el desdén, la llamada con el rechazo. La clave de una buena faena radica en conseguir en cada momento el punto exacto en el que las fuerzas están niveladas y mantener con ello la tensión toro-torero hasta el final. En la aceptación de esa lucha ritualizada está el fundamento de la fiesta y el valor del torero consiste, en cierto sentido, en su disposición para no abandonar ante unas fuerzas que, en principio, son muy superiores a las suyas y a las que debe reducir, controlar y dirigir hacia un fin racional y previamente establecido. Las semejanzas entre el proceso anteriormente descrito y las relaciones de sexualidad entre el hombre y la mujer, resultan evidentes y dispensan mayores aclaraciones, relación que se manifiesta también en los aspectos visuales de la corrida, en la que la propia figura del torero (indumentaria, gestos, etc.) va acusando su masculinidad a lo largo de la corrida.

Hay otro aspecto de la corrida que debe ser aquí considerado como es su relación con el arte barroco, el movimiento artístico que ha sido notablemente más fecundo que cualquier otro, tanto en España como en todo el mundo hispánico. También en el Barroco, como en la corrida, es frecuente la expresión del dolor, hecho este que resulta extraño a la sensibilidad actual, demasiado acostumbrada a rehuir de lo desagradable negando o al menos ignorando su existencia. Basta con pensar en la imaginería sacra o en la pintura del Siglo de Oro, y más particularmente en la del Barroco, para percibir que es relativamente frecuente la expresión de instantes de intenso dolor e incluso del momento de la muerte. Sin entrar de lleno en los problemas que plantea la interpretación del arte de esta época, sí diremos que este afán por mostrar el lado más vulnerable de los humanos e incluso de la divinidad, cumple una importante función didáctica y moral que muchas veces enlaza con la ortodoxia postridentina por la que se exalta la penitencia y el libre albedrío, frente a los postulados del protestantismo. Bien sea por esta relación con lo religioso, bien por sus innegables méritos artísticos o sea cual fuere la causa, el hecho que esta estética caló profundamente en el mundo hispánico, hasta tal punto que, pasada su época de apogeo, ha continuado a través de derivaciones populares, prácticamente hasta nuestros días.

Alineado con esta estética es preciso situar por muchos motivos el arte de torear, no sólo por sus componentes formales que es evidente que proceden de ese mundo, sino porque en el fondo en una corrida no se muestra cosa que la capacidad del hombre para enfrentarse al dolor, a las dificultades y a la muerte con serenidad, con valor y con sentido artístico.

No faltan los que en la actualidad creen panglossianamente que viven en el mejor de los mundos posibles y acusan a las corridas de ser un espectáculo cruel. Pues bien: crueldad, en el sentido de disfrutar haciendo un daño innecesario, no existe ni puede existir porque, como ya vimos, la lucha entre el hombre y el animal debe obedecer a unos principios y guardar un equilibrio de poder fuera del cual no es posible conseguir una faena digna de ser admirada por el aficionado. En cambio, sí es cruel si entendemos por tal el que se dé una presencia permanente de la muerte, así como de la sangre, el esfuerzo y el dolor; es cruel en la misma medida en que lo es un cuadro barroco en el que aparece Cristo lacerado o la Virgen con el corazón traspasado por la angustia. En todos los casos, se nos muestra el sufrimiento y la muerte porque son realidades que existen, que en algún momento se mostrarán en nuestro camino aunque nos esforcemos por rehuirlas y a las que es preciso enfrentar con, energía, con valor y, si fuera posible, buscando la elegancia y la belleza.

Así pues, el toreo no es simplemente un espectáculo bárbaro y sangriento, como piensan algunos panglossianos para los que el mejor de los mundos posibles —es decir, el suyo— debe esconder y disfrazar la parte miserable que esconde toda grandeza, así como ignorar el sufrimiento y la muerte como elementos constituyentes de la vida. Frente a ellos, son muchas las personalidades de distintos ámbitos culturales para las que las corridas de toros han sido mucho más que una pervivencia del primitivismo humano. Aquí sólo hemos pretendido señalar algunas de las sugerencias culturales que el toreo encierra y que hacen que, si al aprender una lengua importa conocer el mundo cultural al que sirven de expresión, entonces el toreo puede ser asumido, sin complejos, como un importantísimo aliado al que no debemos olvidar en las clases de español.

Mostrar el paisaje. Enseñar el paisaje

Santiago Quesada Casajuana
Colegio Miguel de Cervantes

1. Justificación:

El aprendizaje de un lenguaje tiene que ver con el conocimiento de conceptos, palabras e ideas que se utilizan en diversos campos del saber. La Geografía es una de esas disciplinas con contenidos y conceptos específicos. Además, la Geografía puede permitir una aproximación al conocimiento de un país, conocimiento que puede servir como contexto cultural en los variados ejemplos y situaciones en que se desarrolle el trabajo lingüístico.

Dentro de los diversos campos en que se mueve la geografía, el paisaje o los paisajes propios de un territorio o de un país forman parte del contexto cultural de ese país. Comunicar o descubrir un paisaje desconocido, además de proporcionar la oportunidad de utilizar palabras y conceptos geográficos específicos, puede aproximar al conocimiento del nuevo territorio y por tanto a su contexto cultural.

Dentro de la historia de la Geografía, ocupa un papel destacado la Geografía del Paisaje. Durante el siglo XIX, en geografía, una línea tendente a resaltar la experiencia frente a la teoría condujo a la valoración del paisaje como objeto de conocimiento del territorio, hasta el punto de llegar a considerarlo como objeto esencial de ese conocimiento. Según la idea desarrollada a partir del geógrafo francés Vidal de la Blache, el paisaje es una compleja combinación e interacción de fenómenos físicos y humanos, lo cual produce la diferenciación espacial y regional. De esta manera, quedaban unidas las dos grandes vertientes del estudio de la geografía: la geografía física y humana. El método de estudio de la disciplina del paisaje sería el de la observación y recolección de datos, para establecer la especificidad del lugar objeto de estudio. Se llegó así, en el siglo XIX, a la propuesta de una geografía como síntesis, según la cual la geografía del paisaje resultaba de la actuación de los agentes físicos (paisajes naturales), de la presencia de seres vivos vegetales y animales (paisaje biológico) y del impacto de la actividad humana (paisajes humanizados).

Si bien estos enfoques relacionados con la importancia de la geografía del paisaje tuvieron posteriormente dificultades teóricas insalvables, puesto que, por ejemplo, era evidente que el paisaje natural y el cultural no coincidían necesariamente, la idea de observar el paisaje, asimilada a la idea de hábitat, permite una aproximación a la compleja realidad de un territorio. Así como para el aprendizaje de un idioma por una persona adulta se hace necesario el aprendizaje de la gramática, para comprender un paisaje desconocido hay que conocer "su gramática", es decir, los elementos interrelacionados que componen ese paisaje.

En los apartados que siguen se reflexiona sobre los elementos necesarios para el descubrimiento del paisaje como fuerza evocadora y de reconocimiento cultural y se establecen ejemplos de aproximación y observación al paisaje rural español.

2. Descubrir el paisaje

Para aproximar a un alumno al conocimiento de un país, con frecuencia se recurre a imágenes. Estas imágenes nos presentan tipos de paisajes ciertamente atractivos, pero no necesariamente válidos bajo la mirada y la información que ha de proporcionar una descripción geográfica, más bien para contemplarlas con el objetivo de explotar las posibilidades turísticas, por ejemplo. Sin embargo, un profesor identificado con su paisaje intentará ir más allá y tratará de comunicar al alumno algunas sensaciones que lo aproximen a ese paisaje observado, lo cual, sin duda, puede aumentar el interés del alumno, especialmente si esa evocación se complementa con contenido narrativo o poético de cierta calidad. Frecuentemente, cuando evocamos nuestro lugar de origen o al que creemos que pertenecemos —lugar de pertenencia— lo hacemos utilizando imágenes visuales. Vamos a fijarnos aquí en este último aspecto y no en el de la descripción literaria.

La evocación, al contemplar un paisaje conocido, no se compone sólo de imágenes; también se compone de recuerdos de diverso tipo, de experiencias, inclusive de olores y sabores. Estos recuerdos aparecen cuando somos capaces de *reconocer* un lugar y, en el acto de reconocer, existen componentes de *comprensión* de lo representado. Aparte, pues, el fenómeno de evocar tiene que ver con el reconocimiento y con la comprensión. Por supuesto que esto es muy difícil de transmitir porque interviene la experiencia sensible, y en la fría cartulina fotográfica no se reproducen aguaceros, ni vientos ni tormentas. Sin embargo, existe una serie de aspectos que sí son transmitibles en las imágenes visuales: zonas calientes o frías, lluviosas o secas, zonas boscosas o desérticas, cultivos y árboles distintos, los colores del paisaje, la forma de las casas que hay en esos paisajes y su disposición y manera de agruparse etc.. Todo ello son ejemplos de aspectos que nos evocan sensaciones bien diferentes, si bien alguien que no haya *experimentado* el paisaje no puede evocarlo.

En la medida en que un alumno pueda reconocer y comprender un paisaje, también desarrollará algunas actividades relacionadas con la evocación, aunque lo que estará haciendo entonces, realmente, es *descubrir el paisaje*.

Existen además dos aspectos importantes dentro de esta comprensión, reconocimiento y descubrimiento del paisaje. Cuando se trata de otro país, un elemento del paisaje puede no ser evidente; además, el alumno no tiene por qué conocer un vocabulario específico de geografía. Por tanto será preciso *nombrar* elementos del paisaje y *definir* algunos conceptos.

Con el presente trabajo se pretende descubrir una serie de paisajes que los estudiantes no conocen, utilizando el método de mostrar y reconocer una serie de imágenes del paisaje hispano para describir los diversos aspectos que pueden

apreciarse. No se pretende establecer de manera exhaustiva pautas explicativas sobre la diferencia entre paisajes, ni siquiera una tipología por regiones, aunque sí se muestran tipos de paisajes existentes en diversas regiones. Así pues, de lo que se trata, fundamentalmente, es de *observar*, de *mostrar* y de *reconocer*. Para ello es importante que la fotografía venga acompañada de una ficha de trabajo y de un mapa en la que se pueda *identificar* el lugar de donde es extraída la imagen. La información que se proporcione sobre ese paisaje ayudará a su *comprensión*.

3. Los contenidos

Las fichas de paisajes españoles que siguen a continuación constan de una imagen —normalmente fotografía o mapa— y un comentario. La imagen fotográfica ha sido escogida por ser representativa de un tipo de paisaje y presentar diversos aspectos relacionados de ese paisaje. El comentario constituye propiamente la ficha de trabajo, la cual consta de tres partes:

La primera parte de la ficha de trabajo se titula *Elementos de Observación*, y trata de proporcionar a los alumnos herramientas de observación para diferenciar los paisajes.

La segunda parte, titulada *Identificación*, nombra el lugar al que se refiere la imagen correspondiente.

La tercera parte presenta unas *Actividades* dirigidas a trabajar con mapas. Se trata de mapas físicos y políticos que permitan localizar el lugar de referencia y mapas que presenten diferentes aspectos peculiares y destacados de la zona correspondiente.

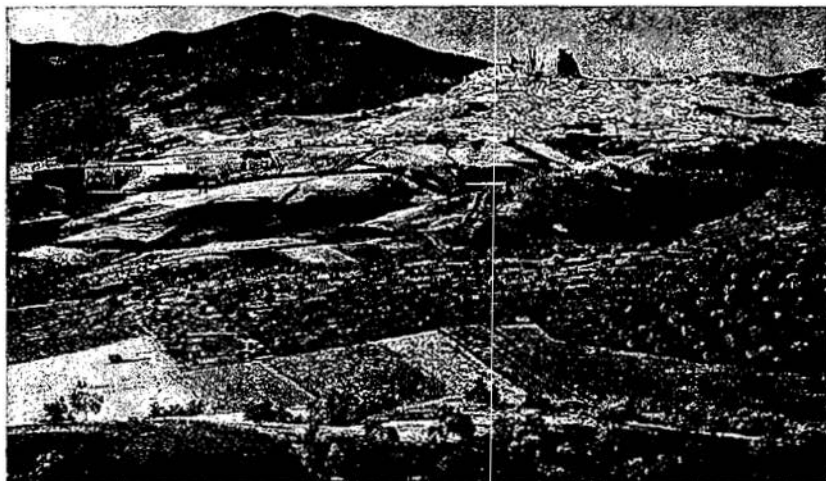
Las fotografías de la *Geografía de España* del Instituto Gallach y el *Cultural Atlas of Spain and Portugal*, han servido de base a las imágenes correspondientes de las fichas. En cuanto a los mapas y la delimitación de las diversas áreas geográficas, siguen la presentación y clasificación que ha realizado el mencionado *Atlas*. Esta división tiene la ventaja de interrelacionar historia, cultura y características físicas.

El territorio peninsular queda así dividido en seis zonas o áreas histórico-culturales-geográficas, que son: El Mediterráneo, El Centro, El Valle del Ebro, La Costa Atlántica y Las Islas del Atlántico.

4. Ejemplos

Se incluyen aquí varios ejemplos de las fichas elaboradas. La clasificación corresponde a la que realmente tienen en el conjunto del material elaborado.

Imagen a.2



ELEMENTOS DE OBSERVACIÓN.

Relieve. Ondulado. Al fondo serranía de poca altura.

Vegetación y cultivo. En primer plano olivos y campos de trigo. Al fondo montañas cubiertas.- parcialmente de árboles de porte bajo, probablemente pino o "chaparra".

Disposición y laboreo. Campos parcelados. Pequeña propiedad. Sistema de laboreo típico de los campos de trigo y de olivares (ver otras referencias específicas).

Poblamiento. Concentrado, pertenece al tipo de pueblos blancos, encalados. Las casas dispuestas alrededor de la iglesia y del castillo, que se encuentran en la parte más elevada del pueblo. Calles estrechas, en desnivel, dispuestas en plano irregular.

IDENTIFICACIÓN.

Pueblo de Olvera, provincia de Cádiz, cerca de Ronda, y de la Serranía de Ronda.

ACTIVIDADES.

- Conocer de memoria los elementos de observación.
- A partir de la identificación, localizar los lugares nombrados en una mapa físico y político de España.

- Localización en un mapa climático. Señalar en un cuaderno las características climáticas de la zona.

Imagen 1



ELEMENTOS DE OBSERVACIÓN.

Poblamiento. Pertenece al tipo de pueblos encalados, blancos. Casas unidas con pared medianera, de planta y piso. Algunas disponen de un pequeño altillo o granero. Se observan patios interiores. Planta inferior, puerta de entrada y ventana grande enrejada y cubierta o protegida con un pequeño saledizo. Esta ventana

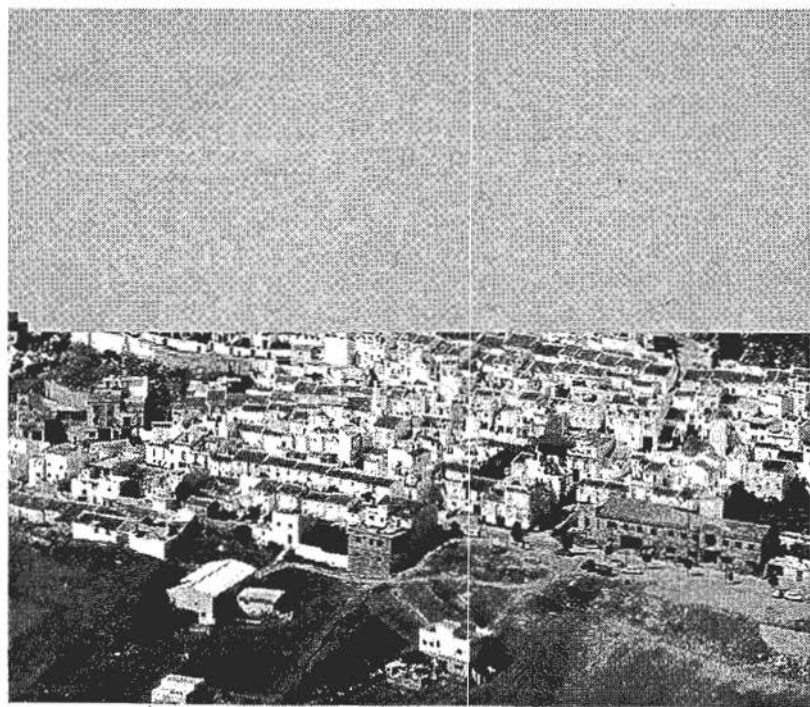
corresponde al interior a una sala utilizada con frecuencia. Piso con dos grandes balcones. Cubierta a una y dos aguas, con teja.

IDENTIFICACIÓN. Pueblo de Olvera, provincia de Cádiz.

ACTIVIDADES.

- Conocer de memoria los elementos de observación.
 - A partir de la identificación, localizar los lugares nombrados en una mapa físico y político de España.
 - Localización en un mapa climático. Señalar en un cuaderno las características climáticas de la zona.
-

Imagen 2



ELEMENTOS DE OBSERVACIÓN.

Relieve. Ondulado.

Vegetación y cultivo. Al fondo, campos de olivo

Disposición y laboreo. Típico de los campos de olivo (ver ficha correspondiente).

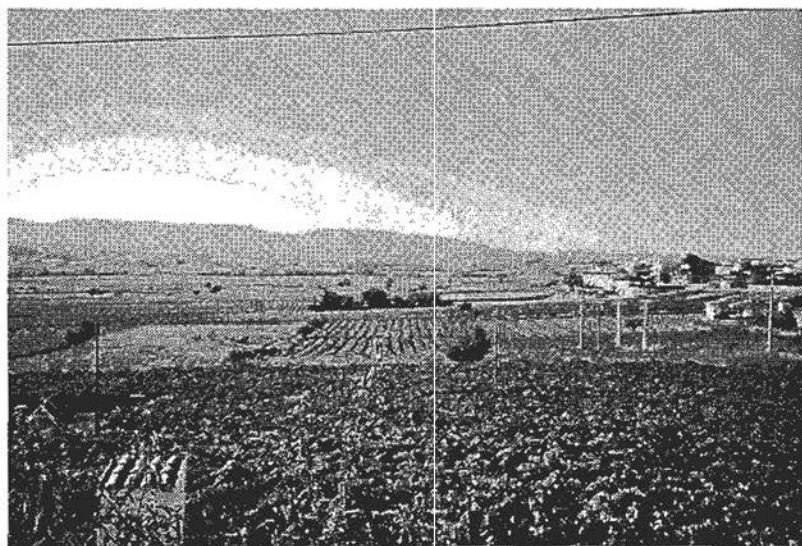
Poblamiento. Concentrado. Se observa, una tendencia a la disposición de las viviendas en un plano radial y concéntrico alrededor de la iglesia —el castillo parece quedar un poco excéntrico—, aunque irregular. Calles estrechas, pertenece al tipo de pueblos blancos, encalados

IDENTIFICACIÓN. Pueblo de Olvera, provincia de Cádiz.

ACTIVIDADES.

- Conocer de memoria los elementos de observación.
- A partir de la identificación, localizar los lugares nombrados en una mapa físico y político de España.
- Localización en un mapa climático. Señalar en un cuaderno las características climáticas de la zona.

Imagen 3



ELEMENTOS DE OBSERVACIÓN.

Relieve. Observamos una zona llana cubierta con cultivos, con leves ondulaciones y una sierra al fondo, no muy elevada.

Vegetación y cultivo. La imagen nos muestra un predominio casi general de los campos de viñas con algún arbolado disperso. Como puede observarse, en la época en que está realizada esta fotografía, los campos de viña aparecen repletos de hojas intensamente verdes, lo que nos indica un mes de verano.

Disposición y laboreo. Las viñas se plantan en hileras o "rasas", con la suficiente amplitud entre ellas para que pueda circular un pequeño tractor con remolque. Además, en esta imagen, puede observarse que las "cepas" que componen la viña son altas, es decir, el sistema de poda tiende a dotarlas de una forma arbustiva, lo cual facilita su cuidado, la limpieza de la vegetación invasora y la recolección. Observamos también los campos parcelados, lo que nos indica una tendencia a una propiedad mediana o pequeña.

Poblamiento. A la derecha de la imagen vemos el límite de un pueblo, que se encuentra en contacto directo con los campos. Al fondo apreciamos casas dispersas y otra pequeña población. Todo ello nos muestra que estamos ante un poblamiento organizado en pequeños pueblos con tendencia al tipo de poblamiento disperso.

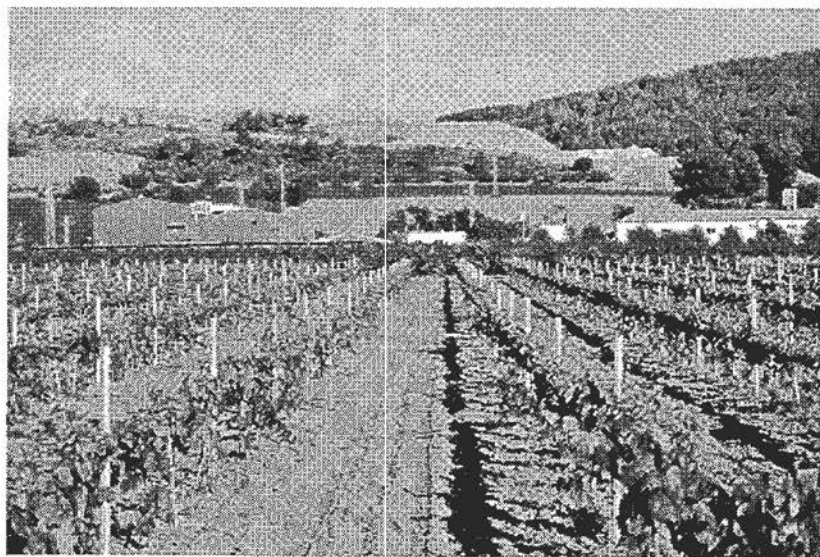
IDENTIFICACIÓN.

Campos del "Penedès" próximos a Vilafranca —Cataluña—. El pueblo que se observa a la derecha de la imagen corresponde a "Les Cabanyes", y el poblamiento que se adivina al fondo de la imagen corresponde a "Vilobí del Penedès".

ACTIVIDADES.

- Conocer de memoria los elementos de observación.
 - A partir de la identificación, localizar los lugares nombrados en una mapa físico y político de España.
 - Localización en un mapa climático. Señalar en un cuaderno las características climáticas de la zona.
-

Imagen 4



ELEMENTOS DE OBSERVACIÓN.

Relieve. Terreno llano, con una pequeña elevación al fondo de la imagen.

Vegetación y cultivo. En primer plano vemos una viña joven, con pocos años desde que ha sido plantada. Al fondo de la imagen, podemos dividir el terreno ligeramente elevado en dos partes. A la derecha se encuentra un pinar —del típico pino mediterráneo—, a la izquierda vemos una cantera —extracción de cal.

Disposición y laboreo. Las viñas se disponen en hileras o "rasas", con amplios espacios intermedios, para que pueda circular un pequeño tractor con remolque. En la viña, cada cepa tiene unas guías en sentido vertical —barra de metal o palo de madera— y horizontal —cables. La poda dirige a las cepas a lo largo de los cables, obligando a la planta a una máxima exposición al sol, a la vez que permite un espacio mayor entre las hileras.

Poblamiento. Se destacan dos edificaciones de tipo industrial. La presencia de pequeñas y medianas industrias enclavadas en el medio rural es una peculiaridad de esta región.

IDENTIFICACIÓN.

Corresponde al mismo lugar que el de la anterior ficha 3. Campos en las cercanías de "Les Cabanyes", localidad próxima a "Vilafranca del Penedès".

ACTIVIDADES.

- Conocer de memoria los elementos de observación, señalando todos los tipos de actividad que se pueden observar en la imagen.
 - A partir de la identificación, localizar los lugares nombrados en una mapa físico y político de España.
 - Localización en un mapa climático. Señalar en un cuaderno las características climáticas de la zona.
 - Señalar la distancia a vías de circulación rápida y la proximidad a ciudades con una actividad industrial importante.
 - Especificar las ventajas que puede haber en la creación de industrias en zonas rurales como la que aquí se muestra.
-

Bibliografía

- GÓMEZ, Alberto Luis, 1982, *Estudio del medio y Heimatkunde en la geografía escolar*, "Geocrítica", nº 38.
- , *Geografía de España*, 1994, Instituto Gallach, Madrid., Ed. Océano, 14 Vols.
- CAPEL, Horacio, 1981, *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea*, Barcelona, Ed. Barcanova, Temas Universitarios.
- URTEAGA, Luis, 1987, *Descubrimientos, exploraciones e Historia de la Geografía*. "Geocrítica", nº 71.
- VICENT, Mary and STRADLING, R.A., 1994, *Cultural Atlas of Spain and Portugal*, Oxford.

El cómic como recurso en la clase de español

José Manuel Barreiro Villanueva
Colegio Miguel de Cervantes

1. Introducción.

Los cómics o tebeos, hasta bien entrada la década de los 70, se consideraban un subproducto y estaban prácticamente prohibidos en el ámbito escolar, al existir cierta unanimidad entre administradores educativos, padres y profesores en la idea de que éstos causaban efectos perniciosos en la formación del niño y del adolescente: concepción ligada a la idea de que lo que era placentero no podía ser educativo.

La década de los 80, época de reformas y de nuevos planteamientos pedagógicos, puso al cómic en su lugar y, juntamente con los otros medios de comunicación, entró en la escuela. Pasó a ser considerado como una manifestación artística más, a caballo entre la literatura y el cine, y se cantaron sus excelencias formativas.

Los medios de comunicación ejercen en la actualidad una influencia en la juventud superior a los medios educativos y socializadores tradicionales —la familia y la escuela— a la hora de conformar las creencias, conocimientos, costumbres y escala de valores. Esto obliga a la escuela a formar al alumno en una actitud y lectura crítica de estos medios.

En esta comunicación se pretende hablar brevemente de su origen y características y apuntar algunas formas de su explotación como recurso en las clases de lengua española, más centrado en la etapa de la ESO que en el sistema brasileño se corresponde con los últimos cursos de la enseñanza fundamental.

2. Origen y características.

Algunos estudiosos consideran los dibujos y pinturas del hombre primitivo como precursores de este medio narrativo, puesto que a través de estas manifestaciones, a veces secuenciadas, expresaban vivencias de su realidad cotidiana. Siguiendo esa línea de pensamiento, otras manifestaciones se aproximan a este género narrativo, tales como los frescos, pinturas, grabados, ilustraciones de libros, etc.

En lo que sí hay unanimidad es en considerar el surgimiento del cómic en 1895 con la aparición en el suplemento dominical del *New York World* del personaje *Yellow Kid* de Richard Outcault. Si bien con anterioridad algunos autores ya narraban historias a través de dibujos e incluso incluían textos auxiliares, el mérito de este creador fue el de introducir el balón o bocadillo como soporte de los diálogos entre los personajes.

A partir de aquí y gracias al éxito obtenido entre el público lector, surgen de manera continua e imparable creadores de talento y nuevos personajes; se perfecciona la técnica, con la introducción de la onomatopeya y la variedad de encuadres; pasan a a publicarse diariamente tiras en los periódicos y aparecen las primeras revistas.

Los "syndicates" fueron los grandes impulsores en las primeras décadas del siglo XX del aumento de la producción y de su distribución a todo tipo de periódicos, lo que provocó una divulgación masiva en todo el mundo. Hay que tener en cuenta que el cómic no se liberó de los periódicos hasta la década de los treinta, cuando empezaron a aparecer en forma de revista.

Para denominar este medio en España, se usan básicamente dos términos: cómic, tomado como préstamo del inglés, y tebeo, que tiene su origen en una revista publicada en Barcelona a principios de siglo, y contenía pasatiempos, chistes e historietas. Como ninguna de ellas es plenamente satisfactoria, surgieron otras denominaciones como literatura de la imagen, narrativa dibujada, historieta gráfica y relatos gráficos, pero ninguna ha cuajado. Lo mismo ocurre con el nombre dado en otros países: *fumetti* en Italia (referido a los bocadillos), *histórias em quadrinhos* o *gibi* en Brasil, *bandes dessinées* en Francia e *histórias aos quadrinhos* o *bandas desenhadas* en Portugal.

En la división tradicional de medios de comunicación impresos y audiovisuales, el cómic, si bien es impreso, goza de muchas de las características de los audiovisuales, y está a medio camino entre los dos.

El cómic se sirve del dibujo y de la lengua escrita para narrar. En el dibujo contenido dentro de cada viñeta se puede observar el uso de una serie de recursos propios de medios audiovisuales como el cine y la fotografía: distintos tipos de encuadre, con planos variados (panorámico, general, medio, americano, primer plano y de detalle) puntos de vista (normal, picado, contrapicado)... Como recursos lingüísticos al servicio de la narración se emplean los diálogos, pensamientos, textos de apoyo y onomatopeyas.

3. Uso del cómic en las clases de lengua.

El cómic debe entrar en las aulas de la misma manera que han entrado otros medios de comunicación. A la hora de plantearnos cómo introducirlos en las clases, se pueden apuntar de manera general dos grandes enfoques:

- a) utilizarlos como ayuda, como medio auxiliar para desarrollar diferentes aspectos del currículum.
- b) hacer de los cómic el objeto de estudio en la escuela, con el objetivo final de que los alumnos conozcan los códigos empleados y los puedan usar como soporte de sus propios mensajes y necesidades expresivas.

El nuestro es un planteamiento mixto, por entender que ambos enfoques no son contradictorios. Nos vamos a centrar en tres actividades básicas: lectura de los cómic en clase o lectura dirigida fuera del aula, acercamiento a obras literarias a través del cómic y elaboración.

- **Lectura:**

Evidentemente, el uso más clásico y básico es su lectura, con los objetivos típicos de incrementar vocabulario, conocer nuevas expresiones; en suma, progresar en la competencia lingüística, en este caso del español. De la misma forma que acostumbramos adoptar la técnica de proponer en las clases a nuestros alumnos la lectura de algunas obras de literatura infantil y juvenil, sobre las que se les pide después algunas actividades de análisis, comprensión y comentario, elaboración de recensiones, fichas, pruebas orales y escritas, se puede hacer lo mismo con los cómics.

Los cómics no son neutrales: en ellos, de manera implícita o explícita, se transmiten ideología y valores. También los hay de buena y mala calidad, como en cualquier otro medio de comunicación y manifestación artística, por lo que se hace imprescindible hacer una selección previa de los cómics indicados por parte del profesor para que se ajusten al interés y nivel del alumnado, así como a los objetivos y contenidos programados que proporcione al alumno de criterios de selección.

La motivación del adolescente para leer un cómic es intrínseca, especialmente si se adapta a sus intereses, pero para un mayor aprovechamiento y lectura activa se le debe pedir la elaboración de una fichas de lectura o recensión en la que pueden constar entre otros apartados: el argumento, resumen total o de algunos capítulos, características físicas y de carácter de los personajes principales, glosario de palabras y expresiones desconocidas, valoración, etc.

- **Acercamiento a obras literarias:**

La forma más habitual de introducir la literatura en la escuela y, con ello, desarrollar el hábito lector como fuente de conocimiento y también de placer, es recurrir a obras de literatura infantil y juvenil, así como a adaptaciones a estas edades de obras clásicas. Nunca le presentaremos obras de la literatura adulta y mucho menos cuando lo que se está enseñando es una lengua extranjera, aunque privilegiada en el currículum como es el caso del español en nuestro centro, el Colegio Hispano-Brasileño Miguel de Cervantes. La mayoría de estas obras presentarían el problema del vocabulario empleado, temática, extensión, etc. Este problema lo podemos solucionar con la lectura de alguna adaptación al cómic de estas obras: por suerte, cada día aparecen más versiones en cómic de obras literarias clásicas y actuales. A modo de ejemplo, podemos citar la experiencia realizada por nosotros en el presente año, en los cursos 7º y 8º: En la ya tradicional Feria del Libro, siempre intentamos contar con autores importantes en español y trabajar con los alumnos alguna obra de ese autor. En

la última edición contamos con la presencia de Eslava Galán. Ante la dificultad de leer directamente una de sus obras, utilizamos la versión en cómic de su premiada obra *En busca del unicornio*. Cada alumno leyó el cómic y en grupos de tres o cuatro realizaron un pequeño trabajo de reseña: argumento, personajes, valoración, etc. Se evaluó el trabajo grupal y la lectura individual. Posteriormente, los alumnos mantuvieron una charla con el autor, en la que participaron activamente, realizando preguntas de distinto tipo relativas a aspectos de la novela.

Se debe evitar divulgar la idea de que basta con la lectura del cómic, ya que en él no podemos apreciar la mayoría de los valores literarios de la obra, así como caer en la idea errónea de que el cómic no debe ser una introducción a la literatura. Ambas manifestaciones tienen valores formativos, por lo que su lectura debe ser complementaria. Es tarea del profesor buscar el necesario equilibrio.

- Elaboración de cómics:

Es sin duda la actividad más motivadora, aunque hay alumnos que no se atreven con el argumento de que no saben dibujar. Si bien es importante dibujar bien, hay que hacerles entender que el cómic es un instrumento narrativo y, por lo tanto, lo primero es tener algo que contar. Aquí es importante que piensen en el guión y en los personajes. Para llegar a este punto es necesario abordar el estudio de los aspectos formales, y se hace imprescindible explicar las características del lenguaje en los cómics, ya que el cómic, como medio que sirve para contar historias, tiene muchas cosas en común con otros medios narrativos, pero posee un lenguaje y unas características propias:

- El formato habitual son las viñetas, presentadas en tiras o páginas (planas). Algunos autores definen las viñetas como la unidad mínima significativa. En ellas aparecen las imágenes y los textos utilizados en la narración.
- El lenguaje es verbo icónico como en el cine, la televisión, fotonovelas, etc. Es decir, hay elementos icónicos (los dibujos) y lenguaje verbal (los textos regidos por una serie de convenciones o código propio).
- Las distintas viñetas que narran la historia están secuenciadas, pero no recogen la narración paso a paso, sino que se establecen saltos. Cada viñeta recoge una parte significativa de la historia y lo que ocurre entre viñeta y viñeta lo rellenan los lectores, produciéndose una elipsis narrativa.
- Los diálogos van en globos o bocadillos que adoptan formas diferentes para indicar pensamiento, voz alterada, etc. y los textos de apoyo que ayudan a entender la narración en recuadros.
- En los dibujos se emplean encuadres variados en función del tipo de plano y del punto de vista (ya comentados) y se usan líneas de movimiento y otros recursos para resaltar el carácter dinámico.
- Las onomatopeyas, que algunos consideran una síntesis entre el lenguaje verbal e icónico, tienen una importancia fundamental en este medio narrativo.

• Otras actividades:

De manera sucinta y sin ánimo de ser exhaustivo quisiera señalar otras actividades puntuales que se pueden realizar con los cómics en clase de lengua:

- Entregar a los alumnos tiras o planas de cómics con los textos de los bocadillos borrados para que los alumnos los rellenen. Es interesante comparar y comentar las distintas soluciones.
- Una variante de la actividad anterior es que los alumnos dibujen una tira y dejen los globos en blanco e intercambien los dibujos para que otro compañero escriba el texto.
- Adaptación de un cómic a una narración escrita: un cuento o un relato breve.
- Contar oralmente la historia narrada en un cómic o un fragmento de la misma.
- Utilizar el cómic como punto de partida para el estudio y / o debate de un tema.
- Pasar al cómic una narración breve o un capítulo o fragmento de una obra de literatura juvenil. También se puede hacer con poesía o teatro.
- Podemos hacer un análisis lingüístico.
- Análisis de contenido, qué temas tratan, qué mensajes están difundiendo y cuáles son los valores y la ideología subyacente.
- Análisis de los personajes: características físicas y de carácter, ideología, valores, etc.

Bibliografía

- ACEVEDO, Juan, 1987, *Como fazer histórias em quadrinhos*, São Paulo, Global Editora
- ARIZMENDI, Milagros, 1975, *El Cómic*, Barcelona, Editorial Planeta.
- DE MOYA, Álvaro, 1977 (3ª edición), *SHAZAM!*, São Paulo, Editora Perspectiva.
- FERNÁNDEZ PAZ, Agustín, 1992, *Os cómics nas aulas*, Vigo, Editorial Xerais.
- MARQUEZI, Dagomir, 1980, *AUIKA!*, São Paulo, Proposta Editorial.
- MOACY CIRNE, 1997 (5ª edición), *A explosao criativa dos quadrinhos*, Petrópolis, Editora Vozes.
- M. BIBE, Sonia-Luyten, 1985, *O que é história em quadrinhos*, São Paulo, Editora Brasiliense.
- RENTROIA IANNONE, Leila e IANNONE, Roberto Antonio, 1994 (1ª edición), *O mundo das histórias em quadrinhos*, São Paulo, Editora Moderna.
- VIVES, Jordi, 1987 (2ª edición), *Dibujemos cómics*, Barcelona, Editorial Labor.

Propuestas interactivas de lectura en E/LE

Ana Lúcia Esteves dos Santos
UFMG - Universidade Federal de Minas

BREVES APUNTES TEÓRICOS SOBRE LA LECTURA COMO UNA DESTREZA

En este apartado, seguiremos las aportaciones teóricas encontradas en DENYER, M., 1998, *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. Colección Aula de Español. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Por muy joven que sea, un lector dispone de conocimientos sobre el mundo, sobre los textos y sobre la(s) lengua(s) que sabe o que está aprendiendo. Con anterioridad al acto de lectura e independientemente de éste, un lector se define por sus estructuras afectivas y cognitivas. Las estructuras afectivas constituyen una especie de *otra cara* de las cognitivas, y frecuentemente incluso, un requisito previo: no hay aprendizaje posible sin atracción por la lectura o sin actitud positiva respecto a ella. Pero su mera presencia no es condición suficiente para la comprensión: es la movilización de los conocimientos del lector lo que permite la construcción del sentido de un texto.

Una serie de procesos mentales intervienen simultáneamente en el proceso lector, influyéndose mutuamente. Así, desde el primer momento, el lector anticipa a partir del paratexto el contenido y la variedad textual, reconoce las palabras conocidas o emite hipótesis sobre el sentido de palabras desconocidas, selecciona entre las informaciones paratextuales las únicas susceptibles de servir a la anticipación, las enlaza o infiere de ellas mentalmente lo que no está implícito. El resto de la lectura proseguirá según el mismo entramado de estrategias, a la vez que se va perfilando la construcción de la macroestructura o representación mental del contenido textual. Cada una de ellas cumple un papel en la construcción de la representación mental, al movilizar los conocimientos previos de que dispone el lector y cuando este pasa a explotar los indicios textuales. Podemos destacar las siguientes estrategias implicadas en el acto de la lectura:

1. Reconocer rápidamente las palabras conocidas y emitir hipótesis sobre el sentido de las palabras desconocidas.
2. Seleccionar la información esencial.
3. Reagrupar los datos, sean lo que sean, en unidades significantes más amplias.
4. Anticipar.
5. Inferir.

Por otra parte, todo texto puede ser visto como un acto de lenguaje, es decir, todo texto pretende lograr algo: actuar sobre las representaciones mentales, las creencias o sistemas de valores, e incluso sobre las acciones del lector. De manera general, el lector durante el proceso procede a un determinado modo de

lectura, en función de sus necesidades e intenciones. Así es que podemos distinguir:

1. La lectura detallada: tiene en cuenta un máximo de informaciones textuales y construye una representación mental lo más completa posible.
2. La lectura global: reagrupa las informaciones textuales en grandes conjuntos y da una visión general de la información textual.
3. La lectura selectiva: no retiene todas las informaciones textuales, sino que selecciona un cierto número de ellas, o hasta una sola, en función de una intención de lectura.
4. La lectura semiótica: no se contenta con tratar la información sino que analiza y aprecia la formulación lingüística de la misma.

Es evidente que cada uno de esos tipos de lectura o modos de construcción mental de la información textual no exige la puesta en marcha del mismo conjunto de estrategias; asimismo, hay que reconocer que la escuela favorece o ha favorecido excesivamente el último tipo. No obstante, sabemos que la vida cotidiana requiere el dominio de todos los tipos de lectura y que un lector considerado experto es precisamente capaz de pasar sin dificultad y pertinentemente de un tipo de lectura a otro. De ahí que nuestras propuestas interactivas de lectura en E/LE, organizadas para los niveles intermedio / avanzado, contemplen algunas sugerencias para un tratamiento didáctico de la comprensión lectora. Entendemos precisamente que, a raíz de la complejidad del acto de lectura, parece indiscutible que haya que someter al aprendiente a todos los tipos de texto, a todos los tipos de lectura y a todos los fines lectores.

Eso significa concretamente perseguir un objetivo que es de carácter triple:

1. Asegurar el paso de la lectura alienada a la lectura-sentido, y reservar tanto espacio como a la producción y a la comprensión orales. En resumen: hacer leer y hacer leer para comprender y no solamente para introducir léxico y elementos gramaticales.
2. Intentar avanzar unos pasos hacia una relación texto / lector construida sobre la base de la comodidad que propicie satisfacción y rentabilidad en el dominio intelectual, pero también personal, social y profesional.
3. Desterrar definitivamente la creencia de que la comprensión lectora surge por generación espontánea y tratar de ofrecerles a los aprendientes los medios y las condiciones para construir sentido.

PROPUESTAS INTERACTIVAS DE LECTURA: REPERTORIO DE ACTIVIDADES

1. TEXTO: ELOGIO DE LA BERENJENA

PRELECTURA:

- Por el título, ¿de qué va a tratar el texto?
- En tu opinión, ¿qué características positivas encierra la berenjena que la harían merecedora de elogio?
- ¿A quién imaginas como autor del texto? ¿Por qué?

LECTURA:

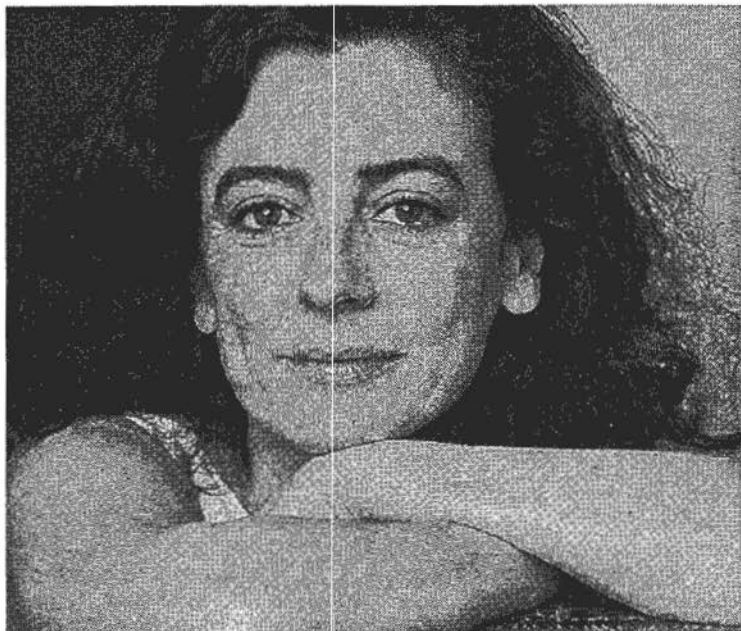
Descubrir que Marilyn Monroe era un auténtico desastre en la cocina, hasta el punto de que sus amigos sólo aceptaban cenar en su casa si eran ellos los que cocinaban; que se alimentaba a base de sopas —en especial de fideos y verduras— a las que no tenía ningún pudor en añadir *ketchup* y que su bebida favorita era el champán Dom Perignon. Que el máximo lujo que se permitía Beethoven en su ascética vida era el chocolate caliente a la canela a la hora de la merienda. Que Freud sentía un irracional y profundo odio hacia la coliflor desde su niñez y que Picasso disfrutaba especialmente con un postre de leche que le preparaba su madre. Los gustos culinarios de estos y otros personajes históricos de la talla de Caruso, el Che Guevara, Juan Domingo Perón, Napoleón, Leonardo da Vinci o Gabriel García Márquez, sus recetas de cocina, menús y platos favoritos quedan al descubierto en esta original obra escrita por el periodista y escritor argentino Abel González. Partiendo de que todo lo que se lleva a la boca sirve para definir a un individuo, el autor desvela los gustos alimentarios de grandes personajes y concluye que no es igual aquél que desayuna tostadas con caviar que otro que se despacha un "bocata" de mortadela y queso. Así, a través de su estómago, el lector conoce cómo fueron y vivieron estos personajes. *Elogio de la berenjena*. Abel González. Ediciones B. 2.100 pesetas.

("Famosos en la cocina". B Y N Mujer – 06/07/2000)

POSTLECTURA:

- Elige uno de los personajes mencionados en el texto, imagina sus gustos culinarios y crea la receta de su plato favorito.
- Discute con tu compañero la siguiente afirmación del texto: "todo lo que se lleva a la boca sirve para definir a un individuo".
- Y tú, ¿también tienes platos favoritos, manías, rechazos y preferencias por algún alimento o algún plato? Cuéntaselo a tus compañeros.

2. TEXTO: SUS FAVORITOS



PRELECTURA:

- a) Examina detenidamente esta figura. Lista diez adjetivos que puedan describirla. Intercambia tus impresiones con un compañero/a
- b) Piensa en el siguiente recorrido vital para esta persona: dónde nació, cómo fue su niñez / adolescencia, quién es, qué hace actualmente, su edad, su estado civil, por qué ha elegido su carrera, qué cosas le gustan o no, qué tipo de vida lleva.
- c) Ahora imagina que la están entrevistando y contesta como si fueras esa persona a las siguientes preguntas:
 - ¿Dónde vive?
 - ¿Cuál es su plato favorito?
 - ¿Hace dietas?
 - ¿Cuánto tiempo dedica a arreglarse?
 - ¿Cuándo se independizó?
 - ¿Cuáles son sus frustraciones?

LECTURA:

¿Dónde vive? En un chalet en Madrid, con mi hija de ocho años y mi marido.

¿Cuál es tu plato favorito? Una buena fabada.

¿Hace dietas? Al contrario; no puedo saltarme ni una comida por miedo a adelgazar más.

¿Cuánto tiempo dedica a arreglarse? A diario, nada. Mis amigas me riñen por ir hecha un desastre. Si voy a una fiesta, la cosa cambia.

¿Cuándo se independizó? Tarde, a los 25 años.

¿Cuáles son sus frustraciones? Muchas: desde subir el Everest hasta escribir una gran novela. Lo primero no creo que lo consiga; lo segundo espero que sí.

("Sus favoritos". En: Una mujer en privado. Ángeles Caso, escritora". MH Mujer de Hoy - Nº 65 - julio 2000)

POSTLECTURA:

- ¿Sabes que es una fabada? Busca información sobre este plato y trae la receta a clase. ¿Hay algo parecido en la cocina brasileña?
- ¿Te parece tardía la independencia a los 25 años? Discute tu opinión con tus compañeros.
- ¿Cuáles son tus frustraciones? ¿Hay alguna que tú creas ser posible de conseguir, como en el caso de la escritora?
- Pide a tu profesor/a más información sobre la biografía de Ángeles Caso y contrasta los datos con el recorrido vital inventado por ti para ella.

3. TEXTO: LADRÓN DE CULTO

PRELECTURA:

- ¿A quién imaginas como el ladrón?
- ¿Qué entiendes por la expresión "ladrón de culto"?

LECTURA:

Robar a los ricos para dárselo a los pobres. Según la leyenda, eso era lo que hacía el mexicano Malverde y, por este motivo, en la localidad de Culiacán le han elevado a los altares y le han dedicado una capilla donde le rinden culto no sólo rateros, matones, traficantes de drogas y prostitutas, sino también enfermos en busca de un milagro, campesinos que llevan como ofrenda los primeros granos de maíz de la cosecha y pescadores con frascos donde flotan enormes camarones.

Las paredes de la capilla —presidida por un enorme busto del santo y donde se puede cantar y tomar cervezas— están cubiertas de frases de agradecimiento a los milagros realizados por este mártir, cuyo culto se ha extendido por la región

noroccidental de México y el sur de Estados Unidos entre los grupos de inmigrantes hispanos.

Quienes le rezan cuentan que al ser perseguido por la policía, Malverde —un hombre fornido de pelo oscuro y cejas y bigote poblados, nacido en 1871 en un caserío en Moncorito (Sinaloa, México)— cayó gravemente herido, y al saber que el Gobierno daba una recompensa por él, pidió a un compañero que tras morir lo colgara para cobrar el dinero y repartirlo más tarde entre los necesitados.

("Ladrón de culto". QUO - El saber actual –
Nº 56 - mayo 2000)

POSTLECTURA:

- Con tu compañero, inventa otra historia con otras razones que justifiquen a Malverde como santo de devoción de los mexicanos.
- "Robar a los ricos para dárselo a los pobres." Expresa tu acuerdo o desacuerdo en relación a esta afirmación, argumentándolo bien.
- En tu opinión, ¿qué elementos explicarían la devoción y el culto a Malverde?

4. TEXTO: ETERNAMENTE JÓVENES

PRELECTURA:

- ¿Qué significa ser joven para ti?
- ¿Te gustaría ser eternamente joven? ¿Por qué?
- ¿Qué precio estarías dispuesto a pagar a cambio de la eterna juventud?

LECTURA:

Terneros que no envejecen o que lo hacen muy despacio, tan despacio que apenas se nota. Lo han conseguido ya. Y están felices. Nos prometen longevidad: más de cien años de larga vida para aquel que resista a costa de transplantes de células, virguerías genéticas y operaciones múltiples de cirugía estética. El futuro está aquí. Lo de los terneros, afirman los biólogos, abre puertas para prolongar la vida: terneros clónicos que ya no envejecen deprisa, como le ocurría a la pobre Dolly, cuyos tejidos se desgastaban rápidamente. Digo ovejitas y recuerdo a Carmen Sevilla. Un abrazo Carmen. Seguramente tú, como casi todos, hubieras anhelado una fórmula de inmortalidad que te hubiera librado del dolor. No queremos morir, ni que se muera aquel a quien amamos. Así que debemos aplaudir esperanzados a aquellos que parecen trabajar para que el viejo sueño de la humanidad, el mismo de Gilgamesh, vaya cumpliéndose.

Pero también aparecen los fantasmas. Y los miedos: un ejército de clones domesticados, ideales para el trabajo en cadena, resistentes, espléndidos, capaces de rendir sin fatigarse, mientras los no clonados, los que nazcan de modo

natural, vivirán su debilidad como castigo y pasarán a formar parte de una humanidad de segunda clase, la que sigue cumpliendo el ciclo natural, condenada a la enfermedad y a la muerte temprana. Cada avance científico supone progreso, pero también que se vayan acentuando las diferencias entre los que lo tienen todo y los que no tienen nada. Hoy día nacer en África o en Europa occidental ya marca una clara diferencia. Simplemente de esperanza de vida. Y de condiciones de subsistencia.

Población de primera o de segunda o de tercera. Siempre ha existido, pero las diferencias siguen acentuándose, en vez de desaparecer. Con dinero uno puede prolongar ya su vida: hacerse complejas operaciones, cuidar el cuerpo, operarse la nariz o los pechos. A la larga, dicen, toda la humanidad, saldrá beneficiada. ¡Ya veremos! O lo verán nuestros nietos. Y tal vez los afortunados y resistentes "jóvenes" clónicos. "Blade Runner" al revés.

(ORTIZ, Lourdes. "Eternamente jóvenes". MH – MUJER DE HOY – Nº 60 – junio 2000.)

POSTLECTURA:

- a) Discute con tu compañero por qué en el texto el sueño de la longevidad aparece asociado a fantasmas.
- b) ¿Cómo introduce la autora la cuestión de las diferencias?
- c) ¿Te subscribes a la afirmación del texto: "A la larga, toda la humanidad saldrá beneficiada"? ¿Por qué?
- d) ¿Qué opina la autora sobre ser "eternamente jóvenes"? Busca en el texto indicios o marcas que confirmen su posición frente al tema.
- e) Ponte de acuerdo con tu profesor y tus compañeros para ver algún fragmento de la película mencionada en el texto: "Blade Runner". Luego discutid qué significa la expresión "Blade Runner al revés".

Jugar y divertirse en clase de español con los viejos romances y las canciones tradicionales: una propuesta seria

María Parés Grahit
Consejería de Educación y Ciencia

Cada lengua y su literatura están estrechamente unidas. La literatura enriquece, ennoblece, afina y perfecciona el lenguaje de la cotidiana comunicación utilitaria; pero ésta, a su vez, rompe a menudo los esquemas petrificados del uso literario, los renueva y los vivifica. No se trata de desarrollos paralelos, porque las líneas paralelas guardan siempre entre sí la misma distancia, mientras que el proceso de la lengua diaria y el de la elaborada por la literatura se entrelazan y se influyen mutua y continuamente.

(Rafael Lapesa, *Historia de la lengua española*)

En todas las lenguas existe una clara relación entre folklore y literatura. Vamos ahora a tratar de esta cultura donde se hermanan la música y la palabra, donde se entienden la infancia y las más viejas tradiciones, donde la sencillez popular se hace horma de la más gran de sabiduría poética. Veremos cómo y por qué podemos llevar a la clase de español lengua extranjera las canciones tradicionales y los viejos romances castellanos y, con ellos, dar a los alumnos unas referencias culturales claras, hacerles más gratificante el estudio de la lengua y, si se trata de niños y adolescentes, ir formando la competencia literaria de futuros lectores.

De un tiempo a esta parte, los profesores hablamos mucho de *competencia lingüística*. Vamos a referirnos ahora al papel que la literatura de tipo tradicional puede desempeñar en la adquisición de la *competencia literaria*, especialmente durante las enseñanzas primaria y secundaria. De todas maneras, si hacemos las adaptaciones pertinentes, muchas de las obras de las que vamos a hablar también pueden formar parte de una programación para estudiantes de español adultos.

Todos conocemos la habilidad y rapidez con que los niños aprenden la lengua materna: el código lingüístico, las complicadas reglas morfosintácticas, el uso pragmático de muchas palabras y expresiones... Entre los dos y tres años, el niño utiliza las complejas estructuras básicas de la lengua como la cosa más fácil del mundo, como ha aprendido a respirar.

Son los años en los que el lenguaje se convierte en el juego preferente del niño: a todas horas salmodia, parlotea, pregunta incesantemente, repite sonidos... Es en esta etapa de adquisición y consolidación de la lengua, según García Calvo, cuando se dan con mayor frecuencia y naturalidad las formulaciones poéticas, precisamente porque "en razón de los azares combinatorios propios de la inseguridad técnica, las asociaciones de palabras son más atrevidas, las imágenes y metáforas saltan más nuevas, más osadas y floridas, en orden rebelde y nuevo". Así que el niño es, en cierta manera, un poeta, tanto por su disponibilidad para recibir la semilla del lenguaje

y aprender sus mecanismos de producción, como por su capacidad de dirigir una mirada "nueva", descubridora, sobre la realidad que lo rodea. ¿Por qué no vamos a dar continuidad a este instinto lúdico y poético, infalible y poderoso del ser humano que se adueña de los primeros resortes del lenguaje?

Hoy en día, por la urgencia y la especialización que exige la vida moderna o por la costumbre, tan alicorta, de acercar la oferta a la demanda, la Literatura no suele aparecer de una forma sustancial en los programas de español. Sin embargo, sabemos que la Literatura representa la expresión más creativa, más innovadora y hasta más subversiva que tiene cada lengua, ¿cómo podemos olvidar esta fuente tan poderosa de conocimiento del mundo y este caudal de expresión creadora, a la hora de mejorar la competencia lingüística de nuestros estudiantes y de buscar su integración en la cultura peculiar de cada lengua?

Es cierto que la capacidad metalingüística, la actitud reflexiva ante las producciones del lenguaje (en cualquiera de sus facetas), aparece tarde dentro del proceso del aprendizaje; pero, para cuando aparece ¿no tendría esta actitud reflexiva una motivación más fuerte y mayor riqueza, si el hablante ya hubiera ido experimentando de una manera práctica y gradual las posibilidades expresivas, comunicativas y gratificantes que tiene a su alcance en el uso del lenguaje? También es cierto que la ilusión y el agrado que los niños sienten ante cualquiera de las actividades orales que se les proponen son un magnífico terreno para ir familiarizándoles con unos textos en los que sólo se busca el juego y la gratificación. Cantando, memorizando, escenificando, jugando con estos textos antiguos y siempre nuevos, estaremos poniendo los pilares de lo que luego será la competencia literaria de futuros lectores y afinando su sensibilidad hacia las más bellas producciones poéticas y, al mismo tiempo, sembraremos el acicate que les llevará a usar la lengua con más precisión y con más poder creativo.

Aprender a leer "literariamente" requiere su tiempo, saber escuchar también, y más aún adquirir la capacidad de elaborar, en cualquier lengua, la propia versión verídica o fantástica de los sueños o de la realidad de lo que acontece. Por lo tanto, hay que empezar temprano, como se ha hecho en todas las culturas antiguas, a contar y a cantar.

La historia oral, legendaria de un país, los cuentos populares, las viejas canciones, pueden ser compatibles, pero no son sustituibles en el "currículum" personal de cada uno de nosotros por los grandes informativos que nos ofrece la TV ni por las últimas películas de acción del mejor cine americano.

Los romances viejos y la lírica tradicional contienen una vena poética que, desde la Edad Media, al igual que el Guadiana, emergiendo y brillando a veces y sumergiéndose en el anonimato otras, llega hasta aquí, diversificada y enriquecida por sus múltiples afluentes y por su largo viaje, pero capaz de transportar el agua del buen manantial donde nació, el espíritu primero de unas gentes que estaban creando la lengua castellana.

De aquel manantial conserva los mitos y las leyendas de la etapa de formación de un pueblo, con la cosmovisión y los valores humanos que explican el arranque de su historia. Y, también, los sentimientos colectivos, populares y tradicionales que se expresan en las conmemoraciones más importantes del ciclo del año y de la vida: el amor, la fiesta, el trabajo, el nacimiento y la muerte.

No hay pueblo que no haya cantado en su lengua vernácula sus conquistas, sus victorias, su historia, de una forma más o menos fantástica y legendaria. Es la literatura épica y representa el primer paso comunitario en el placer de compartir una historia. Más tarde llegan los cuentos, los apólogos, las sentencias, que resumen otras experiencias didácticas o sapienciales de épocas remotas.

Los relatos primitivos, en todas las culturas, tienen forma de poema y de canto; muestran el deseo de dejar constancia de unos acontecimientos importantes con una finalidad testimonial, didáctica y también estética; son la esencia destilada, más pura, de la lengua, tanto en el significado como en la música de unas palabras que durante siglos han sido repetidas, transformadas y conservadas para expresar las emociones y la memoria de unos hechos. Y son cultura porque son la memoria histórica de un pueblo.

Ahora, en este siglo de globalizaciones aldeanas, lo que antes estaba en la memoria colectiva de los pueblos corre el peligro de ser olvidado y sustituido por otras formas de comunicación y propaganda modernas, mucho más universales, sí, pero más superficiales, sólo superpuestas, porque no pueden enraizar en la esencia sustancial de cada cultura

Los profesores de lengua debemos velar por esta herencia: los niños ya no juegan ni cantan romances en la calle, pero sí pueden aprenderlos, cantarlos y jugar con ellos en la clase. La memoria de las viejas canciones se debe ahora mantener viva en la escuela. Y los mejores textos para cantar, para jugar, para memorizar son los romances viejos.

En todos los romances se condensa siempre una historia, es decir, fueron, en un principio, narración poética. Cuando el romance se "desgajó" del viejo tronco del cantar de gesta y se fue haciendo autónomo, empezó el largo camino de la transmisión oral en la memoria popular; el romance pasó de épica histórica a épica novelesca y poco a poco se fue despojando de la anécdota y aumentó su carga lírica, hasta tal punto que, en algunos casos, sólo permanece la emoción que envolvía una vieja historia: el romance ha pasado así de poema narrativo a poema lírico.

Se han conservado múltiples fragmentos de los viejos temas épicos; atendiendo a la historia que cuentan y al gran número de variantes conservadas se han agrupado por temas históricos, en ciclos:

Romances históricos: del Cid, de Fernán González, de los Infantes de Lara, de don Rodrigo...

Romances novelescos: El conde Arnaldos, Gerineido, La doncella guerrera...

Romances fantásticos: La Infantina encantada...

Romances moriscos o fronterizos: Abenámbar, La pérdida de Granada, Don Bueso, La mora Moraima...

Romances épico-líricos: El cerco de Zamora, La Cava y don Rodrigo...

Romances líricos: El prisionero, El enamorado y la muerte, la misa de amor...

Una de las características más pintorescas de muchos romances y que más juego puede dar en el aula es la presencia del diálogo, la dramatización de los hechos. Los fragmentos dialogados alternan con la forma narrativa en tercera persona. Es la puesta en escena del retablo medieval, constituye un recurso típicamente juglaresco que da más vivacidad a la historia que se está contando. En el Romance "Amor más poderoso que la muerte", tenemos:

—Levantáos, Albaniña,
de vuestro dulce folgar
que oiréis cantar hermoso
la sirenita del mar.
—No es la sirenita, madre,
la de tan dulce cantar,
sino que es el Conde Niño
que por mí quiere finar.
—Si por tus amores pena,
yo lo mandaré matar.
—Si le manda matar, madre,
juntos nos ha de enterrar.

Él murió a la media noche,
ella, a los gallos cantar.
A ella como a hija de reyes
la entierran en el altar.
A él, como a hijo de condes,
unos pasos más atrás. [...]

O aquel otro, el de "El enamorado y la Muerte" que, en forma narrativa, autobiográfica, en primera persona dice:

Un sueño soñaba anoche,
soñito del alma mía,
soñaba con mis amores,
que en mis brazos los tenía:
Vi entrar señora muy blanca.

*muy más que la nieve fría,
—¿Por dónde has entrado, amor,
¿cómo has entrado, mi vida?
—No soy el Amor, amante,
la Muerte, que Dios te envía.
—¡Ay, Muerte, tan rigurosa,
déjame vivir un día!
—Un día no puede ser,
una hora tienes de vida.*

[...]

Muchas veces, junto a la gracia descriptiva y la garra dramática, se encuentra medio velado el significado simbólico de algunos términos o expresiones, Dificiles de percibir a primera vista, pero poderosos, poéticamente, dan hondura y misterio a la narración, aparentemente tan simple. Por ejemplo, las frecuentes alusiones a *la mañana de San Juan*. En el romancero casi todo lo maravilloso ocurre en la mañana o en la noche de San Juan, día del solsticio de verano, la vieja fiesta pagana en la que el milagro o el prodigio pueden acontecer.

*Mañanita de San Juan, / mañanita de primor,
cuando damas y galanes / van a oír misa mayor [...]
(La misa de Amor)
¡Quién hubiera tal ventura / sobre las aguas del mar,
como la hubo el conde Arnaldos / la mañana de San Juan! [...]
(El conde Arnaldos)*

Lo mismo ocurre con otras imágenes que llenan de símbolos poéticos el viejo romancero:

"Debajo la verde haya" o "debajo de un verde pino", la inocencia, la ingenuidad.

la espada: la virilidad, la defensa de la honra
la saeta: el amor;
el cabello de la dama o la túnica, su virginidad, etc.

Otra característica presente en todos los romances es la repetición fonética y léxica que facilita el canto y la memoria, desancla el texto de la prosa de la vida real y le da vuelo:

*Fontefrida, fontefrida, / fontefrida y con amor [...]
Que por mayo era por mayo / cuando hace la calor [...]
Vean ahora, entre emes y erres susurrantes,*

Yo me era mora Moraima / morica de un bel catar [...]
el oculto calambur con el que empieza este misterioso romance de la mora Moraima y su encuentro nocturno:

Yo me er - amor - aMor -ai- m - amor - ica de un bel catar

(No importa que algunas palabras no queden explicadas en la mente de los que aprenden de memoria algún romance, queda la música, queda el misterio, queda el valor poético sugerente y claro)

Muchas veces la repetición se constituye en anáfora y aumenta el carácter descriptivo, acumulativo de los detalles de la descripción. En el romance de Doña Alda, del ciclo de los romances de Roldán:

*En Paris está doña Alda / la esposa de don Roldán
cien damas están con ella, / para la acompañar.
Todas visten un vestido / todas calzan un calzar,
todas comen a una mesa / todas comían de un pan.*

El uso de fórmulas fijas, oraciones y expresiones repetidas que, como piezas comodín, pueden pasar de un romance a otro y también el especial uso de los tiempos verbales presentes y pasados, que se mezclan sin lógica aparente, subrayan el carácter oral de estos poemas, la necesidad que tenía el narrador, primero de ir recordando, de forzar una rima y, después, de expresar y completar con el gesto la aparición de las diferentes escenas de la historia que estaba contando:

¿Qué palacios son aquellos? / Altos son, ¡y relucían! [...]

Miraba naos y galeras / unas van y otras venían [...]

Allí hablara el conde Arnaldos / tal respuesta le fue a dar [...]

Así hablo el rey Fernando / bien oiréis lo que dirá [...]

(en la segunda persona del plural "oiréis" queda patente la existencia de un público, al que va dirigida la narración)

Pero, quizás, el recurso que a los ojos de hoy en día resulta más actual, por su fuerza expresiva y evocadora es el llamado fragmentarismo de los romances: historias truncadas o historias que empiezan "in media res" y que discurren con fuertes elipsis; poemas que se cierran sin desenlace claro, y dejan abierta nuestra imaginación a todos los finales posibles y a la interpretación más ambigua y sugerente y, por lo tanto, más poética.

Recuerden como ejemplo este final de la más famosa de las versiones del romance del conde Arnaldos, la que recoge Menéndez Pidal en su *Flor nueva de romances viejos*. Después de ver arribar la fantástica galera de oro y pedrería, cuando el conde Arnaldos quiere conocer la misteriosa canción del marinero, éste le responde y aquí acaba el romance:

— *Te lo ruego, marinero, / dime ahora este cantar,
respondióle el marinero, / tal respuesta le fue a dar:
— yo no digo mi canción / sino a quien conmigo va.*

Así, si se juntan en el viejo romance historia, mito y tradición, por una parte, y, por otra, ritmo y forma octosilábicos (el período fónico más común y popular de la lengua castellana), no puede extrañarnos que el romance, siendo una de las formas más antiguas de nuestra literatura, haya sido utilizado también por poetas cultos de todos los tiempos, desde el mismo siglo XV (Juan de la Encina) hasta nuestros días, pasando por el Siglo de Oro y el Romanticismo: Lope de Vega, Góngora, Quevedo, Zorrilla, A. Machado o García Lorca, por citar sólo unos cuantos de los grandes poetas, muchos han utilizado esta vieja estructura en alguno de sus mejores poemas.

Y a veces ha ocurrido que estas composiciones de autor han sonado con un aire tan popular que han entrado en el cauce de la tradición oral y muchos romances cultos o "nuevos" han seguido su curso, cantados por el pueblo, convertidos en poesía popular, patrimonio colectivo de una cultura y de una lengua. Así ha ocurrido, por ejemplo, con algunos romances de Lope:

Mira Zaide que te aviso, que no pases por mi puerta

O con la famosa "Canción del Pirata" de José de Espronceda:

*Con cien cañones por banda / viento en popa a toda vela/
no cruza el mar sino vuela / un velero bergantín [...]*

Y, por supuesto, con los romances de Lorca del "Romancero Gitano"

*La luna vino a la fragua / con su polisón de nardos
el niño la mira mira / el niño la está mirando...*

*Verde que te quiero verde / verde viento, verdes ramas,
el barco sobre la mar / y el caballo en la montaña*

Algo parecido a lo que acabamos de ver con los romances puede decirse de la canción lírica de tipo tradicional: sería inconcebible un mundo con capacidad de hablar y sin canciones. En todas las culturas el pueblo canta para dormir a un niño en la cuna, para ahuyentar el miedo o el sueño en las noches de vela. Se canta en el baile para expresar la alegría de la fiesta. Con el canto se eleva el ánimo o se acompaña la monotonía del trabajo y, en fin, el ser humano ha usado desde siempre la melodía y la palabra juntas y acordadas para expresar el dolor, la nostalgia y la alegría, tanto individual como colectivamente.

Si el Romancero viejo, de carácter eminentemente épico, es una de las grandes manifestaciones de la poesía popular, la otra lo es el Cancionero de tipo tradicional. Ambas tienen en común su nacimiento en la Edad Media, en las

etapas de formación del idioma, y sólo a partir del s. XV empiezan a cristalizar en la forma en la que han llegado hasta nosotros.

Forman el Cancionero tradicional un conjunto de canciones anónimas que han seguido vivas como los romances en la tradición oral de los pueblos de habla española y han llegado hasta principios de s. XX. Rafael Lapesa define estas canciones como "cancioncillas que hablan de un vivir primario, sencillo y fundamental, auroral y eterno: naturaleza, amor, pastoreo, labranza y montería, encuentros de viajeros y serranas, fiestas y romerías". Son la concreción de unos sentimientos populares que durante muchos siglos han pasado de padres a hijos por transmisión oral.

Su estructura más común está formada por:

- un *estribillo* inicial
- una *estrofa* o *mudanza*, de dos o tres versos monorrimos
- un *verso de vuelta* que rima con el estribillo, para anunciar que éste va a volver y que se debe repetir.

Esto hace suponer que se establecía un continuo diálogo. La estrofa sería cantada por uno o varios solistas y el estribillo por el coro o, en el caso de una poesía muy conocida, por el pueblo que participaba en el acto.

El esquema métrico que más aparece en los cancioneros castellanos es el del villancico, emparentado formalmente con el zéjel y que sería cantado por un coro, seguido de una o varias glosas a modo de estrofas que amplían o desarrollan el tema de la canción, y que entonaría un solista. Al terminar, se repetía todo o parte del villancico inicial:

Tres morillas me enamoran
en Jaén: estribillo (coro)
Axa, Fátima y Marién

Tres morillas tan garridas
iban a coger olivas, mudanza (solista)
y hallábanlas cogidas
en Jaén, verso de vuelta (solista)
Axa, Fátima y Marién estribillo -fragmento(coro)

De Galicia y Portugal se conserva otra de las primeras manifestaciones de la lírica popular: la *cantiga de amigo*

El tema de estas cantigas es el mismo de las *jarchas* mozárabes (s. XI): una muchacha enamorada se lamenta, ante su madre o ante la naturaleza, de la ausencia de su *amigo* (amante, esposo) Poetas bien conocidos de los Cancioneros galaico-portugueses cultivaron, junto a otras formas cultas de origen provenzal, esta forma popular de la canción de amigo. Don Dionís, Martín Códax, Meendiño.

El recurso más característico de este tipo de canción es el *leixa-pren* (deja y toma), forma ondulante y paralelística de avanzar en el contenido de la canción. A veces se utilizan también uno o dos versos a modo de estribillo.

*Estaba yo en la ermita de San Simón
y me cercaron las olas, que grandes son,
¡esperando a mi amigo!*

*Estando yo en la ermita y ante el altar
me cercaron las olas grandes del mar,
¡esperando a mi amigo!*

*Me cercaron las olas que grandes son
—yo no tengo barquero ni remador—
¡esperando a mi amigo!*

*Me cercaron las olas del alto mar
—yo no tengo barquero ni sé remar—
¡esperando a mi amigo!*

*Yo no tengo barquero ni remador
he de morir hermosa en el mar mayor,
¡esperando a mi amigo!*

*Yo no tengo barquero ni sé remar
he de morir hermosa en el alto mar,
¡esperando a mi amigo!*

El tema dominante en la canción es el tema amoroso con sus distintas variantes: el amor como anhelo y deseo, el dolor en la separación de los amantes al amanecer (las *albadas* o *alboradas*), las quejas y las confidencias de la persona enamorada, generalmente una muchacha, a la madre, a la naturaleza, a una amiga (la *canción de amigo*) La *ronda* de noche que el enamorado dedica a la mujer amada. Con la llegada de la primavera se cantan los *mayos*, para conmemorar la alegría del renacer de la Naturaleza, estación también del amor

Las canciones de romerías o fiestas populares dedicadas a un santo patrón son fiestas de encuentro en las que generalmente surge también el milagro del amor que parecía lejano o imposible.

Merecen un apartado especial, por su riqueza y variedad, los *villancicos* navideños. Y las canciones religiosas relacionadas con el año litúrgico: Semana Santa, Pasión, Pascua, Corpus.

Es muy rico el grupo de canciones propias de los distintos trabajos del campo: la siega, la recogida de la aceituna, la vendimia, o las que cantan la tarea de

pescadores y marineros. Entre las canciones del trabajo ocupan un lugar importante las *canciones de pastores*, las *canciones de vela* y las *serranillas*.

Las *Endechas* o *plantos* son cantos fúnebres, de dolor, ante la muerte de alguien o para acompañar el entierro de un ser querido o de un personaje importante.

Un fenómeno muy importante para la lírica culta, pero también para guardar memoria de la lírica popular fue la aparición, en el siglo xv, de los Cancioneros, verdaderas antologías, generalmente homogéneas, que surgieron por el gusto de algunos poetas o literatos, para deleite de minorías cultas o para la Corte. Por ejemplo, para la de Castilla y por encargo del rey Juan II, se hizo y se conserva una de las más tempranas y mejores recopilaciones de obras líricas de este género: el *Cancionero de Baena*, fechado en 1445. Esta obra representa el alejamiento progresivo de la tradición galaica por parte de la lírica castellana y el inicio de la escuela alegórico castellana, que impondrá un cambio lingüístico definitivo.

Este cancionero y otros de los siglos XV y XVI que conservamos permiten conocer los géneros líricos que más gustaban en aquella época, las corrientes culturales imperantes de influencia provenzal e italiana y, lo que para la canción popular tradicional es más significativo: sabemos, además, gracias a estos Cancioneros, cómo era en su inicio, la poesía de tipo popular.

A partir del s XVI, numerosos poemas líricos fueron pasando de un cancionero a otro, hasta el extremo de que centenares de autores iban quedando cada vez más en el anonimato y sus poemas se entremezclaban con la poesía lírica anónima y popular que había estado de moda en la corte y había sido recogida e imitada por estos mismos poetas cultos. Una vez más se da el fértil trasvase entre la poesía popular y la poesía culta. Así, por ejemplo, esta canción de Gil Vicente:

*Muy graciosa es la doncella,
¡cómo es bella y hermosa!*

*Digas tú, el marinero
que en las naves vivías,
si la nave o la vela o la estrella
es tan bella.*

*Digas tú, el caballero
que las armas vestías,
si el caballo o las armas o la guerra
es tan bella.*

*Digas tú, el pastorcico
que el ganadico guardas,
si el caballo o las armas o la guerra
es tan bella.*

que compagina aire popular y canción trovadoresca, tema rústico a lo divino, puesto que esta canción es un villancico dedicado a la Virgen María.

Sin contar a los poetas árabes que, ya hacia el siglo X, transcribían las jarchas mozárabes (populares) como cierre de sus poemas cultos, los poetas de todos los tiempos, desde el Siglo de Oro hasta hoy, y sobretodo a principios del siglo XX, con la importancia que la poesía popular tuvo para el Grupo del 27, han renacido mil veces los aires de la canción de tipo tradicional.

*De los álamos vengo, madre,
de ver cómo los menea el aire*

*de los álamos de Sevilla
de ver a mi linda amiga,
de ver cómo los menea el aire.*

*de los álamos vengo, madre,
de ver cómo los menea el aire.*

Vieja canción del s. XV, renovada ahora su bella y simple melodía con la armonización que de ella ha hecho Joaquín Rodrigo y que cantan en recitales líricos los más grandes tenores y sopranos del mundo, entre arias y composiciones de la más elaborada música clásica.

Esto no es más que otra prueba de que en esta poesía tradicional se encuentran las esencias de la mejor poesía: Gil Vicente, Lope de Vega, Calderón, (más tarde, García Lorca, Alberti y tantos más), se inspiraron en el cancionero tradicional y su poesía pasó a ser adoptada por el pueblo que la siente suya y la incluye en el cauce más amplio de la poesía popular anónima.

Se podría objetar que para un niño los temas del romancero y del cancionero tradicional no son los más apropiados o; que para un alumno de español lengua extranjera los romances y las canciones tradicionales tienen un léxico y unas expresiones poco usuales en la vida diaria actual y que, por lo tanto, no constituyen un material válido para las clases. Es cierto que la lengua de estas obras no es exactamente la que se usa en la calle, pero ¿se usa en la calle cualquier lenguaje poético? Un poema, una canción, no hay que entenderlos de la misma manera como se deben entender una orden o una conversación de negocios; no hay por qué analizarlos y explicarlos como se hace con el enunciado de un problema, hay que cantarlos, repetirlos, paladearlos, y dejarse llevar por su oculto misterio. Muchos canciones y romances tienen una música simple y pegadiza que ha hecho que se conviertan en juegos de niños, en canciones de corro:

*Al pasar la barca
me dijo el barquero:*

*las niñas bonitas
no pagan dinero.*

*Yo no soy bonita
ni lo quiero ser,
arriba la barca,
una, dos y tres.*

*—Yo soy la viudita
del conde Laurel,
que quiero casarme
y no tengo con quién.*

*—Si quieres casarte
y no tienes con quién,
elige a tu gusto
que aquí tienes cien.*

*—Elijo a Mercedes
porque ella está aquí
y es blanca azucena
que adorna el jardín*

*Mañana de mayo
al campo salí
a coger las flores:
de mayo y abril.*

Hacia los años 80, la moderna pedagogía empieza a definir el modo de adquisición de la competencia literaria dentro de un conocimiento histórico-cultural, es decir, que es necesario poseer un bagaje de conocimientos teóricos e históricos, que no todos estos conocimientos pueden ser extraídos de los libros de texto y que, por lo tanto, deben ser aprendidos socialmente, es decir, de una manera viva, en los juegos, en la escuela.

Y sólo a partir de estos últimos años se empieza a establecer el estudio de la Literatura como comunicación, a partir de lo que se ha denominado "semiótica de la cultura". Cultura entendida no como un "depósito" que almacena cada individuo, sino como un mecanismo estructurador de una forma de ver el mundo.

Por esto creo que en el campo del aprendizaje de una lengua tanto tienen que decir los cuentos de la tradición folclórica como los romances y las canciones populares. Todos ellos han pasado a través del tiempo re-acomodándose en la tradición de cada pueblo. Así por ejemplo el cuento "El traje nuevo del emperador" de Andersen ya aparece en una colección del primer autor castellano de cuentos, Don Juan Manuel, del s. XIV, con el título: "De los embaucadores que ficieron el

paño", en el *Libro de Patronio*, y sabemos que, a su vez, el Infante don J.M. lo tomó de la tradición oriental.

Así es que los cuentos, las leyendas, los mitos, las canciones tradicionales se deberían convertir, gracias al poder de atracción que ejercen sobre los más pequeños, en lo que son y siempre han sido, clásicos de la literatura infantil, porque la infancia pertenece a un país, en palabras de Alison Lurie:

"En nuestro mundo hay una tribu semisalvaje muy especial, muy antigua y ampliamente extendida, a la que antropólogos e historiadores sólo han comenzado a prestar atención recientemente. Todos nosotros hemos pertenecido a esta tribu; hemos conocido sus costumbres, sus hábitos y sus ritos, su folklore y sus textos sagrados. Me estoy refiriendo a los niños."

Las vivencias infantiles estructuran el carácter de la persona y le suministran un contenido de tipo cultural y social, la cultura tiene que ver con la tradición o con aquello que la tradición, por motivos subconscientes y colectivos, conserva y transmite y este proceso de transmisión está ligado a una lengua.

Al ir creciendo, todos hemos olvidado muchas de las cosas que nuestros familiares y nuestros maestros nos contaron, las palabras exactas con las que nos transmitieron tanta información importante y o mediante las cuales aprendimos muchas destrezas, pero nunca olvidaremos aquella canción, aquel cuento, aquel poema que aprendimos en casa o en el colegio, aun sin ni saber que nos gustaba y podemos recordarlo casi con las mismas palabras con las que nos lo contaron. Fue un aprendizaje fundamental, el de las primeras experiencias literarias.

Creo firmemente que no nos queda más remedio que hacer de vez en cuando un hueco en nuestra planificación didáctica para contar o leer viejos romances y reproducir la emoción que dejaron unos hechos históricos o novelescos que el juglar supo destacar, que hay que repetir, de otra forma, en la clase y cantar las canciones de siempre.

Por esto les animo a que lleven a sus clases leyendas, canciones, historias... Conózcanlas primero, disfruten con ellas por una u otra razón, selecciónenlas con esmero y regálenselas a sus alumnos, muchas veces, a lo largo del curso. Busquen un contexto para ellas o sorpréndanles improvisadamente. Como un regalo, como una fiesta, pero no como una fiesta extraordinaria, sino como una fiesta íntima, ritual, repetida y familiar.

Bibliografía

- ESCUADERO, Isabel y CEA, Lola, 1997, *Cántame y Cuéntame*, Madrid, Ed. de la Torre – UNED.
- LAPESA, Rafael, *Historia de la lengua española*, Madrid, Editorial Gredos.
- LURIE, Alison, 1998, *No se lo cuentes a los mayores*, Madrid, Fund. Germán Sánchez Ruipérez, Trad. Elena Giménez Moreno.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón, *Flor Nueva de Romances Viejos*, Madrid, Espasa Calpe.
- SANTOS, Teresa, 1994, *Romancero para niños*, Madrid, Ed. de la Torre.
- PUERTO, José Luis, *Cancionero para niños*, Madrid, Ed. de la Torre.

Explotación de poesías en el aula de español

Gaspar Guerrero Castro
Colegio Miguel de Cervantes

Un poema —un buen poema— puede ser expresivamente complejo —incluso más de lo prudente—, pero no puede resultar incomprensible para los servicios de espionaje de la emoción o de la inteligencia del resto de los humanos, ya que cualquier cosa que merece ser entendida acaba siendo entendida.

(Felipe Benítez Reyes, 1996, p. 26)

Desde hace ya algún tiempo, la poesía ha sido un género "denostado" por profesores y alumnos, debido quizás al enfoque teórico que se le ha dado y que supone que nuestros alumnos la vean como algo enojoso, pesado y, ¿por qué no decirlo?, a veces, insufrible. No podemos hacerla atractiva reduciéndola a una simple memorización o a una ofrenda lírica para el Día de... Como afirmó Gabriela Mistral, "no podemos convertirla en un absurdo que podríamos llamar balbuceos de docentes."

Para cambiar esta actitud contraria a la poesía, es necesario que seamos capaces de despertar el interés por una imagen del mundo cercano al suyo propio, justo lo que es capaz de ofrecer la expresión poética. La educación por el arte aporta una nueva dimensión al conocimiento de las posibilidades creadoras del alumno, en el encauzamiento de sus medios expresivos, en el desarrollo armónico de su personalidad. No es que se pretenda hacer del niño/joven un artista: se trata de inculcar una vivencia poética, una exploración lírica hacia la totalidad del individuo.

Hacia una educación poética

Un primer análisis nos muestra la ausencia casi total del alumno lector de poesía. Es vital, pues, una educación poética que "active" el poder de la palabra-sonido, la sonoridad de un sonsonete, la vivencia del ritmo, la magia verbal; es imprescindible que los niños continúen jugando, transformando, multiplicando la palabra en palabra.

Es obvio que desde la educación literaria debe favorecerse la comunicación entre el lector escolar y el texto poético en la idea de que la poesía no es algo inaccesible y ajeno a la sensibilidad de quienes acuden a las aulas, sino una forma específica de comunicación con el mundo, con los demás y con uno mismo a la que tienen derecho. No conviene olvidar que la educación obligatoria constituye para la mayoría de los niños y adolescentes actuales el único escenario en el que van a tener la oportunidad de acceder al conocimiento y a la lectura de los textos de la poesía y a la experiencia de la creación poética.

Es cierto que en ocasiones el lenguaje poético dificulta la comprensión y el disfrute del texto. Pero para eso está la educación poética, la cual debe enseñar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que favorezcan el aprecio por la poesía, incluyendo también esos textos oscuros y herméticos a la comprensión del lector porque, como escribe Felipe Benítez Reyes (1996: 26 y 27): *Es mérito y privilegio de la poesía el no tener que atenerse a una secuencia intelectual o emocional lógica: lo imprevisible, lo inconexo, lo inextricable o incluso lo insensato puede jugar a su favor por la vía de la extrañeza, ya que el poema, obstinadamente, por un camino u otro, va a lo suyo: convertirse en una unidad de lenguaje, de tono y de sentido, con el único fin de conmover de algún modo al lector.*

La poesía aporta modelos de lengua y de discurso a la vez que maneras de indagar sobre el mundo y sobre la condición humana. Por ello, la educación poética debe favorecer el acceso del lector escolar a los textos poéticos en la medida en que en éstos no sólo se utiliza de una manera creativa el lenguaje sino que también se refleja el diálogo del 'ser humano consigo mismo, con los otros y con su tiempo.

Desde hace ya algún tiempo, existe una preocupación e interés por rescatar la poesía para niños. Obras como "Antología" (1981) de Juan Ramón Jiménez, "Canciones y poemas para niños" (1975) de Federico García Lorca, "Aire que me lleva el aire" (1979) de Rafael Alberti, "Antología juvenil" (1981) de Antonio Machado y "Miguel Hernández para niños" (1979) muestran la vigencia y la relación que hay entre los poetas y las nuevas generaciones de niños y adolescentes de lengua española y crean una corriente lírica en la poesía: el regreso a las formas tradicionales (canción, coplas, romances) y las rimas orales, el sentido del juego y el disparate, la sonoridad y musicalidad del verso, la sensorialidad en la imagen modernista, la sorprendente imagen lorquiana, el sentimiento, la sensación del poeta unido a la naturaleza, reveladora de lo esencial:

El campo se llena
de su sentimiento.
Malva es el lamento,
verde el verdisol.
(J. R. Jiménez)

Del río brotaban barcos
de sol.
De mi corazón, ardiendo
otro corazón.
(R. Alberti)

Competencia literaria y educación poética

Partiendo de Colomer (1995, 19 y 20) y Lomas (1999, 111-114) podemos establecer algunas líneas de actuación en las actividades del aula que contribuyan a la formación de lectores de poesía y al desarrollo de la competencia literaria de los alumnos:

- Hay que favorecer en las aulas la experiencia de la comunicación poética ya que los alumnos avanzarán en su competencia literaria en la medida que entiendan que los textos poéticos son un modo de expresión entre otros posibles en la vida cotidiana de las personas.
- Conviene seleccionar y secuenciar los textos poéticos en función de sus dificultades de interpretación a la vez que conviene organizar actividades diferentes (de la lectura individual a la colectiva, del análisis personal a la interpretación colectiva de los textos poéticos) y tener en cuenta la diversidad de gustos, expectativas y competencias lectoras de cada alumno.
- Suscitar la implicación de los alumnos ante la comunicación poética en la esperanza de que la lectura de los textos poéticos traiga consigo algún tipo de placer estético y algún tipo de emoción.
- Diseñar una serie de secuencias didácticas en las que se tengan en cuenta las dificultades de comprensión de las estructuras textuales y del mundo enunciado en cada tipo específico de poesía.
- Utilizar otros modos de expresión (entre los que se encuentran algunos textos de la canción popular, del cómic y de la publicidad) con los que la poesía guarda una semejanza en cuanto a sus estrategias discursivas y a sus efectos estéticos.
- Conjugan las actividades de recepción de los textos poéticos (lectura, análisis e interpretación) con las actividades de creación de escritos de intención poética. Escribir en el aula poesía *a la manera de* (a partir de los modelos expresivos de la tradición literaria, como un juego libre o como un juego regulado por determinadas consignas e instrucciones textuales, de forma individual y colectiva...) es una de las maneras más eficaces tanto a la hora de acercar a los alumnos a la experiencia de la creación poética como a la hora de estimular un uso creativo del lenguaje.

Las experiencias que presento a continuación las he realizado con alumnos de 1º y 2º de ESO en España, y de 2ª, 5ª y 6ª series del colegio "Miguel de Cervantes" de São Paulo, con el fin de acercarlos a la poesía sin ningún tipo de prejuicios ni cortapisas, de despertar en ellos el gusto por la poesía y para que llegaran a escribir poemas como una actividad normal. Las he dividido en *Juegos de sonoridad y ritmo*, *Composiciones a partir de textos dados*, *Otras experiencias* y *Creación pura* y en cada una distingo tres niveles de ejecución de las mismas: *bajo*, *medio* y *alto*. La práctica escolar muestra que el alumnado pocas veces sobrepasa el nivel bajo. Y sería bueno que de modo metódico siguiéramos pasando de un nivel de gestión poético *bajo* al nivel *medio*, hasta llegar al nivel *alto*.

La línea de actuación quedaría englobada en un conjunto de prácticas de producción textual, cuyo eje giraría en torno a la *imitación* y la *transformación* de textos poéticos, para, finalmente, llegar a la producción personal, libre de ataduras, limitadas o no.

1. Juegos de sonoridad y ritmo (nivel inicial)

El primer abordaje de la poesía será jugar con los sonidos: recuperación de lo que fue la poesía en los primeros meses del niño. Veamos algunos juegos que se inscriben en esta línea.

a. Juegos de rimas

Aproximarse al ritmo también puede significar transformar la palabra, darle una nueva vitalidad intensificándola mediante la acentuación. Es el caso de esta burla-rima tan esdrújula, tan divertida, tan disparatada:

*Una tarde de paseístico
maté una lagartigística
y la maté de un palfítico
con una vara sequítica.
Por lo finístico,
por lo simpático,
por lo poético
y lo democrático.*

O este ejemplo sacado del cancionero infantil:

*Teresa la marquesa,
chiriví, chirivesa,
tenía un monaguillo,
chiriví, chirivillo...*

También en las llamadas "retahílas de sorteo":

*San Isidro labrador,
muerto lo llevan en un serón.
El serón era de paja,
muerto lo llevan en una caja.
La caja era de pino,
muerto lo llevan en un pepino...*

b. **Componer estrofas con nombres propios;** por ejemplo, con topónimos. Es una manera de perderle el miedo a la métrica, de animarla y asimilarla mejor. Hay modelos desde el Romancero hasta Blas de Otero. Por ejemplo Unamuno:

*Ávila, Málaga, Cáceres,
Játiva, Mérida, Córdoba,
Ciudad Rodrigo, Sepúlveda,
Úbeda, Arévalo, Frómista...*

Y termina así:

*Sois nombres de cuerpo entero,
libres, propio, los denomina,
el tuétano intraducible
de nuestra lengua española.*

Hay que intentar que, con la ayuda de mapas, tracen los alumnos "retratos" de distintas regiones de España jugando con el poder evocador de los nombres de sus pueblos.

2. Composiciones a partir de textos dados (nivel inicial)

Sigue el juego. Pero ahora vamos a jugar con el sonido y con el sentido (y con estructuras). Pasamos a imitar, a parafrasear, a "manipular" textos.

- a. **Jugar a cambiar palabras;** "a equivocarse palabras" dice Gloria Pampello. Con este procedimiento, alumnos de la citada maestra argentina, partiendo de coplas populares de su país, construyan coplillas líricas o graciosas o absurdas como estas:

*A la vera del camino
una sonrisa encontré
Ese amor, sé cómo vino
y no sé cómo se fue.*

*Un demonio a otro demonio
al demonio lo mandó
y con todos los demonios
el demonio se quedó.*

*Allá vienen las carretas
con todos los diputados.
Don Laprida los espera
con los brazos levantados.*

He aquí el comienzo del texto de una alumna de quince años, titulado "El niño y el payaso":

*Unidos bajo la carpa
un niño y un payaso
cambian gracias por risas y aplausos
como la tormenta cambia lluvias con rayos...*

- b. **El encadenamiento.** Se trata de un procedimiento tradicional bien conocido con el que han jugado también grandes poetas. Un ejemplo del cancionero popular:

*Esta es la llave de Roma
y toma.*

*En Roma hay una calle,
en la calle una plaza,
en la plaza una casa,
en la casa una alcoba,
en la alcoba una mesa,
en la mesa una jaula,
en la jaula una lora.*

*Saltó la lora ,
saltó la jaula ,
saltó la mesa,
saltó la alcoba,
saltó la casa,
saltó la plaza,
saltó la calle,
y aquí tienes a Roma
con sus siete llaves.*

El poeta Rafael Alberti hizo una imitación de la misma en "Roma, peligro para caminantes". Veamos la imitación de un alumno de doce años en la que mezcla recuerdos del autor gaditano:

*Esta es la llave de Roma, y toma.
En Roma hay una calle,
en la calle hay un cordel,
en el cordel un ahorcado,
en el ahorcado un laurel
en el laurel una dama,
en la dama un gran pastel,
en el pastel, Rafael.*

*Se cayó Rafael,
se cayó el gran pastel,
se cayó la dama,
se cayó el laurel,
se cayó el ahorcado,
se cayó el cordel,
y se cayó en la calle.
Y aquí tienes a Roma, con sus siete llaves.*

- c. **Estructuras verso-estribillo alterno.** La repetición de un verso, o de una frase, el estribillo, cumple la función de: un coro integrador, a la manera de una escritura dialogada:

—Primo, primo,
¿cuándo has venido?
—Primo, primo,
Ayer mañana.
—Primo, primo,
¿qué me has traído?
—Primo, primo,
Una manzana.

- d. **Imitación de poemas.** Alberti es, sin duda, el poeta más presente en este tipo de experiencias (ver su antología "*Aire que me lleva el aire*");

De Alberti:

*Barco carbonero,
negro el marinero.
Negra, en el viento, la vela.
Negra, por el mar, la estela.
¡Qué negro su navegar!
La sirena no le quiere.
El pez espada le hiere:
¡Negra su vida en la mar*

De un alumno:

*Barco pregonero,
Blanco el marinero.
Blanca, en el aire, la vela.
Blanca, en el agua, la estela.
¡Qué bello su navegar!
La sirena le saluda.
El pez espada le ayuda.
¡Bella su vida en el mar!*

3. Otras experiencias

- a. **Los anaglifos (nivel inicial).** Se trata de tres versos (el primero repetido) de los que el segundo es la "gallina" y el tercero una palabra inesperada:

*El búho,
el búho,
la gallina
y el Pantocrátor.
El té,
el té,
la gallina
y el Teotocópuli.*

Federico García Lorca inventó una variante que consistía en alargar el último verso:

*La tonta,
la tonta
la gallina
y por ahí debe andar una mosca.
Guillermo Torre,
Guillermo Torre,
la gallina
y por ahí debe andar un enjambre.*

- b. **El "cadáver exquisito" (nivel medio).** Se trata de un juego inventado por los surrealistas hacia 1927. Se juega entre cinco personas: cada una escribe una palabra y dobla el papel; la primera ha de escribir un sustantivo (con determinante); la segunda, un adjetivo; la tercera, un verbo; la cuarta, un nuevo sustantivo, y la quinta, otro adjetivo. Al final, se desdobra y se lee la frase formada.

Tal procedimiento admite variantes que son fáciles de imaginar: por ejemplo, cada participante escribe una frase completa.

- c. **El método S + 7 (nivel medio).** Es uno de tantos procedimientos de "transformación automática de textos". Consiste en sustituir cada uno de los sustantivos de un texto por el séptimo que le sigue en el diccionario. El método tiene variantes: sustituir los adjetivos, o los verbos..., o a la vez, los sustantivos, los adjetivos y los verbos, conservando lo demás. He aquí como muestra, en qué se convierte el "principio de Arquímedes" ("Todo cuerpo sumergido en un líquido experimenta un empuje hacia arriba igual al peso del volumen del líquido que desaloja"):

Todo cuerpo supervalorado en un lirio explica una empuñadura hacia arriba igual a las pesquisas de la voluptuosidad del lirio que desamuebla.

Este ejercicio tiene la utilidad de hacer manejar el diccionario y de hacer distinguir las partes de la oración.

4. Creación pura (nivel superior)

- a. **Las definiciones líricas.** Son composiciones breves de los alumnos de la maestra portuguesa María Rosa Colaço. Se trata de textos comparables a ciertas greguerías, las líricas, y a los "haikais" japoneses:
- "La oscuridad es un bicho que viene del bosque y tapa el sol." (6 años)
 - "Los ángeles son niños sin zapatos que dan volteretas en las nubes."
 - "La tristeza es una pared vieja..., es apagar la luz del pasillo..., es un perro debajo del carro..., es una gallinita pobre." (varios niños de 3 a 6 años)
- b. **Imágenes poéticas.** La realidad interior del niño se ve expresada plásticamente; su mundo tiene cauce en la imagen pictórico-poética. La imagen, la comparación, el símbolo, son elementos concretizados de su pensamiento:

Ejemplo 1º:

La luna se mueve, se mueve, porque está viva.

¿Se mueve la luna? Es el aire.

La luna es aire, creo;

aire que se pone dorado por la noche.

Aire que se deshace así, y después se rehace.

La otra cara de la moneda

María Cibeles González Pellizzari Alonso y
Susana Beatriz Slepoy de Zipman
Colegio Miguel de Cervantes – Cursos de Español

Considerando que, tal como lo dice el nombre de este Seminario, nuestra tarea es enseñar español a quienes hablan portugués, ¿por qué no investigar, curiosear un poco, cómo les enseñan portugués a los que hablan español? O sea, vamos a ver cómo suceden las cosas "del otro lado, de la otra cara de la moneda" e intentar aprovecharlas para nuestras clases.

Recordemos que, como dice el profesor Luis Antônio Marcuschi, "parece claro que en el análisis de la conversación no se pueden emplear las mismas unidades sintácticas que para la lengua escrita. Todo indica que las unidades, en la conversación, deben obedecer a principios comunicativos para su marcación y no a principios meramente sintácticos. Existen relaciones estructurales y lingüísticas entre la organización de la conversación en turnos (marcados por el cambio de hablantes) y la relación interna en unidades constitutivas de turno. Esto sugiere que los marcadores del texto conversacional son específicos y con funciones tanto conversacionales como sintácticas".¹

Esto lo tuvimos presente todo el tiempo.

Estuvimos analizando materiales de portugués para extranjeros (tales como un librito de una escuela, en Argentina, que orgullosamente se llama *Verde Amarelo*, los libros *Avenida Brasil*, *Bem-vindo!*)... Y comenzamos a pensar cómo podíamos utilizarlos, contrastivamente, en la enseñanza que tenemos que realizar aquí...

Nos interesaba ver de qué forma tratan el léxico, la gramática, la sintaxis, qué tipo de ejercicios utilizan...

Utilizar la palabra... lo que sería conversar. Y citaremos aquí, nuevamente al profesor Marcuschi: "Moda o no, creo que hay buenas razones para el estudio de la conversación. En primer lugar, es la práctica social más común en el día del ser humano; en segundo lugar, desarrolla el espacio privilegiado para la construcción de identidades sociales en el contexto real, y es una de las maneras más eficientes de control social inmediato; por fin, exige una enorme coordinación de acciones que exorbitan en gran medida la simple habilidad lingüística de los hablantes".

¿Qué pudimos aprovechar de los textos de portugués para extranjeros? En primer lugar, trabajan mucho el léxico a través de textos literarios, artículos periodísticos, publicidad; se observa la utilización de muchas palabras ya antiguas, dulces y

¹ Del libro *Análisis de la conversación*, Luiz Antônio Marcuschi, traducido al portugués por la Prof. Lélia Erbolato Melo; en este caso, traducciones libres de las ponentes de esta comunicación.

maravillosas, que van quedando en el olvido de la pereza y otras muy actuales como expresiones creadas por los jóvenes.

Y son muchas las razones que se pueden esgrimir para justificar que es una buena medida tener un vocabulario amplio: son razones sociales, culturales, profesionales; en definitiva, son muchos los motivos y todos ellos conducen a que el alumno se beneficie con la lengua, para el que es positivo incluso como persona, como ser humano. No tan sólo como estudiante.

Estudiante es una palabra que lleva al verbo "estudiar" y a los otros verbos que el mismo trae como sinónimos y complementos. Aprender, enseñar... No nos olvidemos que, de acuerdo con lo enunciado por Ana Clotilde Thomé, "el proceso de aprender una segunda lengua o una lengua extranjera puede ser arduo o estimulante. Hay personas que con mucha facilidad consiguen asimilar una nueva lengua. Por otro lado, hay otras que, al entrar en contacto con una lengua diferente de la suya, se ven lanzadas a una red de dificultades que no consiguen superar."

Bueno, para eso estamos aquí. Para ayudar a superar todo lo que sea posible... ¿Y por qué no tratar lo imposible, o lo que parece imposible también?"

Las personas se definen como individuos sociales por su capacidad de comunicación con sus semejantes. Esta capacidad incluye el uso del lenguaje, que es la *principal herramienta* que utilizamos para relacionarlos con los demás.

El léxico, como una de las piezas fundamentales del sistema lingüístico, la que le da cuerpo y determina su calidad, se constituye como una de las armas más poderosas del lenguaje en su vertiente socializante. Cuanto mayor sea el dominio del vocabulario, mayores serán nuestras posibilidades de comunicación y relación con nuestros semejantes.

El vocabulario, y la lengua toda por extensión, se constituyen en un poderosísimo instrumento cultural, profesional y de superación personal.

Porque, "el profesor, al utilizar algunas técnicas de juego, consigue la distensión y establece la confianza, además de propiciar el desarrollo de situaciones de los más distintos grados y valores, principalmente el perfeccionamiento de la subjetividad y la construcción del conocimiento. Valorar el juego en el espacio educativo es, pues, fomentar el acceso a nuevas experiencias, nuevas relaciones y nuevos valores... En el desarrollo del juego, el profesor incentiva, dirige, ayuda y evalúa, pero no interfiere directamente en el desarrollo de la actividad".²

² *Juegos para la clase de español como lengua extranjera* de Ana Lúcia Esteves dos Santos Costa y Prosolina Alves Marra, Colección complementos - Serie didáctica, La Factoría de Ediciones, Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación.

Concluyendo: la sensación de labor bien hecha fue completa y maravillosa. Y solamente lamentamos que no será posible pedirles aquí que lo jueguen ya, pues detectamos que no es posible hacerlo en menos de veinte minutos, que es el total del tiempo para toda la exposición.

Ya para un nivel avanzado / superior sugerimos otra actividad :

Actividad 2

HOY SOY EL PROFESOR

Tarea: Individual

Nivel: avanzado / superior

La propuesta es que, a propósito, los alumnos hagan 10 frases "produciendo" errores, los marquen y los corrijan, justificándolos. Ya no estamos hablando solamente de léxico, los errores pueden ser de cualquier índole.

A continuación los alumnos tendrán que cambiar sus frases o redacciones para que los demás compañeros puedan también analizar los errores.

Queremos pinchar ("cutucar", palabra tan gráfica en portugués) la fase psicológica de los alumnos, pues, de acuerdo con la profesora Lélia Erbolato de Mello: "La adquisición del lenguaje ha sido descrita en términos esencialmente (a) lingüísticos, o (b) esencialmente cognitivos, o (c) esencialmente pragmáticos, o (d) esencialmente sociales. ... el niño, la criatura del psicolingüista chomskyano es un lingüista que opera inconsciente pero coherentemente. La criatura del psicolingüista piagetiano es una inteligencia absorta en la propia acción. La criatura del psicolingüista interaccionista es un social innato del reparto y la cooperación".

Todo esto nos recuerda que hoy en día estamos de acuerdo en abordar todos los aspectos en clase. Y ese es el eje de nuestra intención en estas actividades.

La actividad de producir los errores y "ser el profesor" tiene enorme aceptación y los comentarios fueron, luego, de resultados positivos. (Frases tales como: "Pensándolo bien, me gustó corregirme, creo que lo recordaré mucho más".)

La hemos realizado en clase, y tenemos aquí, fotocopiados, los principales ejemplos, algunos de los cuales queremos leer y mostrar, pues nos enfrentan al rigor del propio alumno. Su colocación al corregir es severa, dura y sin concesiones.

Otra actividad muy utilizada para enseñar portugués es la traducción, actividad que muchos profesores rechazan, pero que en verdad es muy interesante, ya que permite trabajar léxico, gramática y sintaxis a la vez. ¿Por qué no utilizar ese

recurso? Creemos que también es otro medio, principalmente en niveles avanzados, para que el alumno pueda contrastar las dos lenguas.

Para terminar, queremos solicitar a la platea otro verbo que no sea el inicial: Comunicar. Pero que tenga relación, que nos lleve al mismo raciocinio.

Entender, amigarnos, impactarnos... Los tres primeros verbos presentados y justificados figurarán con el nombre del autor en nuestra comunicación escrita publicada.

—¡A ver! ¿Sí?, ¿entendernos? Gracias, Rosa María.

—¿Quién más?. ¿Bárbara? Charlar.

—¡Descubrírnos!, ¡gracias, Laura!

Por lo tanto, con las colaboraciones / participaciones de Rosa María, Bárbara y Laura, que nos han sugerido estos tres verbos:

ENTENDERNOS CHARLAR DESCUBRIRNOS,

Terminamos esta presentación.

A todos, muchas gracias por vuestra atención. Y si les ha resultado práctico y enriquecedor, nosotras les estamos más agradecidas aún.

Bibliografía

- SERRA, José, (1998) *Ideas y trucos para mejorar el vocabulario*. Ediciones RobinBook.
- IPOLA, Rosa Nahuys de, FONSECA DE RAS, Lygia (1962) *Lições de português*. Editorial Kapelusz.
- HOLTS Isabel (1999) *Verde Amarelo, Português do Brasil*. Edit. Verde Amarelo Polyglot Ensino e Publicações, *Português sim! Português não!*
- ENCINAR, A. (s/d) *Palabras, palabras. Vocabulario temático*.
- MATTE BON, F. (1992) *La gramática como un enfoque comunicativo*. Edelsa, Madrid.
- LOSADA ALDREY, Ma C. *Selección de manuales y materiales didácticos*.
- MARCUSCHI, Luis Antônio (1998) *Análise da conversação*. Apuntes USP.
- THOMÉ, Ana Clotilde (1998) *Fatores que interferem no processo da aprendizagem da Segunda língua e língua estrangeira*. Apuntes USP.
- ERBOLATO MELLO, Lélia (1997) *A aquisição da linguagem como um domínio da psicolinguística*. Apuntes USP.

Elaboración de materiales para la adquisición de vocabulario en la clase de E/LE

Manuel Calderón Calderón
Consejería de Educación y Ciencia

Conocer el léxico de una lengua supone saber utilizarla con eficacia y adecuación en un determinado contexto lingüístico y en una situación comunicativa concreta. Para ello, el hablante tiene que dominar distintos aspectos del vocabulario que están relacionados con los niveles lingüísticos: tendrá que pronunciarla correctamente (nivel fónico de la lengua), conocer su flexión y con qué palabras puede establecer relaciones formales (nivel morfológico y sintáctico), con qué acepción la usará en un sentido real o figurado (nivel semántico) y en qué contexto lingüístico (nivel pragmático).

Todos estos conocimientos, implicados en el uso de una palabra, habría que tenerlos en cuenta a la hora de programar actividades y diseñar materiales para la clase de E/LE. La elaboración de tales materiales por el profesor puede ser un recurso útil para trabajar componentes lingüísticos más específicos como el léxico, dentro de actividades más globales.

Por otra parte, el vocabulario de E/LE ha de ir ampliándose a lo largo de cada curso, para lo cual habría que hacer una selección léxica: decidir qué léxico debe adquirir el alumno en cada momento, pensando en sus necesidades personales y del grupo, dentro del entorno al que pertenezcan, y ofrecer, al mismo tiempo, estrategias para que adquieran nuevo vocabulario.

Presento aquí una muestra de ejercicios para trabajar el léxico en la clase de E/LE. Todos ellos parten de un texto inicial que el profesor mismo puede elaborar seleccionando unas palabras del español que, por su forma, su significado, su inclusión en expresiones idiomáticas o su semejanza con el portugués, permitan ejercitar los aspectos del léxico que he mencionado anteriormente. A continuación, podría redactar con ellas un texto, a fin de contextualizarlas con un significado preciso. Cada uno de los ejercicios que se elaboren sobre ese texto de referencia, partirá de una de tales palabras que, al ser extraídas de su contexto, nos permitirán establecer distintos sentidos y una red de relaciones semánticas y formales con otras palabras del español.

Tal como se presenta, este conjunto de actividades recoge todos los aspectos del vocabulario que se haya ido trabajando a lo largo de un trimestre o de un curso. El profesor deberá adaptarlos a las necesidades del grupo y al nivel y las características de los alumnos. Pero también pueden ser actividades independientes que permitan desarrollar este componente de la lengua a lo largo de todo el curso.

Programación

1. Objetivos:

- Ampliar la competencia léxica del alumno.
- Desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas.
- Proponer estrategias para la incorporación de léxico.
- Estimular la creatividad.
- Hacer uso en diferentes contextos del léxico adquirido.

2. Contenidos:

- *Del sistema formal:* el léxico, en sus diferentes aspectos (semántico, morfológico, ortográfico...).
- *Comunicativos:* el uso que el hablante hace de ese vocabulario.
- *Socioculturales:* la relación de algunas polisemias con la cultura.
- *Aprender a aprender:* estrategias para incorporar y utilizar el vocabulario nuevo.

3. Materiales:

- Texto creado por el profesor que servirá de punto de partida para las actividades.
- El diccionario de español.
- Textos complementarios creados por el profesor.
- Imágenes de platos de la gastronomía española.
- Frases y esquemas para completar.

4. Actividades:

- *De aprendizaje:* para introducir nuevos conceptos (o consolidar los ya vistos) y ampliar el vocabulario.
- *De cooperación:* mediante el trabajo en parejas y en pequeños grupos.
- *De uso de la lengua materna:* siempre que facilite la incorporación de léxico español, al comparar las dos lenguas.

5. Temporalización:

- Como se indica en la introducción, se trata de un conjunto de actividades independientes, aunque se pueden presentar así al final de un trimestre o de un curso, como ejercicio de síntesis.
- En la descripción de cada actividad se indicará el tiempo invertido.

6. Evaluación:

- Se comprobarán las respuestas de cada ejercicio y se comentarán y explicarán los posibles errores.

- Al final de todos los ejercicios se pedirá a los alumnos que redacten un texto a partir de las palabras (seleccionadas por el profesor) que se hayan ido trabajando en las distintas sesiones.
- Tendremos que comprobar que el uso de los términos sea el adecuado en el contexto creado por los alumnos.

TEXTO:

La criada de mi abuela hablaba por los codos: en el comedor, en el lavadero y hasta en la cocina, mientras guisaba. Dos días antes de Navidad, se olvidó de echar un diente de ajo al cocido y, al levantar la tapa de la cazuela, soltó un grito —¡ay!— de dolor, porque estaba muy caliente. A pesar de su edad y de que había empezado a servir precozmente, Petra tenía aún la piel delicada, cosa de la que se sentía orgullosa; así que enseguida le salió una ampolla. La abuela le dijo, siempre con sus remedios, que se echara un poco de agua de rosas y ella, entonces, se acordó del florista del barrio, un hombre que la pretendía y que —pensó— era demasiado bueno con ella. Pero como no conseguía calmar el dolor, bebió un poco de vino, luego otro poco y otro hasta quedar borracha... Y se durmió. A la media hora, despertó sobresaltada recordando que tenía que encargar a la pollera el pavo de Nochebuena.

Con las palabras subrayadas podríamos preparar unas actividades como las siguientes. Junto a cada palabra, indico el aspecto del léxico que vamos a trabajar y la destreza lingüística con la que se relaciona:

3. La definición (Tiempo: 15')

Este contenido permite utilizar el diccionario monolingüe como recurso para analizar las acepciones de una entrada y escoger la adecuada al contexto.

Comprensión escrita:

La palabra *diente* en español tiene varios significados. Con ayuda del diccionario, el alumno tiene que escoger la definición adecuada al contexto donde aparezca la palabra. El alumno debe fijarse en que aparecen expresiones idiomáticas, después de las definiciones, donde el *diente* es el protagonista.

Expresión y comprensión orales:

Con ayuda del diccionario, los alumnos en grupos de tres han de redactar dos definiciones falsas y colocarlas junto a la correcta. Cada grupo leerá las definiciones a sus compañeros, quienes tendrán que adivinar la correcta. Ej., *manzanilla, soplón, manirroto...*

Es un juego que permite practicar la definición y estimular la creatividad.

4. La polisemia (Tiempo: 10')

Como hemos visto en la actividad anterior, hay palabras que presentan más de un significado relacionadas entre sí. En la historia de la lengua sucede a veces que algunos términos pasan a designar realidades nuevas.

Expresión oral:

Es el caso de la palabra *tapa*, que se refiere a la ración de comida con que se *tapaba* la copa de vino que se servía como aperitivo. En la actualidad, designa cualquier aperitivo que se sirve en los bares para acompañar la bebida. ¿Conoces alguno de los siguientes? (A partir de fotografías)

- boquerones en vinagre
- patatas bravas
- mejillones
- calamares a la romana
- tortilla de patatas
- gambas al ajillo
- croquetas

Esto da pie a que se comenten algunos aspectos de la cultura española, como la gastronomía, relacionándola con la brasileña.

Comprensión escrita:

El siguiente ejercicio se haría fuera de clase. Buscad el origen de las siguientes palabras o expresiones:

- meterse en camisa de once varas
- irse de picos pardos
- ser más feo que Picio
- ...

La selección de las expresiones dependerá del nivel de los alumnos y del campo semántico que se trabaje.

5. La homonimia y la ortografía (Tiempo: 10')

En todas las lenguas hay palabras que suenan igual que otras, pero que se escriben de forma distinta. Es lo que sucede con la interjección *jay!*, el verbo *hay* y el adverbio *ahí* (aunque, en este caso, también hay un cambio de vocal tónica).

Expresión escrita:

A continuación aparece una lista de oraciones en las que el alumno tendrá que colocar una de las tres formas anteriores:

- Deja las cosas por _____
- ¡_____, qué daño me he hecho!
- Dice Azucena que _____ no _____ nada.
- _____ dice que no se puede gritar porque _____ enfermos.
- Por _____ alguien ha dicho _____

Podemos ampliar la lista con otras parejas de palabras que también presentan dudas a la hora de escribir: *tuvo/tubo*, *haya/halla*, *se/sé*, *Baca/vaca*, *revelar/rebelar*...

- No _____ si _____ puede hacer. (se/sé)
- Pedro es más bruto... ¡Quiere llevar la _____ en la _____ del coche!
(Baca / vaca)
- Mañana _____ yo las fotos, pero si salen mal, no te _____. (revelar/rebelar)
- _____ que esperar mucho porque el _____ que había encargado no lo trajeron hasta la tarde. (tubo/tuvo)
- Juan se _____ ausente hace un mes. ¡Qué raro que aún no _____ telefoneado!
(halla/haya)

6. La antonimia (Tiempo: entre 5' y 10')

Una comida puede estar caliente, como en el texto de referencia, pero también todo lo contrario, es decir, fría. Entre estos dos términos opuestos muchas lenguas presentan gradaciones (*helada, templada, tibia...*).

Comprensión escrita:

En parejas, leed el siguiente texto y colocad en cada hueco una palabra de las que figuran en la lista de antónimos que hay a continuación de la poesía:

Joven,
yo era un vanidoso
"Esto va", me dijo un día el espejo.
"Tienes que corregirte".
Al cabo de unas semanas era vanidoso.
Unos meses ya no era vanidoso.
Al año siguiente era un hombre
Muy
.....
Uno de los hombres modestos que he
Más modesto que cualquiera de ustedes,
o sea,
un vanidoso
viejo.

Miguel D'Ors

mal / bien
inaguantable / encantador (2 veces)
más / menos (2 veces)
después / antes
ignorado / conocido
modesto / arrogante (2 veces)
modéstísimo / vanidosísimo

Fijaos en que, por la posición de la palabra en el texto, podéis deducir si se trata de un adjetivo, de un adverbio o de un determinante.

7. La sinonimia (Tiempo: entre 5' y 10')

Comprensión escrita:

Y ahora, el fenómeno contrario. Escribe, junto a cada palabra de la lista, un sinónimo que encuentres en el texto siguiente:

sumergido:
descuidado:
antes de tiempo:
estaba muy lejos:
salario:
mamarracho:
preparado:
blando:

Los cambios experimentados en mi físico me hacían sentir como una suerte de esperpento. Se me pusieron cara de mazapán y ojillos de sepia. Porte vulgar y desmañado. Vientre fofo. Rostro cetrino. Pelo grasiento y escaso. Un alfeñique, como decían los cursos de gimnasia de Charles Atlas. Además, cejjunto. Corto de vista sin reconocerlo. Cuerpo precozmente velludo que me creaba un complejo de mona Ramona. Sinusítico para los restos. Era, en resumen, un personajillo aburrido y sin carácter como el mundo en que me disponía a ingresar.

La retórica de los catorce años, cuando el espíritu se halla inmerso en la velocidad de los descubrimientos, expresaba la profunda esperanza de que, en adelante, la vida sería una película. Me impuse un apasionamiento que mi pequeña odisea distaba mucho de justificar. tampoco me ayudaba el absoluto desinterés de mis padres. Se limitaron a reconocer que, por lo menos, llevaría un jornal a casa. Después de mis repetidos fracasos escolares, no me juzgaban capacitado para mucho más; si acaso, esperaban todavía menos.

Terenci Moix, *El beso de Peter Pan* (1993)

Una variante del ejercicio anterior consistiría en que los alumnos eligiesen el sinónimo más adecuado por el contexto entre los varios propuestos para una serie de palabras del texto.

8. La familia léxica (Tiempo: 10')

Este concepto es útil para que los alumnos vean la relación que guardan ciertas palabras entre sí, por la forma y por el significado. Es una ayuda muy eficaz para adquirir nuevo vocabulario.

Expresión oral:

Aclarad el significado de las siguientes palabras: *paraguas, aguarrás, aguacero, aguachirle, aguafiestas, desaguar, desagüe, aguado, aguanieve, aguardiente, aguamanil...*

¿Qué tienen en común?

Comprensión escrita:

A continuación te ofrecemos una lista de palabras formadas a partir de la palabra agua. En parejas, colocad cada una en el texto siguiente:

¡Menudo _____! Y, como me había dejado el _____ en la oficina, tuve que ir hasta la parada del autobús empapado de _____. Cuando llegué a casa de Paco, la reunión ya había empezado y, al verme tan mojado, me ofrecieron una copita de _____ que, por cierto, estaba _____. Empecé a temblar y a estornudar. Y como me quejaba de lo mal que me encontraba, me dijeron que era un _____. Charo se asomó al balcón y nos dijo que ahora caía una especie de _____, así que decidimos irnos a casa por si bajaba la temperatura y empezaba a nevar. ¡Vaya fiestecita!

9. Sufijos significativos (Tiempo: 10'')

El contenido anterior dará pie para trabajar la formación de palabras. En este caso, se trabajarán los sufijos que intervienen en la formación de un campo semántico: el de los oficios.

En la lengua española existen diversas terminaciones para designar oficios. Las más frecuentes son *-ista*, *-ero/a*, *-edor/a*, *-or/a*, *-ado/a*; pero no todos se pueden unir a cualquier nombre.

Comprensión escrita:

A continuación os damos una lista de nombres y de verbos, y otra de sufijos para que, al relacionarlos, forméis nombres de oficios, como en el ejemplo:

flor	
barrer	
pan	-ista
leche	
comercio	
tienda	-ero/a
vender	
puerta	
pintar	-edor/a
fútbol	
cantar	
peluca	-or/a
arte	
escribir	
lámpara	-ante
carta	

¿Cuál es el sufijo más frecuente?

Expresión oral:

Pero también hay otros nombres de oficio que no guardan ninguna relación aparente con el utensilio, el lugar, el objeto o la materia que utilizan para desempeñarlo. ¿A qué se dedican los siguientes?

sastre
modista
mecánico
chófer
carpintero
alcalde
veterinario
albañil
concejal
administrativo

10. Cambio de categoría gramatical (Tiempo: 15')

La formación de palabras, además de aportar nuevos significados, puede modificar también la estructura morfológica y las relaciones sintácticas de un término.

El adjetivo bueno del texto de referencia origina en español otras palabras que pueden ser adjetivos (*bondadoso*) o pertenecer a distintas categorías gramaticales, como los sustantivos *bondad* o *bonanza*.

Expresión escrita:

Por parejas, completad el siguiente cuadro siguiendo el ejemplo:

ADJETIVO	SUSTANTIVO	VERBO
Blanco	blancura	blanquear
Malo		
Ligero		
Útil		
Fácil		
Limpio		
Caliente		
Enfermo		
Grande		
Dulce		

Comprensión oral:

Y ahora, a partir de las palabras creadas en el ejercicio anterior, completa las siguientes frases (el profesor lee la primera parte de la oración y los alumnos la completan oralmente):

- Si pinto de blanco la habitación, la
- Ese niño es muy malo, tiene mucha
- Creía que esta carga era más ligera. Si quiero llegar a tiempo, tendré que
- Me gustaría ser útil, hacer cosas de
- Si los trámites fueran más fáciles, así podría las cosas.
- Mira qué limpio lo tiene. La es su mejor cualidad.
- A tu padre le gusta la sopa bien caliente, así voy a tener que
- Hace tiempo que no me pongo enfermo. ¡Ojalá no nunca!
- Este jersey le iba grande; pero con lo que ha crecido, ahora voy a tener que .
- Ya sé que no puedes comer cosas dulces, pero tendrás que tu vida de otra forma, ¿no?

11. Los falsos amigos (Tiempo: de 15' a 20')

A veces, traducimos una palabra de una lengua por otra que tiene la misma o semejante forma en otra lengua sin saber que significan cosas distintas. En el texto de referencia aparece la palabra española *borracha* con el significado de persona que ha ingerido mucho alcohol y presenta determinados síntomas como pérdida del equilibrio, torpeza al hablar... En cambio, en portugués tiene otro significado, equivalente al de la palabra *goma* en español. Sin embargo, una *borrachería*, en portugués, no es una tienda donde vendan gomas, sino un *taller mecánico*. Y, a su vez, un *taller*, en español, significa *oficina* en portugués. ¡Qué lío!

Expresión oral:

Vamos a comparar algunos de estos "falsos amigos", de forma que tendrás que decir qué significan en portugués y en español:

	SDO. EN PORTUGUÉS	SDO. EN ESPAÑOL
balcón/balcão	<i>Sacada</i>	<i>Mostrador</i>
Vitamina		
Vaga		
Polvo		
Copo		
Ligar		
Exquisito		
Aposentar		
Resfriado		
Escoba		

Expresión escrita:

Formad una frase en español con cada uno de los términos anteriores.

12. Variedades dialectales (Tiempo: entre 5' y 10')

Este aspecto del léxico da pie al profesor para que comente las variedades dialectales del español.

Fijate en la palabra pollera. En el español de España designa el oficio de la *mujer que vende pollos*; pero este significado no es el mismo en todos los lugares de habla española. En algunas zonas de América, se denomina así a la *falda*. Este fenómeno léxico ocurre con otras palabras. Veamos algunas:

VESTIDO	TRANSPORTE
sobretudo → abrigo (port. <i>casacão</i>)	subterráneo → metro
corpiño → sujetador (port. <i>sutiã</i>)	guagua → autobús
bombacha → bragas (port. <i>calcinha</i>)	carro → coche

13. Actividad de evaluación

Al finalizar los ejercicios, cada alumno tendrá que redactar un texto introduciendo una serie de palabras seleccionadas por el profesor entre las que han sido trabajadas en los ejercicios anteriores y puestas en un orden determinado. El alumno no podrá alterar el orden, pero sí la flexión y la conjugación.

El profesor comprobará que el alumno sabe utilizar formal y semánticamente esos términos en su contexto.

Además de desarrollar la expresión escrita, este ejercicio estimula la creatividad y exige al alumno poner en práctica los conocimientos adquiridos.

Una ejemplo podría ser:

ojos, lavadora, antes, camisa, tubo, jornal, aguafiestas, albañil, endulzar, polvo

Bibliografía

- CASSANY, Daniel *et al.* 1994, *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- GIOVANNINI, Arno *et al.* 1996, *Profesor en acción*, Madrid, Edelsa.
- MARTÍN GARCÍA, Josefa. 1999. *El diccionario en la enseñanza del español*, Madrid, Arco/Libros.
- QUENAU, Raymond. 1989. *Ejercicios de estilo*, Madrid, Cátedra.
- SANZ JUEZ, Ángeles. 1999. *Prácticas de léxico español para hablantes portugueses*, Madrid, Arco/Libros.

Tareas gramaticales: una propuesta de elaboración de materiales didácticos alternativos

Luz María Romero
Roseli T. Habith Martín

INTRODUCCIÓN

La definición tradicional de Gramática es "el arte de hablar y escribir correctamente". La palabra "correctamente" puede ser sustituida por "con propiedad" sobre todo si se relaciona con el concepto de enseñanza.

LLámesele **arte**, llámesele **ciencia**, aceptando la disyuntiva de Nebrija, hay que aprenderla y para aprenderla es preciso que alguien la enseñe. Y ahí encontramos el error fundamental: nadie aprenderá a hablar y escribir correctamente estudiando la gramática. Podemos decir que se puede hablar y escribir correctamente, sin tener idea de la gramática, ni de sus reglas.

"Gentes de muy buen juicio y no escasa cultura, se escandalizan cuando los que nos dedicamos a estudios lingüísticos y filológicos proclamamos la escasa o nula importancia de la Gramática para el conocimiento del idioma propio, y que el saber que "había amado" es pluscuamperfecto, o que tal nombre es régimen directo o indirecto, no ayuda en nada a saber escribir mejor" (Unamuno).

¿En qué se apoya, pues, la corrección idiomática o gramatical, si ni la lógica, ni la verdad le pueden servir de base? La corrección se basa en el uso idiomático que la Gramática no hizo más que codificar y fijar en los casos de vacilación (tal hizo Nebrija). Lo incorrecto es lo que choca contra el uso idiomático. Cuando un uso vacila, la Gramática necesita tratar de afirmarlo, porque lo vacilante no puede ser objeto de enseñanza.

El concepto de la Gramática, además de haber variado, también se ha ampliado considerablemente. Por ejemplo:

- La Gramática científica → olvido de la práctica diaria, la intervención de la lógica, tratando de fundar, como dice Vossler, *lo correcto idiomáticamente en lo lógicamente correcto*. De la técnica del pensamiento para deducir de ella la técnica del idioma, y en la Gramática lógica se busca la correspondencia de los conceptos lógicos básicos y las formas gramaticales.
- La Gramática psicológica → el carácter forzoso de los cambios lingüísticos, en el sentido de que se producen necesariamente por efecto de un hábito físico del habla, o por un hábito psíquico, o por asociación de representaciones.
- La Gramática Pedagógica → es la que actúa de intérprete entre las gramáticas formales y el alumno y los materiales de

enseñanza de lenguas, que son distintos en cada situación (Candlin).

La Gramática abarca los extensos campos de la filología y la lingüística con todas sus derivaciones, así como el de la psicología, la etnología, la historia, etc., y la más moderna, la estilística.

Hoy se observa entre nosotros una reacción, un sentido favorable al estudio de la Gramática, aunque deba emprenderse de otra manera y se la despoje de su dogmatismo.

La Gramática no nos enseña a hablar y a escribir, pues hablamos y escribimos naturalmente, y el que acierte a hablar o escribir correctamente, no lo debe, en general, al estudio de la Gramática, sino a buenas lecturas, a la vida en un medio adecuado.

Cuando en las escuelas se dé la importancia debida a los ejercicios de redacción, y se incentive al alumno a buscar por su cuenta palabras o giros, y los profesores hagan ver *prácticamente* a los alumnos las causas de las incorrecciones, se podrá hablar de que la Gramática enseñe a escribir correctamente porque de la práctica se deducirán la **reglas gramaticales**.

Pero, **¿cómo enseñar la gramática?** Un intento de respuesta es partiendo de un modelo teórico que nos ayude a entender cómo aprenden los alumnos, de la exposición de cómo vemos la gramática actual, su abordaje y de la presentación de tareas y ejercicios que faciliten la comprensión por parte de los alumnos de puntos gramaticales.

¿Qué se entiende por Gramática en el enfoque comunicativo?

El enfoque comunicativo entiende que no hay que enseñar la gramática de manera **explícita directa**, es decir proporcionándole al alumno reglas y estructuras de la Lengua extranjera analizadas y organizadas conscientemente (basada en el profesor), tampoco de manera **implícita**, en la que el alumno por medio de juicios y deducciones propios sobre una muestra de lengua especula sobre el funcionamiento del sistema (basada en el alumno).

Nuestro interés es crear materiales basados en la gramática **explícita indirecta** en la que se busca la sensibilización lingüística o concienciación. Las actividades de concienciación gramatical presentan los fenómenos gramaticales de manera que permiten al alumno construir, a través de un proceso de descubrimiento progresivo, una representación mental o regla sobre los mismos. Esta gramática, basada en el alumno, donde la participación del profesor es resultado de una negociación en la cual él, es el responsable por el cierre de la actividad mediante comparaciones de las reglas deducidas con las formales existentes.



La muestra de lengua puede ser oral o escrita, oraciones aisladas o textos, ejemplos correctos y ejemplos incorrectos¹, datos parciales para que el trabajo se desarrolle en grupo. Lo importante es que estimule al alumno a analizar y comprender las propiedades formales y funcionales de estos fenómenos para llegar a la deducción y posteriormente a la regla. Cabe al profesor la función de facilitar el proceso tanto de análisis como de comprensión para que el alumno logre su objetivo.

En este sentido, NO ES PÉRDIDA DE TIEMPO trabajar con la gramática explícita indirecta pues el alumno fija más las reglas, ya que ÉL LO HA DEDUCIDO y el profesor garantiza la retroalimentación posterior al cierre del proceso de inferencia, elaboración de hipótesis y reestructuración.

Las ventajas de este tipo de trabajo es que se logra un aprendizaje consciente, responsable, autónomo y participativo. Esta autonomía conduce al alumno a la construcción de su conocimiento y consecuentemente a la competencia comunicativa.

CONCLUSIÓN

Según Zanón y Gómez (1999) la enseñanza explícita de la gramática corre el riesgo de servir sólo para la resolución de ejercicios a corto plazo sin garantizar su interiorización y utilización posterior. Tampoco les parece aconsejable dirigir la enseñanza de la gramática exclusivamente hacia el conocimiento implícito. Sugieren la enseñanza de la gramática desde dos frentes distintos; uno dirigido hacia un conocimiento explícito que facilite el proceso de aprendizaje implícito de la gramática y otro hacia un uso de la gramática ligado a las actividades de comunicación.

Partiendo de las sugerencias de Zanón y Gómez, nuestra propuesta es trabajar con la gramática explícita indirecta que nos proporciona, además del análisis y mecanismos de reestructuración, también el uso de la reflexión del funcionamiento de las muestras reales de lengua por parte del alumno y la participación del profesor, realizando las observaciones necesarias para que el alumno pueda establecer comparaciones.

¹ Existe polémica en el uso de ejemplos incorrectos; en la elaboración de las tareas, en nuestro trabajo evitaremos su uso.

Presentamos tareas donde el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje, construye su conocimiento a través de la reflexión y sirven para potenciar una manera de trabajar que incrementa la motivación. Estas han sido utilizadas en clases de español como lengua extranjera y su presentación en este Seminario se debe a los buenos resultados obtenidos en su aplicación.

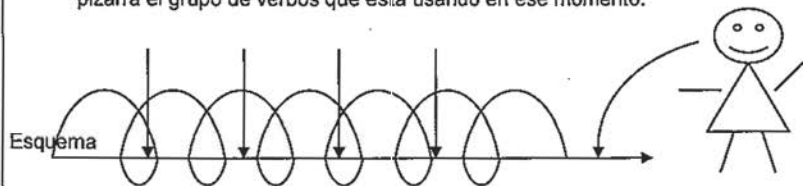
TAREA 1:

UNA CARTA DIFERENTE

OBJETIVO: Ubicar acciones en el tiempo. Descubrir el uso de verbos en pasado: perfecto, indefinido e imperfecto.

El grupo se dividirá en tres equipos, cada uno se identificará con un color (azul, rojo y negro).

1. Cada uno de los equipos se reunirá en algún lugar de la sala para escuchar la lectura de la carta.
2. El profesor leerá una carta al mismo tiempo que marca en el esquema de la pizarra el grupo de verbos que está usando en ese momento.



3. Los grupos están atentos para intentar escribir los verbos que correspondan al color que les fue asignado.
4. El profesor leerá nuevamente la carta para que cada grupo pueda revisar los verbos que escribieron y cuando fueron usados.
5. Después de la segunda lectura el grupo comentará y escribirá sus conclusiones.

Las siguientes cuestiones pueden ayudar a los equipos a escribir sus conclusiones:

- En el esquema nuestro verbos están indicando que las acciones ocurren
- Cuando el profesor estaba leyendo la carta nuestros verbos indicaban acciones que parecían lejos o cerca del día de hoy.

Cada grupo presenta sus ideas al resto del grupo y con la ayuda de todos establecen el uso de cada uno de estos grupos

Conclusiones del grupo rojo:

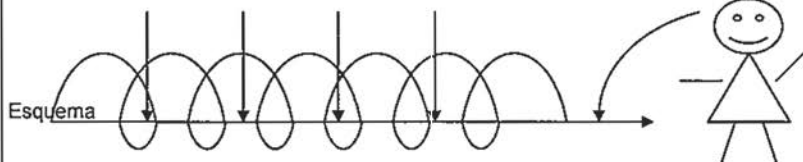
Conclusiones del grupo azul:

Conclusiones del grupo negro:

TAREA 2:

UNA CARTA DIFERENTE

OBJETIVO: Ubicar acciones en el tiempo. Practicar el uso de verbos en pasado: perfecto, indefinido.



¿Recuerdas el esquema de los pasados? Varnos a trabajar con él.

1. Reúnete con dos compañeros y contesten las preguntas de la letra a hasta la i. Juntos elaboren dos preguntas más para completar el cuestionario.

- a) ¿Qué olor te lleva a la infancia?
- b) ¿Con qué defecto has sido más persistente?
- c) ¿Qué película te obligó a salir del cine antes de que terminara?
- d) ¿Cuál fue la última obra de teatro o espectáculo que viste?
- e) ¿Con qué elemento de la modernidad te ha costado más acostumbrarte?
- f) ¿Qué cosa que han dicho de ti te ha causado más gracia?
- g) ¿Cuál ha sido el episodio más ridículo de tu vida?
- h) ¿Cuándo fue la última vez que lloraste?
- i) ¿Cuál ha sido tu error más grave?
- j) ¿ ?
- k) ¿ ?

2. Organicen los verbos utilizados en los siguientes cuadros:

Grupo rojo

Grupo azul

3. Completen

- a) El pretérito indefinido (grupo azul) nos sirve para hablar
- b) El pretérito perfecto (grupo rojo) nos sirve para hablar

TAREA 4:

CUADRO DE RESUMEN

Las palabras del grupo 1 terminan en , y en La sílaba es la tónica. Por ejemplo:
Se llaman Agudas

Las palabras del grupo 2 terminan en La sílaba es la tónica. Por ejemplo:
Se llaman Graves o Llanas

Las palabras del grupo 3 tienen la sílaba tónica en la sílaba.
Por ejemplo:
Se llaman Esdrújulas.

Las palabras del grupo 4 tienen la sílaba tónica en la sílaba.
Por ejemplo:
Se llaman Sobresdrújulas.

Otras palabras

Otras palabras

TAREA 5:

EL

OBJETIVO: Descubrir el uso del artículo masculino el ante palabras femeninas.

1. Se dividirá el grupo en equipos de 4 alumnos. Cada grupo tendrá que retirar de los textos las palabras que tengan delante el artículo **el**.
2. Las palabras encontradas formarán parte del cuadro No. 1
3. Los alumnos pondrán en el cuadro No.2 las palabras del cuadro No. 1 en plural.
4. Los grupos separarán las palabras femeninas iniciadas por a tónica del cuadro No. 1 para formar el tercer grupo (Cuadro No.3).
5. Los alumnos observarán los tres grupos y discutirán sobre las diferencias de uso del artículo **el**, intentando establecer comparaciones.
6. Anotarán sus conclusiones en la pizarra.
7. Formularán la regla que creen que justifique la presencia del artículo **el** con palabras femeninas.

La verdad es que aquel día hacía un tiempo estupendo para pasear. Ni siquiera me lo pensé; cogí la bicicleta y me fui pedaleando hasta el río. No había nadie en la orilla. Metí las manos en el agua, estaba caliente, así que decidí darme un baño.

Los dos hermanos soñaban frecuentemente el mismo sueño: el hada les decía que ellos eran hijos de un rey y que una malvada bruja los había robado de su madre. Un día, los dos jóvenes decidieron descubrir lo que había de verdad en aquel sueño y partieron en busca del rey.

(Cuentos para que tú los narres)

AULA DE DOCENCIA

El Departamento de Docencia e Investigación informó a mediados de año que, en el Segundo Piso (ala Pasco) se halla totalmente equipada el Aula de Docencia de nuestra Institución.

(Boletín Informativo, Centro Gallego de Buenos Aires - diciembre 1998)

A continuación tienes un cuadro en el que se expone una serie de argumentos algo desordenados sobre el tema **El hambre en el mundo**. Ayudándote de ellos y de otros que tú mismo pienses, prepara en casa una exposición sobre esta cuestión para presentarla después a tus compañeros:

(A Fondo)

(...) Sigue, sigue así y terminarás cobrando, chilla enfundada en un bikini que resalta una blancura de piel niño de unos siete años que salta de un banco a otro del la piscina, ignorando que hay comensales sentados Almudena, no te metas en el agua hasta que mamá te diga, mujer cada vez más alterada. Y volviéndose a otra amiga lo que me ha costado escaparme con ellos esta tarde.

(A Fondo)

TAREA 5:

EL (Continuación)

No.1

el águila

No. 2

las águilas

No. 3

el águila

Conclusión:

Bibliografía

- CORONADO GONZÁLEZ, M. L. *et al.* 1999 (5ª Edición), *A Fondo*, Madrid, SGEL.
- M. MARTÍNEZ AMADOR, Emilio, 1999, *Mega Gramatical y dudas del idioma*, Barcelona, Editorial Sopena.
- REBELO, Nair (coord.) 2ª Edición, *Cuentos para que tú los narres, Los niños con los cabellos de oro*, São Paulo, Editora do Brasil.
- ZANÓN, Javier (coord.), 1999, *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.
- Anotaciones en clase de la profesora Silvia Iglesias Recuero de la Universidad Complutense de Madrid, durante el primer módulo del Mestrado de Lengua española para profesores brasileños realizado en Santander, julio de 2000.

Cómo desarrollar la conversación en las clases de ELE utilizando nuevas y diversas propuestas de trabajo

Eduardo Tadeu Roque Amaral
Kelma Martins de Matos
Tatiana Salgueiro Caldeira

Introducción

Para desarrollar clases de conversación interesantes y estimular al alumno a participar, es indispensable que el material utilizado sea variado. Para eso debemos contar con un abanico de fuentes, materiales primarios para confeccionar las actividades. Están, por ejemplo, los textos, que pueden ser periodísticos, literarios o sacados de internet, juegos, vídeos, fotos, dibujos, etc.

Si por ejemplo vamos a tratar de "deportes", hay varios materiales que el profesor puede usar para hablar sobre el tema. Puede usar una grabación de algún partido que han puesto en la tele, un texto sacado de la sección de deportes, un periódico especializado, una entrevista con algún deportista famoso... Se puede también hablar sobre los deportes de aventura, como por ejemplo el ala delta, el piragüismo, la escalada deportiva o aún aportar algunos juegos que son muy placenteros y estimulantes por trabajar con colores, imágenes y dibujos.

Es cierto que este tipo de clase exige mucho más del profesor, pues tendrá que recoger el material necesario y adaptarlo de acuerdo con los niveles y el número de alumnos que tiene en cada grupo. Por supuesto que cuanto mayor sea el conocimiento por parte del profesor de la lengua y de la cultura que enseña y cuanto más conocimientos generales tenga, mejor podrá explotar el tema, de manera más interesante, haciendo diferente en sus clases.

La gama de materiales llevados a la clase servirá indirectamente para el desarrollo de otras habilidades como el uso de la creatividad, la interacción, la producción escrita y la improvisación.

Para que las clases cumplan este papel de ser interesantes y participativas, y para los alumnos realicen su producción oral de forma espontánea, es necesario tener en cuenta los requisitos que apuntan Ravero Carreño (In: BELLO, P. et ali, 1990) para la expresión oral:

- a) tienen que ser significativas, o sea, contener temas que tengan sentido para el alumno. Las propuestas de trabajo deben además ofrecerles un cierto grado de dificultad, ni por debajo ni muy por encima de su nivel;
- b) deben ser lo más cercanas posible a la realidad del alumno. De esa forma, tendrá este más condiciones de desarrollar su producción oral, implicándose personalmente en lo que está diciendo;

- c) deben ser abiertas. El alumno habla de lo que desea (según el contexto). El papel del profesor aquí será ayudarlo a expresarse;
- d) deben incluir una retroalimentación significativa. El profesor, en este caso, se preocupará por corregir errores de contenido y no de forma. Una corrección con foco de forma deberá ser aplazada para otro momento y el profesor deberá decidir como mejor hacerla;
- e) la dificultad ha de ser progresiva, tanto en términos de complejidad gramatical como comunicativa, aunque sabemos que muchas veces es difícil determinar una jerarquía de complejidad, una vez que en ello están involucrados aspectos estrictamente lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos.

Otro punto que merece ser resaltado es la cuestión del tiempo en el juego. Según López (1999, p. 27), "Se juega para pasar al rato y no valen prisas: se permite el titubeo, los segundos de reflexión... Los juegos determinan su propio ritmo." Pensamos que eso vale para muchos de los juegos, pero no para otros. A veces sentimos la necesidad de delimitar el tiempo para que este sea mejor aprovechado. Por ejemplo, si el juego es más dirigido (en el caso de una práctica de carácter controlado o semilibre) y queremos trabajar estructuras sólo para fijarlas, el profesor puede delimitar su duración. Por otra parte, debemos ampliar el tiempo si el juego sigue entretenido y si sigue pautándose por el objetivo general propuesto.

Las actividades que presentamos a continuación son muestras del trabajo que hemos desarrollado a lo largo de nuestra experiencia como profesores en las clases de conversación en el Centro de Extensión de la Facultad de Letras de la Universidade Federal de Minas Gerais. Esperamos que sirvan para que otros profesores elaboren sus propias clases mediante los materiales de que disponemos frecuentemente como revistas y periódicos.

ACTIVIDAD 1: Práctica con la publicidad

Objetivos

Uso de la creatividad y de la persuasión del alumno a partir de la elección de imágenes y, en una segunda parte, desarrollo de la expresión oral.

Destrezas

La producción escrita a la hora de producir la publicidad y la expresión oral al presentársela a la clase.

Material

Figuras, imágenes sacadas de periódicos, revistas o libros llevados por los propios alumnos y/o por el profesor.

Procedimiento

El profesor distribuye a los alumnos 5 ó 6 imágenes variadas (electrodomésticos, un coche u otro objeto cualquiera). Enseguida, cada alumno elegirá una imagen y explicará su elección. Luego enunciará las características positivas y negativas del elemento elegido. Después, cada alumno tendrá que hacer oralmente un mensaje publicitario de su producto e intentar hacer que los compañeros lo compren. El anuncio publicitario será expuesto a toda la clase.



ACTIVIDAD 2: Actividad con el vídeo

Objetivos

Dar al alumno la oportunidad de trabajar la expresión oral a través de dibujos animados usando a la vez la creatividad y la improvisación.

Destrezas

Uso de la creatividad para hacer un diálogo usando sólo las imágenes de la cinta, uso de la improvisación, de la expresión oral al presentar el diálogo preparado y de la comprensión auditiva al escuchar el guión original.

Material

Vídeo (cinta de dibujo animado).

Procedimiento

El profesor elige una cinta de dibujos animados – en esta ocasión trabajamos con *La Sirenita*, *el Torbellino* *caballo de mar* -- y enseguida expone parte de la historia para que los alumnos la vean y la escuchen. En una determinada parte se quita el sonido de la tele y a través de las escenas, los alumnos, divididos en grupos, seguirán creando los diálogos de los personajes que forman parte de la escena elegida. Cada miembro del grupo representará a un personaje. Luego los grupos presentarán a toda la clase lo que han hecho. Por último, el profesor puede poner la cinta proponiendo un visionado con sonido de la parte que fue trabajada anteriormente para que los alumnos comprueben si algún grupo ha hecho algo parecido al guión original del dibujo.

ACTIVIDAD 3: Lo quiero, no lo quiero

Objetivos

Práctica de la comunicación oral a través de la descripción de objetos anteriormente distribuidos y la creación de frases sobre el material propuesto.

Destrezas

Aquí el profesor trabajará específicamente la expresión y comprensión oral.

Material

Tiritas de papel con personas u objetos.

Procedimiento

Cada alumno recibe una tira de papel con un objeto escrito: una piscina, un avión, una casa, un país, un libro, etc. Luego, en parejas, cada alumno dispondrá de 2 minutos para hacer 9 frases respecto al objeto que le ha tocado. El alumno A dirá sus frases al alumno B y el éste contestará para cada frase "lo quiero o no lo quiero" sin saber de qué objeto se trata. Si por ejemplo el alumno A tiene que hablar sobre un bebé, hará 9 frases sobre su tiritita al alumno B.

Ejemplos:

- Te ayudará a aprender muchas cosas.
- Para tenerlo hace falta mucha responsabilidad.
- Suele ser divertido.
- Te toma mucho tiempo...

Si al final el alumno B contesta más frases con "lo quiero", él se quedará con el bebé, pero si contesta más frases con "no lo quiero", el bebé se quedará con el alumno que creó las frases.

Después de hecha la actividad los alumnos van a cambiar los papeles, es decir, el alumno que contestó elegirá un nueva tiritita y hará nuevas preguntas a su compañero.

ACTIVIDAD 4: Trabajar las relaciones personales

Objetivos

Creación de pequeños diálogos a partir de lecturas de textos sobre relaciones personales. En este caso nos encontramos con la producción oral y la creatividad de los grupos. Otro objetivo es la argumentación, la postura de los demás grupos ante los problemas presentados por los compañeros de clase.

Destrezas

Aquí el profesor trabajará con la producción oral de los grupos y de cada alumno individualmente por medio del diálogo propuesto en la primera parte del ejercicio y con su argumentación y posición frente al problema presentado por los demás grupos en la segunda parte, además de su creatividad.

Material

En este caso utilizaremos como material básico textos sacados de Internet o de revistas sobre relaciones personales variadas.

Procedimiento

El profesor busca textos sobre relaciones personales en Internet o en revistas y los lleva a la clase. Distribuye las historias a cada pareja o a pequeños grupos según el tema correspondiente. Luego les pide que las lean y las dramatizen a través de pequeños diálogos. Cada alumno asumirá un rol. La pareja o el pequeño grupo escenificará la situación a los demás. Tras todas las presentaciones, los otros grupos argumentarán a favor o en contra del comportamiento de los personajes además de posicionarse frente al problema que presentan dichos personajes.

Ejemplos:

Texto 1: "No puedo perdonar a mi madre"

Anónimo. De Colombia.

"Este ha sido el peor año de mi vida. Hace seis meses, falleció mi padre por culpa de un cáncer terminal. Tenía 54 años y era una persona excepcional, que se preocupaba mucho por su familia y por todos los seres que lo rodeaban.

Amaba especialmente a mi madre y yo creía que ella también lo quería. Pero ahora lo estoy dudando: ayer me enteré accidentalmente de que ya está de novia con otro hombre.

Ella tiene 48 años y, si bien es joven para quedarse sola, yo creía que iba a guardar luto por más tiempo. No quiero juzgarla, pero tampoco puedo perdonarla. Lo peor es que se me pregunta por qué no le hablo, como si lo ignorara lo que está haciendo.

No quiero estar cerca de ella, ni recibir nada suyo. Le deseo que se divierta con su nuevo hombre y espero que él la trate como lo hacía mi papá. Con mucho amor."

(<http://www.elsitio.com/elsitio/global/relaciones/>)

Texto 2: "Nuestros padres se oponen a la relación"

Mike. De México.

"Mi historia con Rocío comenzó hace dos años. Siempre tuvimos una relación de amigos, pero poco a poco me fui enamorando, y ahora no sé cómo sacarla de mi cabeza.

Ella es un par de años mayor que yo y trabaja conmigo. Ella sabe lo que siento, y yo sé que me quiere un poco... Hemos llegado a besarnos una vez, y me dijo que yo le gustaba. El problema es que tanto sus padres como los míos se oponen a nuestra relación".

Ahora los dos tenemos problemas. Cada día que pasa me convengo más de lo enamorado que estoy, porque he intentado salir con otras chicas y no puedo. No sé qué hacer. Si tienen algún buen consejo, les pido que me lo manden. Muchas gracias"

(<http://www.elsitio.com/elsitio/global/relaciones/>)

ACTIVIDAD 5: Formulación de un noticiario

Objetivos

En este caso tendremos como objetivo la creación de pequeños reportajes a partir de palabras sueltas sacadas de un reportaje original y su presentación oral. Encontramos también la práctica escrita, un vez que la pareja, al recibir las palabras, escribirá su reportaje en un papel, para después, en una segunda parte, presentarlo oralmente sin leerlo.

Destrezas

Aquí el profesor trabajará tanto la producción escrita como la oral. La pareja, después de recibir la hoja con las palabras sueltas, escribirá su propio texto (reportaje) y enseguida lo presentará a los compañeros oralmente. Se observa que la actividad estimula la creatividad de cada grupo, que confeccionará su reportaje.

Material

Para hacer este trabajo será necesario buscar textos en periódicos, revistas, internet o en la propia televisión.

Procedimiento

El profesor, para hacer esta propuesta, debe buscar un reportaje interesante en un periódico, revista o en internet. Tras leerlo, seleccionará las palabras más importantes para la comprensión global del mismo (alrededor de unas diez). Tras seleccionárselas, las escribirá en una hoja aparte, las llevará a la clase y las distribuirá a las parejas. Enseguida les pedirá que creen un reportaje utilizando todas las palabras. De esta forma, tras preparar el reportaje, cada pareja lo presentará a los demás como si fuera un reportaje de un telediario. Al final el profesor podrá enseñar o no el reportaje original a los alumnos a través de transparencias o repartiendo una fotocopia a cada alumno.

Ejemplo:

protagonista	jacuzzi	comedia	bella	largometraje
admiradores	superproducción	diva	rodaje	Nevada

Texto original: *Julia Roberts actuará em el film "El Mexicano"*

MÉXICO (PL) – La próxima llegada a este país de la actriz norteamericana Julia Roberts ha llenado de expectativas a sus admiradores, ansiosos de verla caminar en carne y hueso por San Luis Potosí y sonreír en vivo mientras dure allí la filmación de *El Mexicano*.

En esta superproducción participa el astro Brad Pitt, popular por filmes como *Seven*, *Leyendas de Pasión* y *Siete años en El Tibet*.

La protagonista de *Mujer Bonita* se alojará por varias semanas en una suite del hotel *Ruinas del Real*, equipada con una tina de baño jacuzzi, muebles artísticos y adornos capaces de satisfacer los más mínimos antojos de la diva.

Según el cronograma de rodaje, la actriz calificada como la muchacha de la sonrisa del millón de dólares, ya tiene filmadas la mayoría de las secuencias del largometraje en Nevada. La parte mexicana está en manos de Pitt, sobre quien también recae el peso de la película.

En el largometraje también participan los actores mexicanos Pedro Armendáriz y Ernesto Gómez Cruz, una presencia importante en filmes como *My family*, de Greg Navas.

Aunque en casi todo el orbe las multitudes se rinden a los pies de la Roberts, dotada de gracia para la comedia, casi hay unanimidad respecto a su carencia de dotes relevantes. Hay cronistas mexicanos que no vacilan en afirmar ciegamente que es la mujer más bella del mundo, aún cuando descalifiquen su actuación en películas como *Notting Hill*.

(La prensa, Managua, 15 de mayo de 2000)

ACTIVIDAD 6: Objeto de aprecio

Objetivos

Creación de un personaje a partir de un objeto específico en un primer momento y de un diálogo como segunda parte de la actividad.

Destrezas

Producción escrita, durante la creación del personaje, y oral, al construir y presentar el diálogo.

Material

Un objeto cualquiera llevado a la clase por el alumno y fichas con un guión para la construcción de un personaje.

Procedimiento

La clase anterior a la que se desea realizar esta actividad, el profesor pide a los alumnos que traigan un objeto y les explica que resultará más interesante si es algo raro, que no forme parte del universo común de la escuela, como un embudo, un carrete de hilo, un collar de animales, etc. Es conveniente también que el profesor lleve algunos objetos por si acaso los estudiantes se olvidan de hacerlo.

Para empezar la actividad el profesor pide a cada alumno que imagine un personaje utilizando el objeto que posee. Enseguida todos van a crear el perfil de su personaje. Para ello, el profesor les entregará una ficha que los ayudará a construirlo.

Ficha de tu personaje:

Nombre y apellidos:

Profesión:

Nacionalidad:

Edad:

Estado Civil:

Descripción física (pelo, ojos, piel, etc.):

Descripción del carácter: (serio/a, divertido/a, tacaño/a, etc.)

Otras informaciones importantes:

Objeto de aprecio:

¿Por qué?

En cuanto terminen de rellenar las fichas de los personajes, el profesor pide que, actuando como ellos, se presenten rápidamente. Luego les dice que cada personaje va a encontrar al otro en un lugar diferente y tendrán que construir el diálogo entre ellos. Si es necesario, el profesor definirá los lugares donde van a encontrarse y que serán bastante raros: la cumbre de una montaña, una playa desierta, un ascensor con problemas, la salida de un motel, etc. Los alumnos se dividen en parejas y el profesor les dará un tiempo para que preparen el diálogo que después será interpretado ante todo el grupo. Es importante que el profesor aclare que, durante la escena que van a preparar, los personajes deberán necesariamente utilizar su objeto preferido.

ACTIVIDAD 7: Encuesta

Objetivos

Ofrecer la oportunidad al alumno de realizar una encuesta a una persona desconocida y presentar el resultado al grupo.

Destrezas

Producción oral y escrita, esta última dependiendo de la encuesta preparada por el profesor.

Material

Un formulario de una encuesta previamente elaborado por el profesor, de acuerdo con las necesidades del grupo.

Procedimiento

El profesor define qué habilidad desea desarrollar con sus alumnos y elabora un formulario de una encuesta a partir de eso. En clase, distribuye una copia a cada alumno o a cada pareja y les pide que imaginen que son empleados de una empresa de estadística y necesitan hacer una encuesta. Lo importante de esta actividad es que los alumnos vayan a entrevistar no al compañero del grupo, sino a una persona de fuera de la clase. Para ello, tendrán que salir del aula y buscar a alguien que acepte contestar a las cuestiones. (Si hay otro/s grupo/s de español del mismo horario en la escuela, el profesor puede pedirles que busquen a otros estudiantes de E/LE. Si no, les pedirá que busquen a cualquiera, que hagan la encuesta en portugués y después la traduzcan al español). Al volver al aula, todos van a compartir las informaciones obtenidas:

Se presentan aquí dos ejemplos de formularios elaborados a partir de los siguientes objetivos funcionales y gramaticales:

- A. Expresar gustos y disgustos. Utilizar los verbos *gustar/encantar*.
- B. Expresar condiciones. Utilizar el imperfecto de subjuntivo.

ENCUESTA A: ¿Te gusta o no te gusta?

Trabajas en una importante empresa de estadística que necesita conocer los gustos de algunas personas. Para ello tendrás que completar el cuadro siguiente. (Utiliza las estructuras a continuación:)

¿Te gusta.../no te gusta nada.../te encanta la comida picante?

Nombre:			
Edad:			
Profesión:			
	encantar	gustar	no gustar nada
lo picante			
lavar los platos			
las clases de español			
navegar por Internet			
hacer el amor			
los/as rubios			
andar en autobús			
recibir regalos			
beber una cerveza			
ir al teatro			

ENCUESTA B: En tu opinión...

Trabajas en una importante empresa de estadística que necesita conocer la opinión de algunas personas. Tendrás que completar este cuadro a continuación según el ejemplo:

El mundo sería mejor si terminaran las guerras.

Nombre:	
Edad:	
Profesión:	
En tu opinión...	
Nuestro país se desarrollaría si...	
Los empleos aumentarían si...	
El transporte público funcionaría mejor si...	
La violencia disminuiría si...	
El hombre viviría más y mejor si...	
La vida sería más interesante si...	

Conclusión

Con este trabajo hemos tenido el objetivo de enseñar algunas propuestas de actividades que fueron desarrolladas a lo largo de nuestra experiencia en las clases de ELE del Centro de Extensión de la UFMG. Esperamos que puedan ser una contribución a la tarea del profesor de preparar las clases de conversación,

Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

que deberá utilizarlas teniendo en cuenta las características de su grupo, el tiempo de que dispone y sus objetivos en la enseñanza.

Bibliografía

BELLO, P. *et alii.*, 1990 *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana .

LÓPEZ, María Rosa, julio 1999, "Las clases de expresión oral." *Frecuencia L.* Madrid, n.11, p. 26-27.

Enseñanza del español instrumental para la lectura: elaboración de material didáctico

Ana Cristina dos Santos

Sin lugar a dudas, la enseñanza del español ha crecido sorprendentemente en las últimas décadas. El español se enseñaba solamente en las universidades públicas de los grandes centros del país, en algunas escuelas de idiomas y en la enseñanza pública, en la secundaria, de algunas capitales del país. Con el crecimiento de la demanda, pasa a ser obligatorio en la secundaria y alcanza inclusive las escuelas públicas del primer grado, las escuelas y universidades particulares y las escuelas militares, que pasan a tener en su currículo el idioma cervantino. Como consecuencia, el número de personas que estudia la lengua se ha multiplicado considerablemente, pero no todas tienen el mismo objetivo al aprenderla. Unos necesitan dominar las cuatro destrezas: hablar, leer, escribir y oír; otros, no tanto: la quieren para la lectura, el turismo, los negocios, la formación tecnológica, académica, etc. De ahí la importancia de dar también un fin específico a la enseñanza y aprendizaje del español. Se empieza a hablar de enseñanza de la lengua para fines específicos. En la práctica, significa diseñar un curso apropiado para cada grupo de alumnos según sus propias necesidades, lo que predica el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas tanto para fines específicos como generales.

Con este objetivo, la enseñanza del español con fines específicos se asomó a lo que se practicaba con la enseñanza del inglés desde 1960 y que se acuñó con la denominación de ESP (English for Academic Purposes). Con el ESP surge la especialización en el aprendizaje de idiomas, se vincula la enseñanza a determinadas características de uso en las distintas situaciones, pues se establece con la mayor precisión posible para qué se necesita la lengua y, a partir de ahí, se programa el contenido y el curso específico que permita satisfacer dicha necesidad. Se trata de una instrumentalización de la lengua con el fin de obtener metas profesionales o académicas. Empiezan así a surgir el español para los negocios, para el turismo, para la lectura, etc., con vocabulario, estrategias y contenidos específicos y se los introduce en diversos cursos y programas de español como lengua extranjera.

Sin embargo, se encuentran dificultades en este tipo de enseñanza: el material didáctico y la formación especializada del profesor. Es fundamental que el profesor tenga metodología y procedimientos para este tipo de enseñanza, pues es necesario determinar las destrezas y habilidades, así como las estrategias que habrá de fomentar y practicar. En lo que concierne a material didáctico, el número de manuales es todavía muy reducido. Podemos encontrar algunos sobre el español para los negocios, para el turismo, para el área jurídica y casi nada para el español instrumental para la lectura. Para el español instrumental, solamente encontramos unos tres o cuatro confeccionados por los propios profesores basados en sus experiencias profesionales, casi siempre publicados (cuando se

han publicado!) por las editoriales universitarias donde imparten clases¹ o si no orientados al *pré-vestibular*, solamente: con ejercicios y sin ninguna explicación metodológica (esto cuando utilizan el modelo de lectura interactiva). No hay ninguno publicado por alguna gran editorial. Así, si el profesor de lengua instrumental desea material para sus clases debe él mismo confeccionarlo porque la búsqueda personal no proporciona frutos. Es justamente a la confección de material didáctico para lengua española instrumental para lectura a lo que vamos a dar prioridad en nuestra comunicación.²

La Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) creó, desde 1994, un curso de especialización de lengua española instrumental para lectura para los docentes de español lengua extranjera: *Curso de especialização para Docentes de Espanhol – Instrumental para leitura*. Se rellenó así, un hueco que existía en el mercado en la formación del docente del español, puesto que en Río de Janeiro, tanto el estado como la municipalidad abren espacio para este tipo de enseñanza en primaria y secundaria (sin mencionar que en las universidades la enseñanza de lengua instrumental ocurre desde hace mucho tiempo). En el Proyecto *Multieducação del Núcleo curricular básico* de 1996, dirigido a la enseñanza de lenguas extranjeras de la municipalidad de Río de Janeiro, se recomienda que se desarrollen los objetivos que se pretenden alcanzar siempre a través de textos escritos, es decir, a través de la lectura: "*Reconhecimento da idéia do tempo presente, passado e futuro em diferentes contextos, relacionados ao ambiente do aluno, através da leitura em LE.*" "*Percepção da organização interna textual que contribui para a descoberta do sentido do texto, distinguindo sua temporalidade e os elementos de unidade, coerência e coesão.*" "*Reconhecimento da influência das línguas e culturas estrangeiras na construção da identidade pessoal do aluno e, paralelamente, a partir da leitura de textos diversos...*" (el subrayado es nuestro). Con esto, el desarrollo de estrategias de lengua instrumental para lectura alcanza una importancia que no solía tener antes .

Una de las metas del curso es que el profesor, al terminarlo, sea capaz de planificar un periodo lectivo de clases y producir un cuaderno de ejercicios de español/lengua instrumental para utilizarlo en su clase, y más aún: que este material le sea útil en su práctica didáctica. Las asignaturas son: Análisis y producción de material y Planificación de curso. Se divide la clase de manera que, al término, los trabajos abarquen todos los niveles de enseñanza de lengua instrumental. Así existirá material para el segundo segmento de la primaria (del 5º al 8º curso); la secundaria, tanto de la enseñanza pública como de la privada (1º, 2º y 3º años, en éste último se enfatiza el pre-vestibular); para oposiciones (maestría y doctorado). Se hacen los trabajos en pareja para que el profesor tenga la oportunidad de compartir ideas, sugerencias, ejercicios con otro profesor y también porque, generalmente, el profesor en una escuela no planea únicamente

¹ Algunas veces tenemos la suerte de encontrar uno de estos ejemplares en alguna librería universitaria, lo que no suele ocurrir con mucha frecuencia, pues no se los publican en número suficiente para la demanda.

² Se está reformando este proyecto para el año de 2000, sin embargo su línea teórica sigue la del proyecto de 1996.

un curso. Cada grupo hace su planificación, pero debe trabajar junto con los demás grupos que forman parte de su nivel para poder dar el corte en el plan de curso, es decir que todo esté planificado de manera que al alumno no sea presentado como nuevo algo que ya ha visto en el periodo anterior. Esto ocurre también porque muchos de los profesores que allá están, pueden venir, en un futuro cercano, a trabajar como coordinadores, y necesiten tener una visión más amplia de la planificación. Impartimos clases en el curso, como profesora externa, en estas dos asignaturas y lo que vamos a exponer aquí son algunas de las ideas que discutimos en el curso antes de que los profesores elaboren sus materiales de lengua española instrumental para lectura.

Previamente, debemos aclarar muy bien un punto. Es necesario, antes de elaborar cualquier material didáctico, que el profesor tenga perfectamente definidas las metas que pretende alcanzar con su grupo y que domine las aportaciones teóricas, es decir, los fundamentos básicos y la teorías necesarias para elaborar el material en el enfoque deseado (en nuestro caso el modelo interactivo de lectura). En el curso, primero se presentan al profesor todas las teorías sobre la enseñanza/aprendizaje de la lengua instrumental, para después seguir hacia la elaboración. Se parte del presupuesto de que el profesor ya domina las teorías, lo que le permitirá elaborar un buen material. Al inicio de la asignatura *Análisis y producción de material*, se hace un pequeño resumen de los principales conceptos teóricos de lengua instrumental para la lectura (modelo interactivo) y después se pasa a analizar los diversos manuales de enseñanza de español como lengua extranjera, fijándose en la parte de lectura (generalmente los manuales poseen en cada unidad un espacio para la lectura). En este momento, se analiza si los ejercicios dan prioridad al modelo *bottom up*, *top down* o interactivo. Se verifica, en los manuales existentes en el mercado (con raras excepciones), que la visión de lectura tradicionalmente adoptada está centrada en los aspectos de la decodificación de la palabra escrita, el único conocimiento utilizado por el alumno-lector es el sistémico, con base en un modelo de lectura que cree que el significado es inherente al texto y no una construcción social. Sólo después de estas fases es cuando abordamos la confección de los ejercicios para el cuaderno de lengua instrumental.

Paralela a esta asignatura, impartimos otra que está íntimamente unida a ella: la planificación del curso. Esto porque debemos resaltar a los profesores que ningún material didáctico se puede elaborar sin una planificación. Es necesario saber qué se espera alcanzar y cómo. Algunas veces, el profesor elige su material didáctico sin verificar si dicho material está de acuerdo con el plan de curso elaborado para su clase. Otras veces, en casos más graves pero no por eso más difíciles de encontrar, el profesor desconoce el plan de curso para el nivel en que está actuando y elige un manual porque es fácil encontrarlo en el mercado y por su precio asequible. Es necesario que el material didáctico sea un espejo de plan de curso elaborado por el profesor —o por el grupo— lo que no quiere decir que tanto material como plan de curso no sean flexibles, pues podemos cambiarlos siempre que lo estimemos necesario. Así, las dos asignaturas siguen entrelazadas, pues una complementa la otra.

La materia principal del cuaderno de lengua instrumental para la lectura, como el propio nombre indica, es el texto. Es ahí donde el profesor debe ser más cauteloso. Un enfoque que da prioridad al conocimiento previo, al conocimiento textual y al conocimiento sistémico no puede tener textos adaptados; si esto ocurre, se rompe con la secuencia lógica del texto, con la coherencia y la cohesión entre los párrafos, y con el propósito del autor al escribir un texto (la interacción que hay entre él y el lector). Los textos no deben ser adaptados o cortados, tampoco podrán ser un pretexto para enseñar un punto gramatical, incluso porque la gramática que se enseña en la lengua instrumental es la gramática textual y no la normativa. En la gramática textual lo más importante es el significado que los términos poseen dentro de un contexto, teniendo en cuenta que en otro adquieren nuevos matices. Así, la gramática que se trabaja con los alumnos es de reconocimiento y no de producción. Es posible que, para muchos docentes, un curso que no incluya ejercicios gramaticales explícitos con sus reglas normativas no sea completo, pero la experiencia nos enseña que no es así, pues la gramática se utiliza siempre dentro de un discurso y no aislada de él. Por otra parte, el objetivo de un curso de lengua instrumental para la lectura es desarrollar —perdónesenos la redundancia— las estrategias de lectura, y no para sistematizar las reglas de la lengua.

Si se parte de este punto, ningún texto es más importante que otro. Se deben trabajar en clase diferentes tipos de texto. Todos tienen su objetivo dentro de la organización textual y cabe al profesor trabajar las características de cada uno con los alumnos. De esta manera, no se rechaza un texto de periódico, de recetas, de manuales de instrucciones, porque una poesía es más importante o viceversa. Todos tienen su función dentro del universo escrito y así todos deben ser utilizados en clase. Dicha utilización, además de contribuir para el aumento del conocimiento intertextual del alumno muestra que, dentro de una sociedad, se utilizan los textos para diferentes objetivos.

La diversidad de material y de ejercicios es necesaria para que el alumno distinga las varias estrategias que utiliza cuando se encuentra delante de un texto. Y, para tanto hay una serie de ejercicios que se deben presentar a lo largo de un curso de lengua instrumental para lectura que buscan atender a esos requisitos, a través de distintos tipos de textos, temas y asuntos. Esa diversidad hace que el alumno tenga contacto con las estrategias que necesita y emplea, además de ser autosuficientes para notar cuáles de ellas pueden facilitar o no su trabajo de lectura.

Como las estrategias de lectura son las mismas para cualquier idioma, los textos presentados a los alumnos y las instrucciones de los ejercicios pueden aparecer tanto en portugués (la lengua materna) como en español. Este hecho debe ser resaltado al alumno desde el primer momento de clase, pues el alumno debe saber que las estrategias presentadas en el libro son las mismas que inconscientemente utiliza cuando lee un texto en su lengua materna y que las utilizará para leer cualquier otro texto.

Se suele elaborar el material de manera que en cada clase el alumno vea una técnica distinta, partiendo siempre de lo más amplio a lo más restrictivo, pero esto no quiere decir que no se necesita trabajar más las aprendidas anteriormente. Cada ejercicio abarca la nueva y todas las anteriores. El material se elabora como si uno estuviera construyendo una pared: poniendo los ladrillos uno a uno hasta que esté lista y todos los ladrillos sean importantes.

En un trabajo como ese no hay espacio para lo que conocemos como *prueba*. Cualquier ejercicio podrá ser una prueba y cualquier día podrá ser *el día de la prueba*. Esto porque para leer un texto el alumno utiliza varias estrategias a la vez (pues las mismas están entrelazadas) y no solamente una. Una podrá ser la más importante en determinado momento, pero las demás también estarán presentes. Siempre se estará evaluando el conocimiento sistémico que el alumno posee sobre las estrategias de lectura. Es decir, si el aprendizaje de una estrategia está siempre entrelazado a las anteriores, cualquier ejercicio sirve para evaluar el conocimiento del alumno.

En un material de lengua instrumental para lectura, los objetivos deben estar explícitos desde el inicio para que el alumno sepa lo que va a alcanzar al final de los ejercicios y para que, de esta manera, pueda evaluarse. Generalmente, recomendamos que los objetivos que forman parte del plan de curso estén presentes al inicio de cada ejercicio. El alumno hace el ejercicio sabiendo qué objetivo debe alcanzar, y si al final cree que no lo alcanzó, vuelve al inicio para saber dónde no logró éxito.

El objetivo del material no es enseñar un camino para la lectura, sino hacer que el alumno encuentre su propio camino y lo utilice. Un buen material de lectura es el que hace que el alumno:

- sepa explotarlo en todas sus potencialidades;
- ponga en acción todas las estrategias que estén a su disposición;
- utilice su bagaje cultural (el conocimiento del mundo que posee);
- sepa negociar este su conocimiento con otros que son diferentes y que ya existen;
- pretenda ampliar su universo de conocimiento;
- pueda entender la lógica de la escritura y del escritor;
- refleje sobre el texto y extraiga mensajes contenidos; y, finalmente
- evalúe la importancia de lo leído para sí mismo, para grupos de personas y para el mundo.

Al término de las asignaturas, los profesores del curso entregan el material elaborado (el libro elaborado en parejas durante las clases con su respectiva planificación) y nos cuentan que se sienten realizados, pues ya tienen conciencia de que son capaces de elaborar sus propios materiales para sus clases de lectura.

1) Cuando vas a una biblioteca para buscar un libro específico, ¿no vas a leer los títulos de cada libro! Vas al archivo de autor o de título y coges la ficha de este libro, ¿qué estrategia utilizas? ¿Por qué?

2) Si lees una novela para hacer una crítica en el periódico de la escuela, ¿cómo debes acercarte a este texto? ¿Por qué?

3) Si lees sólo los titulares del periódico por la mañana para saber lo que ocurrió en el día anterior, ¿qué estrategia estás empleando? ¿Por qué?

4) Si abres el diccionario en la letra "A" para buscar el significado de la palabra "analizar", ¿qué estrategia de lectura estarás empleando? ¿Por qué?

5) Estás en el autobús y ves el anuncio de un producto que quieres en un letrero, ¿qué estrategias estás utilizando al leerlo? ¿Por qué?

6) En un supermercado, en la parte de la frutería, quieres saber el precio de la manzana. ¿Qué estrategia deberás utilizar? ¿Por qué?

7) En una tabla gastronómica quieres saber qué alimento tiene más calorías y el que tiene menos, ¿qué estrategia de lectura estarás empleando? ¿Por qué?

EJERCICIOS

TEXTO A (texto auténtico, no adaptado)

Déle un nuevo giro a su vida

- A Si se siente aburrida por la monotonía de todos los días, busque nuevas fuentes de inspiración para despertar su interés. Lea los consejos que al respecto le ofrecen destacados siquiátras:
- B 1. Descubra su potencial. Sométase a diferentes tests, que puede conseguir en las escuelas, asociaciones u oficinas especializadas. De esta forma podrá precisar con mayor certeza qué actividades prefiere y cuáles la disgustan.
- C 2. Explore sus fantasías. Muchas veces guiarse por ellas, facilita encontrar la verdad. Trate de hacer algo que esté relacionado con sus sueños e ilusiones. "Dígase a sí misma que es una maestra del ajedrez, pero como seguramente nunca le habrá sido posible mover una sola de estas piezas porque no cuenta con concentración ni tiempo suficiente, participe de otros juegos similares, pero mucho más simples, como por ejemplo, damas, dominó o póquer."
- D 3. Súmese a un club de admiradores de una figura artística de su preferencia. Considere desde Carlos Gardel a Elvis Presley o Madonna. De esta manera ocupará mucho de su tiempo intercambiando correspondencia con otros seguidores, lo que le dará la oportunidad de conocer gente de diferentes parte del mundo.
- E 4. Inscríbese en un curso nocturno para aprender a tocar guitarra, cocinar, o para estudiar un idioma que le interese.
- F 5. Invite a sus amistades a disfrutar de un partido de fútbol, o una carrera de autos por televisión, y haga apuestas con ellos. También puede aprovechar y organizar una reunión con motivo del nacimiento de un nuevo bebé en la familia. Pero no se complique mucho, prepare platos rápidos de comida fría. Lo más importante es que pueda hablar de temas divertidos y escuchar su música preferida.
- G 6. Solicite por correo listados de revistas, folletos y libros, para que seleccione los títulos que más le gusten.
- (Revista Buenhogar. Chile, diciembre de 1993.)

1- Lectura nivel Skimming:

Preguntas que abarcan las estrategias estudiadas en este segmento y las estudiadas anteriormente

a) ¿Cuál es el asunto del texto?

Preguntas cuyas respuestas no son copias del texto (bottom up).

b) ¿Cuál es la intención del texto?

Tampoco están fuera del texto, en el lector (top down), hay una

2- Lectura nivel Scanning:

interacción entre texto y lector (modelo sociointeraccional de lectura).

Los ejercicios traen desafíos a los alumnos

a) ¿En qué párrafo se puede encontrar las respuestas para las preguntas de abajo? (Indica sólo la letra del párrafo).

¿Qué paseos se pueden hacer para pasar más tiempo con los amigos? _____

¿Cree que estudiar es una manera de acabar con la monotonía? _____

¿Cómo se puede saber con seguridad qué le gusta hacer? _____

¿De qué manera se puede mantener contacto con los extranjeros? _____

¿Qué se puede hacer para intentar acabar con la monotonía? _____

¿Es necesario, a veces, salir de la realidad? _____

TEXTO B: textos auténticos, no adaptados

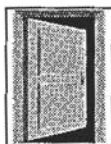
SI CON LA CRISIS ASIATICA NO
TIENES CARA PARA PASARLO BIEN...
...PONTE UNA
CARETA EN EL NUEVO
Caretas
PUB
Viernes 16 de Octubre
GRAN INAUGURACION
Un nuevo PUB para comer, entretenerse, escuchar música en vivo con
el exclusivo show Caretas y probar otra careta en la vida
Isidora Goyenechea 3185
Reservas + 3340209
CARETAS PUB

(Suplemento *Wi Ken* del Periódico *El mercurio*. Santiago, 09 de octubre de 1998.)

Responde:

- 1- ¿Cuál es la intención del texto?
- 2- ¿Quién se interesaría por esta noticia?
- 3- ¿Hay ayuda financiera para la apertura del *pub*? Justifica.
- 4- ¿Qué dato en el texto te garantiza conseguir un lugar al llegar?
- 5- ¿Se podrá ir al *pub* al final del mes de septiembre? ¿Por qué?
- 6- ¿Qué argumento utiliza el texto para el uso de la careta?
- 7- ¿Qué relación puedes hacer entre la ilustración y la noticia?

Espacio abierto



Antes de empezar a leer un texto defina tu objetivo, ¿por qué quieres leerlo?

Espacio para una reflexión sobre el acto de leer o una charla entre los autores y el alumno.

- ◆ para recoger la idea global del texto;
- ◆ para apuntar los principales tópicos del texto;
- ◆ para localizar las informaciones específicas que más te interesan;
- ◆ para estudiar el asunto en sus detalles; etc.

Claro está que el material didáctico confeccionado por el profesor no pretende agotar todas las posibilidades de ejercicios para la enseñanza / aprendizaje de español lengua instrumental, porque pasamos toda nuestra vida leyendo y ésta es una actividad que se construye a lo largo de la vida. El objetivo del material es despertar al alumno para ese universo a través del trabajo que se ha realizado con él y que, a partir de ese conocimiento y de su uso continuo, perfeccione su comprensión lectora.

Bibliografía

- AGUIRRE BELTRÁN, Branca, 1998, Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos. IN: *Carabela 44 Monográfico: la enseñanza de español como lengua extranjera con fines específicos*. Madrid: SGEL, p. 5-29
- CENTRO DE PESQUISA, RECURSOS E INFORMAÇÃO EM LEITURA (CEPRIL), 1994, *Resource package for teachers for academic purpose*. 2 ed. São Paulo: PUC.

“Palabritas en español para usted”. ¿Vamos a conocerlas?

Ana Paula Martins Oliveira
Cleidimar Aparecida Mendonça
Lucielena Mendonça de Lima

Entender-se a comunicação como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal, deve ser a grande meta do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio (PCN, p.152).

Nuestro trabajo tiene como objetivo sugerir algunas actividades a partir de “Palabritas en español para usted”, que creemos poder denominar Material Auténtico. Dicho material fue publicado por Mc Donald’s en el primer semestre de 2000, para ser usado como mantel en las bandejas de estos restaurantes. Se trata de una lista de palabras diversas, sin obedecer a ningún criterio, que hemos usado como material didáctico con alumnos de varios niveles lingüísticos y con los de la asignatura de Didáctica y Práctica de enseñanza de Lengua Española.

Al hacer estas sugerencias de actividades partimos de orientaciones metodológicas comunicativas que están muy arraigadas en la enseñanza del E/LE. Las mismas están programadas a partir de la organización nocio-funcional de los contenidos necesarios para la comunicación en el aula y en las situaciones impredecibles en otros ambientes. El modelo más difundido para la conjunción de contenidos y procesos es el de la enseñanza mediante Tareas. El mismo tiene como objetivo generar en el aula actividades significativas capaces de provocar la activación de procesos de comunicación, trabajando las estrategias cognitivas para integrar y contextualizar los actos de habla en unidades discursivas más extensas.

A partir de estas sugerencias de actividades, podemos trabajar las cinco competencias, según Canale y Hymes (1995, 27-46 y 63-81) que integran la competencia comunicativa: la lingüística o gramatical, que es el grado de dominio del código lingüístico (reglas gramaticales, léxico, pronunciación, ortografía, entonación, formación de palabras y oraciones, etc.); la discursiva, que es la capacidad para construir e interpretar textos utilizando mecanismos que den cohesión formal y coherencia en el significado; la estratégica, que es la capacidad de aplicar estrategias de compensación en aquellas situaciones en las que la comunicación está limitada, bien por conocimiento insuficiente del código —o de otra subcompetencia—, bien por fallos originados por las condiciones reales en las que se lleva a cabo la comunicación; la sociolingüística, que es la habilidad para manejar los distintos registros adecuados a cada situación, teniendo en cuenta los factores contextuales y las normas y convenciones de cada interacción; y la sociocultural, que es el conocimiento del contexto sociocultural en el que se utiliza una lengua y capacidad para la adopción de estrategias sociales apropiadas en cada caso.

Con esta ampliación del concepto de competencia comunicativa, tenemos la oportunidad de potenciar un aprendizaje "cuya meta es la capacidad de usar la lengua para comunicarse, que es gestionado conjuntamente por los miembros del grupo, que requiere una gran diversidad de actividades y que corre paralelo al desarrollo de la conciencia intercultural", según los autores del manual *Gente* (1998).

Es necesario pensar en algunas consideraciones de orden teórico y práctico referentes a la enseñanza de vocabulario. Encontramos en *Profesor en Acción 2* (1996, p. 43-70) que el vocabulario "es el elemento fundamental en la comprensión del texto y también en su producción. Por lo tanto, en la didáctica de una lengua ha de ocupar un espacio importante, que ha de ser programado, organizado y secuenciado" (p. 45). De ahí que tengamos que obedecer algunos criterios para hacer la selección, por ejemplo, la rentabilidad y/o utilidad; la frecuencia de uso; las acepciones más frecuentes y las necesidades e intereses de los alumnos (p. 46-47).

Admitimos que conocer una palabra es un proceso muy complejo. Según D. Cassandy, M. Luna y G. Sanz (1994, p. 380), debemos observar los siguientes aspectos: pronunciación y ortografía; morfología; sintaxis; semántica; pragmática y sociolingüística. Las actividades que sugerimos a continuación, parten básicamente de los aspectos: ortográfico —conocer sus letras, saber descifrarla y escribirla—, morfológico —conocer y usar correctamente sus formas y flexiones—, semántico —conocer sus valores y usos— y sociolingüístico —conocer su valor dialectal y usarla de forma adecuada a la situación comunicativa.

Nos llamó la atención que algunos alumnos empezaron a hacer comentarios sobre las "*Palabritas en español para usted*". Conseguimos algunas copias y las usamos en clase. La primera sugerencia de actividad fue la selección temática del léxico presentado a partir de los campos semánticos: 1. Comidas, frutas, legumbres y verduras; 2. Prendas de vestir y accesorios; 3. Nombres de animales; 4. Partes y objetos usados en la casa; 5. Partes y objetos encontrados en el coche; 6. Objetos usados en juegos y deportes y nombres de juguetes; 7. Objetos y materiales usados en la escuela y oficina; 8. Naturaleza; 9. Personas y partes del cuerpo; 10. Objetos usados como herramientas de trabajo y 11. Lugar. Además solicitamos a los alumnos que presentaran las flexiones de género y número de las palabras a partir de la colocación de los artículos.

1. Comidas, frutas, legumbres y verduras

el anacardo	las hamburguesas	el pickles
el ajo	el helado	el pan de sésamo
el aguacate	los huevos	la piña
la aceituna	la judía	el plátano
la berenjena	la lechuga	la pasionaria
el cacahuete	la leche	el queso
la calabaza	la manzana	la remolacha
el caramelo	el maíz	la sandía
el catchup	la mostaza	la seta
la cereza	el melocotón	la salchicha
la coliflor	la mantequilla	la salsa especial
el chayote	la mahonesa	la torta
la fresa	la naranja	la zanahoria
los guisantes	las patatas	

2. Prendas de vestir y accesorios

el abrigo	la chistera	el sombrero
el anillo	el delantal	el bastón
el abanico	los guantes	el casco
las bragas	las gafas	el rojo de labios
el babero	la gorra	el pañuelo de papel
la corbata	la horquilla	el imperdible
los calzoncillos	la mochila	la pipa
el cinturón	la media	el pantalón
la hebilla	la pajarita	el zapato
la corona	el pañal	
la cremallera	el reloj	

3. Nombres de animales

la abeja	la estrella del mar	la paloma
la araña	la gallina	el perro
la ballena	la garrapata	el pez
el buey	la hormiga	el picaflor
el cangrejo	la largatija	el pollito
el canguro	la luciérnaga	el pulpo
el cerdo	la mariquita	el renacuajo
el ciempiés	el mono	la oruga
el cocodrilo	el murciélago	el tiburón
la cucaracha		

4. Partes y objetos usados en la casa

el abrebotellas	la cuchara	la plancha eléctrica
la aguja	el cucharón	la percha
la almohada	el cuchillo	el peine
la banqueta	la ducha	el reloj
el baúl	el encendedor	el retrete
el basurero	la escalera	el sacacorchos
el biberón	el enchufe	la sartén
la bombona de	la escudilla	la silla
gás	el exprimidor	la taza
la botella	el fogón	el teléfono
la burbuja de	el florero	la tetera
jabón	el grifo	la tijera
el candado	el hilo dental	el tirador
las cerillas	el jabón	el vaso
la cerradura	la lámpara	el pañuelo de papel
el cepillo	la lana	la pajilla
el cepillo de dientes	la linterna	la ratonera
el colador	la llave	el bidón
la copa	la navaja	la ventana
el cortauñas	la nevera	el regalo

5. Partes y objetos usados en el coche

el banco	el gato	el parachoques
la bocina	la llave	la tapa
el engranaje	la matrícula	el tornillo
el espejo	el muelle	la tuerca
el faro	el neumático	el volante

6. Objetos usados en juegos y deportes y nombres de juguetes

el bádminton	el juguete	la pelota
la baraja: los palos,	el monopatín	el peón
los picos, las copas y el oro	la muñeca	la pesa
el blanco	el bicho de felpa	el platillo volante
la boya	los palos	el tablero de ajedrez
la brújula	el paracaídas	la taladradora eléctrica
la caña de pescar	las patas de rana	el trompo
los gemelos	el payaso	

7. Objetos y materiales usados en la escuela y oficina

el bolígrafo	la grapadora	la regla
la computadora	el libro	el sacapuntas
la chincheta	la mochila	el sello de goma
el clip	el pegamento	el sobre
la goma	el ratón	la tijera

8. Naturaleza

el árbol	la luna	la nube
la estrella del mar	la lluvia	la ola
la hoja		

9. Personas y partes del cuerpo

el bigote	el pie	el niño
el hueso	la peluca	el maniquí
la oreja	la embarazada	

10. Herramientas de trabajo

el ancla	el rodillo	el pañuelo de papel
el aspirador de polvo	el serrucho	el casco
el balde	el tornillo	el abanico
el basurero	el casco	el bidón
la chifla	el ladrillo	la pildora
el destornillador	las esposas	el imán
la escoba	el curativo	la campana
la jeringa	el auricular	la lana
el martillo	el anzuelo	el cohete
el micrófono	el nudo	la carabela
la pala	la moneda	el sello de goma
la pelota	el rojo de labios	

11. Lugar: la iglesia

Con la realización de esta actividad, hemos encontrado un problema, pues equivocadamente, como subtítulo aparece "*Espanhol falado na Espanha*", pero algunas palabras se usan sólo en Hispanoamérica. No hemos podido localizar el uso de los vocablos "rojo de labios" y "bicho de felpa". Así, hemos pensado en la segunda sugerencia de actividad, que es hacer la investigación de los americanismos, es decir, buscar en diccionarios los sinónimos usados en los países hispanoamericanos.

Esta investigación no fue hecha por los alumnos por falta de buenos diccionarios y tiempo, porque todos trabajan y no podían dedicarse a ella. Por lo tanto, decidimos llevarla a cabo nosotros. Durante la realización de este trabajo, encontramos algunas dificultades, pues los diccionarios consultados no facilitaron nuestro trabajo. Los mismos no presentan una lista de sinónimos ni tampoco el registro de los nombres de los países que los usan. Como ejemplo, en el diccionario *Uso del Español* de María Moliner (2000) no se presentan sinónimos en sus entradas, sino la misma definición o una muy similar en las dos entradas distintas. Encontramos como ejemplos, "Melocotón: fruta de hueso, redonda, muy rugosa, de piel vellosa,

de color amarillo con partes rojas más o menos extensas y oscuras" (p. 896) y "Durazno: No está bien definido el uso de este nombre: en unos sitios llaman así a los melocotones; en otros, a los albaricoques; también se aplica a alguna variedad determinada de una u otra de esas frutas" (p. 501).

Presentamos la investigación de los americanismos que hemos realizado, respetando el equivalente semántico presentado en el material, ya que la misma palabra es usada con otras acepciones. Por ejemplo, encontramos en el *Diccionario de Sinónimos y Antónimos* de Santillana (1996, p. 564) como sinónimo de "muñeca: muñeco, pelele, monigote, monicaco, títere, pelagatos (coloquial)". Buscamos en el diccionario de Morinigo (1996, p. 430), el vocablo "Monigote" y encontramos las siguientes acepciones: "usado en Bolivia, Chile y Perú para el aspirante a clérigo, seminarista" y en Argentina, Cuba y Perú se usa "Monaguillo, al ayudante del cura en la celebración de la misa."

1. Comidas, frutas, legumbres y verduras

anacardo: acayú (Ven.); marañón
aguacate: palta (Arg./ Bol./ Chi./
Ecu. / Per. / Uru.)
aceituna; oliva (nombre genérico)
cacahuete: maní (Antillas/Am.Sur);
cacahuate (Mej.)
calabaza: zapallo (Chi)
caramelo: golosina
cereza: cerezo, guinda
chayote: guisquil (Mej./Am.C)
fresa: frutilla (Am)
hamburguesas: emparedado (Am)
helado: sorbete
udía: fréjol, frijol (Sur, excepto
Ven., Cos); poroto (Arg.); alubias
maíz: choclo

guisantes: arvejas (Am.Sur)
melocotón: durazno (Am); albarico-
que
mantequilla: manteca, margarina
mahonesa: (Esp.), mayonesa (Am.)
patatas: papas (Am.)
pan de sésamo: pan con ajonjolí
Piña: ananás (Am. Sur); piñuela (Arg./
Mej./ Uru.)
Plátano: banana (Arg./Uru.); cambur
(Ven.)
Pasionaria: pasiflora, parcha;
granadilla; murucuyá (Arg.);
maracuya
remolacha: beterraga (Méj.)

2. Prendas de vestir y accesorios

abrigo: sobretodo (Arg./ Mej.);
cazadora (Chi./ Cub.); gabán
(Puer.)
abanico: perico, pericón, paipay
bragas: bombacha (Chi.); pantalon-
cillo (Puer./ R. Dom.); calzón
(Arg./ Bol./ Ec./ Gua./ Mej./ Perú)
babero: babador
corbata: corbatín

calzoncillos: pantaloncillo (Puer./ R.
Dom.)
cinturón (herbilla): cinto, correa
corona: sombrero
delantal; Mandil
gafas: anteojos; lentes, espejuelos
(Cub.)
gorra: gorro
pantalón: calzón (Am)

rojo de labios: lápiz de labios (Ch.), creyón (Cuba)	pipa: cachimba
bastón: cayado, báculo, cachava.	imperdible: broche, alfiler, prendedor
pañuelo de papel: moquero, kleenex (Esp.)	chupeta: chupete (Esp.), (C.Am.) Chupador, chupadura (Am.)
paraguas: quitasol, sombrilla, para-sol	

3. Nombres de animales

abeja: abejón, escarabejo (Cub./ Mej./ Pue)	cochino, chancho (Arg.); marrano, gorrino	picaflor: colibrí (Am) renacuajo: ría
cerdo: lechón; puerco (Cub.);	luciérnaga: gusano de luz	

4. Partes y objetos usados en la casa:

aguja: alfiler, pincho, púa	lámpara: bombilla (Arg./ Bol./ Chi./ Par. / Perú / Uru.)
almohada: cojín, almohadón	nevera (Esp.): heladera (Arg./ Uru./ Par); refrigerador (C. Rica./ Ec./ Perú)
banqueta: taburete	percha: perchero (Cub./ Rep. Dom.); colgador (Arg./ Bol./ Chi./ C. Rica / Ec./ Par./ Perú/ Ven.)
basurero (basura): basural (Am.), contenedor	retrete: wáter (Esp.); taza, inodoro (Am.)
bombona de gas: cubeta, botella	sacacorchos: descorchador
botella: casco	
burbuja de jabón: pompa	
cerillas: fósforo (Am.)	
cerradura: cerrojo	
encendedor: mechero (Am.)	
florero: jarrón	

5. Objetos y materiales usados en la escuela y en la oficina

bolígrafo: lapicera, birome (Arg.)	grapadora: engrapadora
computadora: ordenador (Esp.)	mochila: macuta (Cub./ Ven.)
chincheta: chinche (Esp.)	sacapuntas: cortalápices, afilalápices
clip: sujetapapeles	

6. Objetos usados como herramientas de trabajo

ancla: áncora	esposas: grilletes, cadenas, ataduras
balde: cubo (Esp.)	imán: magnetita, calamita
basurero: basural (Am.)	ladrillo: rasilla
chifa: chiflo, pito, silbato	lana: vellón
jeringa: jeringuilla	moneda: pela, perra (Esp.), guita (Arg., Ur.)
pala: paleta	píldora: pastilla, comprimido, gra-gea
serrucho: sierra	nudo: lazo, atadura, lazada
tornillo: tuerca	
curativo: tiritas (Esp.)	

7. Lugar: iglesia: templo, basílica, capilla, parroquia

8. Personas: niño: bebé, baby, nene (Arg., Ur.), guagua (Ch.)

Hemos encontrado la formación de expresiones idiomáticas a partir de varios de los vocablos consultados. Así como tercera actividad, vamos a sugerir la realización de la investigación de los modismos. Como "Dar calabazas a alguien": negarle una cosa que pretende; particularmente un requerimiento amoroso" (Moliner, p.220-221).

Este material también puede ser trabajado bajo el aspecto de la pronunciación. Encontramos en él, algunas sugerencias de cómo se realizan fonéticamente algunos grafemas, haciendo asociación con los fonemas de la lengua portuguesa.

LA PRONUNCIACIÓN (A PRONÚNCIA)

Ñ tem som de NH (ex: español diz-se espanhol)
CH tem som de TCH (ex: cucaracha diz-se cucaratcha)
LL tem som de LH (ex: llave diz-se lhave)
Z tem som de SS (ex: cereza diz-se cersesa)
S, no meio da palavra, tem som de SS (ex: payaso diz-se payasso)
J tem som de H aspirado (ex: navaja diz-se navaha)

Otro ejercicio que podemos llevar a cabo es la explicación fonética sobre las variantes peninsular e americana para que los alumnos sepan que este tema es mucho más amplio que esta sencilla explicación que aparece en "*Palabritas en español para usted*", aprovechando para fomentar la diversidad sociolingüística y cultural, propuesta en los Parámetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN, p.146) "as Línguas Estrangeiras permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado".

Como conclusión, pensamos que para el profesor de E/LE la habilidad para el manejo de los americanismos es fundamental. Por eso es imprescindible conocerlos profundamente, sabiendo los matices que los marcan y sus principales acepciones.

Creemos que solamente de esa forma, estaremos enseñando la lengua de Cervantes de forma completa y contextualizada, preparando a nuestro alumno brasileño para la utilización de la habilidad lingüística dentro de un contexto sociocultural encontrado en Latinoamérica y en España.

Bibliografía

- ALONSO, Encina, (1994), *¿Cómo ser professor/a y querer seguir siéndolo?*, CID (Colección Investigación Didáctica), Madrid, Edelsa.
- CANALE, Michael, (1995), "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", traducido al español por Javier Lahuerta, In: *Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, p. 63-81.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G., (1994), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (Real Academia Española) (1992), 21ª ed., Madrid.
- DICCIONARIO ESPASA SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS (1997), 7ª ed., Madrid.
- DICCIONARIO DE SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS (1996), Madrid, Santillana.
- DICCIONARIO VOX PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (1997), Universidad Alcalá de Henares, 1ª ed.
- GIOVANNINI, Arno y otros, (1996), *Profesor en Acción 2*. CID Colección Investigación Didáctica, Madrid, Edelsa.
- HYMES, D. H. (1995), "Acerca de la competencia comunicativa", traducido al español por Pedro Horrillo Calderón. IN: *Competencia Comunicativa. Documentos Básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, P.27-46.
- MENDONÇA DE LIMA, Lucielena (1998), "¿Qué español enseñar en Brasil? ¿El del Norte (España) o el del Sur (Latino América)?" In: *El Discurso Artístico Norte y Sur: Eurocentrismos y Transculturalismos*. CARAMÉS LAGE, José Luis y otros (eds). Vol.II, Universidad de Oviedo (Servicio de Publicaciones).
- LLOREBA, M. y otros, (1995). *Competencia Comunicativa (documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras)*. Cid (Colección Investigación Didáctica), Madrid, Edelsa.
- MARTÍN PERIS, Ernesto y SANS BAULENAS, Neus, (1998), *Gente*. Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas, Barcelona, Difusión.
- MOLINER, María, (2000), *Diccionario de uso del Español*, Edición abreviada por la Editorial Gredos, Madrid.
- MORÍNIGO, Marcos A., (1996), *Diccionario del Español de América*. Madrid: Milhojas.
- MUNNÉ, Juan C. Zamora y GUITART, Jorge M., (1982), *Dialectología Hispano americana*. 2ª ed. Publicaciones del Colegio de España. Ediciones Almar. Salamanca.
- MEC, *Parámetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN)*, 1999, p.146-153..
- SECO, Manuel. *Diccionario de dudas*. Madrid: Espasa y Plus, 1998.

De las semejanzas estructurales entre las lenguas española y portuguesa: interferencias, ¿cómo tratarlas?

Eliane Aparecida Vilaça y María Aparecida Fernandes

Desde hace mucho tiempo los teóricos siguen ocupándose de las dificultades y errores de los aprendices de lenguas extranjeras. Muchas de esas teorías se han rechazado en beneficio de otras más complejas, que pretenden hacer frente con más seguridad los problemas referidos. Uno de los planteamientos discutidos en el libro de Sonsoles Fernández, *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, que nos parece de gran importancia, es el de la transferencia de los hábitos de la lengua materna a estructuras de la lengua extranjera, que se pueden analizar como construcciones creativas de la lengua meta, con lo que pierden el carácter negativo que se les daba en el marco del "análisis contrastivo". Se trata de una corriente lingüística que se remonta a los años 40 y que se apoya en la idea de que los errores se podrían pronosticar si pudiéramos identificar las diferencias entre las estructuras de la lengua materna y las de la lengua meta.

Hoy día, pues, en el contexto de los profesionales de la enseñanza, se ha llegado a la valoración del error. A partir de los errores el profesor tendría las pistas necesarias que le llevarían a reflexionar sobre posibles mecanismos a través de los cuales los estudiantes adquieren/aprenden una lengua, e incluso observar los distintos procesos y estrategias que proporciona a los alumnos el descubrimiento de la lengua meta.

El objetivo de este trabajo es proponer actividades que ayuden al profesor de español lengua extranjera a trabajar algunos problemas de interferencia en el aprendizaje de lusohablantes. Hemos observado que los alumnos lusohablantes, especialmente los brasileños, suelen presentar ciertas dificultades muy marcadas, lo que es común no sólo en los niveles iniciales de estudios, sino en los más avanzados, fenómeno denominado por los especialistas de fosilización.

Nuestra intención es trabajar con los llamados errores fosilizados, es decir, aquellos que suelen cometer los alumnos en niveles avanzados de estudio de español y que tendrían que ver con diferencias entre estructuras del portugués y del español. Para ello no es suficiente con saber el tipo de error de que se trata: también es necesario plantear propuestas para corregirlo. Además de eso, el profesor debe saber cómo intervenir en el proceso de aprendizaje, buscando posibles hipótesis explicativas para la ocurrencia del error y creando condiciones para su superación.

Desde esta perspectiva, se puede decir que solamente una pequeña parte de los errores se pueden explicar por interferencia de la lengua materna y que en algunos momentos los aprendices podrían haber evitado determinados errores si hubieran transferido con éxito las reglas de la LM a sus nuevas producciones en lengua extranjera.

"(...) En el año pasado nuestra situación financiera cambió mucho porque yo y mi hermano nos graduamos y por eso mi padre pudo ahorrar más. (...)"

"(...) Machu Pichu es muy rara. Hay cosas que no puedo comprender, también no puedo creer... (...)"

"(...) ...siempre soy muy alegre y mismo que alguien me moleste no me pongo triste por un largo tiempo. (...)"

ACTIVIDAD 2

Objetivo: entrenar el uso de las siguientes estructuras encadenándolas en el lenguaje oral.

Destreza: práctica oral.

Nivel: intermedio y avanzado.

El profesor va a poner en la pizarra un dibujo que señala el principio de una historia que será desarrollada por los alumnos en equipos de tres o cuatro integrantes. A continuación les ofrecemos una sugerencia. Luego distribuirá entre ellos algunas tarjetas en las que aparecen las siguientes estructuras:

al día siguiente

el mes pasado

Una vez más

todo el día

el otro día

mientras

Mientras tanto

aunque

Observación: el profesor puede elegir otras estructuras según las dificultades específicas de sus alumnos.

<http://www.guanaquin.com/eco/ediciones/270800/imgs/cuento.jpg>
(texto y dibujo adaptados del periódico *El Salvador* del 30.08.00)



"¿Vamos a hablar de mí? Bueno, lo primero que puedes saber es que me llamo Tavo y soy un vagabundo. Me gusta viajar y dormir donde cae la noche... Ayer viví una aventura tremэндísima, pero no te la voy a contar..."

Tienes que imaginarla y luego contársela a tus compañeros usando la estructura que está en la tarjeta que te toca.

ACTIVIDAD 3

Objetivo: fijar las siguientes estructuras de acuerdo con sus contextos de uso.

Destreza: desarrollo de la expresión escrita.

Nivel: intermedio y avanzado.

La expresión "mesmo" en portugués posee varios usos, que a veces suelen presentarse en la lengua española con los mismos matices. Sin embargo, hay muchas estructuras que sólo son posibles en portugués. Eso justifica la inferencia equivocada que los aprendices brasileños de E/LE presentan en sus producciones usando la forma del portugués en contextos donde no se utilizaría en la lengua meta. Véanse los ejemplos que siguen:

Correspondencia de significados:

"Lo peor es que los dos ladrones llevan el mismo nombre; dijo el policía que se quedó confuso."

"El pastel yo mismo lo hago."

No hay correspondencia de significado en:

"¿Deseas realmente seguir con esta vida mediocre?"

"Aunque no sepa cocinar me voy a casar."

El ejercicio que proponemos consiste en trabajar las estructuras en las que puede o no haber equivalencia de usos entre las dos lenguas. Para ello hemos seleccionado y adaptado unos fragmentos de la última novela del escritor peruano Alfredo Bryce Echenique *Rey de nocturnidad*. Seleccionamos algunas de estas estructuras que quitamos del texto y colocamos en un recuadro añadiendo otras

tantas para que el alumno escoja de entre ellas las que le parezcan más adecuadas:

<i>aunque</i>	<i>mismo</i>	<i>tampoco</i>	<i>misma</i>
<i>siquiera</i>	<i>realmente</i>	<i>aun así</i>	<i>hasta</i>

"Yo soy ese hombre que bajó del tren. Si ese O; mejor, mucho mejor, yo soy aquel hombre que bajó del tren. Porque hay que decirlo así, con énfasis, para dar una idea más precisa de la diferencia, de la enorme distancia, hoy, entre el tipo que se instaló en esta ciudad y el que he llegado a ser... (...)

En cambio, el tren en que llegué continúa deteniéndose cada mañana en la estación, supermoderna y puntual, proveniente siempre de Ginebra y París,... y remoto como me siento hoy yo aquí, encerrado y luchando por escribir estas páginas para recorrer a fondo, nuevamente, con una finalidad terapéutica, ahora él itinerario de mi caída...

Todo un "Viaje al fondo de la noche", doctor, le entiendo. Pero, ni soy escritor, ni mucho menos un monstruo, como Céline, el autor de ese libro, ni me quedan ya tripas..."

Y como usted dice, que sin llegarme a convencer en absoluto, la razón la tenemos entre todos..."

(Periódico ABC del 30. 03. 1997)

Al final, el profesor llevará al aula una copia del texto original se la selección original del autor:

"Yo soy ese hombre que bajó del tren. Si ese **mismo**. O, mejor, mucho mejor, yo soy aquel hombre que bajó del tren. Porque hay que decirlo así, con énfasis, para dar una idea más precisa de la diferencia, de la enorme distancia, hoy, entre el tipo que se instaló en esta ciudad y el que he llegado a ser... (...)

En cambio, el tren en que llegué continúa deteniéndose cada mañana en la misma estación, supermoderna y puntual, proveniente siempre de Ginebra y París,... y remoto como me siento hoy yo aquí, encerrado y luchando por escribir estas páginas para recorrer a fondo, nuevamente; aunque con una finalidad terapéutica, ahora él itinerario de mi caída...

Todo un "Viaje al fondo de la noche", doctor, le entiendo. Pero, ni soy escritor, ni mucho menos un monstruo, como Céline, el autor de ese libro, ni **tampoco** me quedan ya tripas..."

Y como usted **mismo** dice, que sin llegarme a convencer en absoluto, la razón la tenemos entre todos..."

ACTIVIDAD 4

Objetivo: llamar la atención del alumno sobre el uso de la forma AUNQUE. Tras oír la canción y rellenar los huecos (con la palabra AUNQUE) se puede trabajar con algunos contextos en los que podamos emplear tales formas. En realidad la canción puede ser utilizada como punto de partida para que el profesor practique los distintos contextos lingüísticos en los cuales se utiliza la forma elegida.

Destreza: comprensión auditiva y desarrollo de la expresión escrita.

Nivel: intermedio y avanzado.

El profesor puede usar las mismas estructuras que aparecen en la canción y luego pedir a sus alumnos que imaginen un contexto posible en el que ellos podrían usar estas frases construyendo pequeños diálogos, en parejas, del tipo:

- Mira, me compré esta licuadora la semana pasada pero no funciona.
- Lo siento, **aunque reclames** no podemos cambiarla porque la has comprado en las rebajas.

Además se puede trabajar con otros verbos, distintos de los que aparecen en la canción, pidiendo a los alumnos que imaginen otras situaciones lingüísticas donde se podría utilizar la estructura AUNQUE con el empleo del indicativo que no se presenta en el texto, como en:

Aunque estaba muy cansada, vino a la reunión, ya que su jefe es muy exigente.

Aunque es muy inteligente no se ha aprobado el examen.

GO Back - TiTäs

..... me llames
..... vayamos al cine
..... reclames
..... ese amor no camine
.....eran planes y hoy yo lo siento
Si casi nada quedó
Fue sólo un cuento
Fue nuestra historia de amor
Y no te voy a decir si fue
Lo mejor
Pues

Sólo quiero saber lo que puede dar cierto
No tengo tiempo a perder
Still little up, little darling
Still little up
Come on, come on, come on,

Still little up, little darling
Still little up
Come on, come on, come on,

Ya no se encantarán mis ojos en tu ojos.
Ya no se endulzará junto a ti mi dolor
Pero hacia donde vayas llevaré tu mirada
Y hacia donde camines llevarás mi dolor
Fui tuyo, fuiste mía. ¿Que más? Juntos hicimos
Un recodo en la ruta donde el amor pasó
Fui tuyo, fuiste mía. Tú serás del que te ame.
Del que corte en tu huerto lo que he sembrado yo
Yo me voy. Estoy triste. Pero siempre estoy triste.
Vengo desde tus brazos. No sé hacia donde voy.
Desde tu corazón me dice adiós un niño
y yo le digo adiós.

ACTIVIDAD 5

Objetivo: llamar la atención del alumno sobre el uso de algunas expresiones muy frecuentes en la lengua portuguesa y que no tienen una equivalencia directa en la lengua española. El profesor lleva estos pequeños diálogos o fragmentos de textos para que los alumnos los lean y luego intenten descubrir donde están los equívocos, después les presenta las formas lingüísticas adecuadas de uso de las mismas en la lengua meta.

Destreza: desarrollo de la expresión escrita y oral.

Nivel: intermedio y avanzado.

—¿Cuál camisa prefieres la azul o la roja?

—Para mí tanto hace.

—¿Te gustan los caramelos de coco o los de piña?

—Me gustan los de coco tanto cuanto los de piña.

—Mis hermanos y yo deseábamos ir a la ciudad grande, pues teníamos el sueño de estudiar y cambiamos de vida.

—Siempre dejas los zapatos por el salón y las puertas del ropero abiertas.
Y hay una otra cosa: ya no soporto la manía que tienes de comer con la boca abierta

Para terminar merece la pena decir que la principal motivación que originó este trabajo es nuestra gran preocupación por saber cómo nuestros alumnos aprenden y en qué les podemos ayudar en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera. Tenemos curiosidad por saber dónde se localizan las dificultades. Y proponer posibles actividades para trabajarlas reflexivamente junto a nuestros alumnos, para que podamos conseguir un desarrollo más fecundo del

proceso de enseñanza/aprendizaje. Éste es un tema que seguimos estudiando, es el inicio de una investigación cuyos resultados pretendemos divulgar en otra ocasión.

Bibliografía

- FERNÁNDEZ, Sonsoles, 1977, *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- ALONSO, E., 1994, *¿Cómo ser profesor/a y seguir siéndolo?* Madrid, Edelsa.

Organización de materiales de lectura a partir de publicidades auténticas

Prof.^a Cristina Vergnano Junger - UERJ

1. Introducción

En los últimos años hemos podido observar un proceso de cambio en la educación de Brasil, por lo menos en lo que se refiere a su estructura legal, con la nueva *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) – 9.394/1996. Ésta, paralelamente a la presentación de los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), lleva a una serie de discusiones sobre los rumbos de la enseñanza en el país y los aspectos ideológicos, políticos, filosóficos, de trabajo y tecnológicos que conllevan. Los PCN se concibieron como un apoyo y orientación para docentes y escuelas, sobre el cual se organizarán planes curriculares, de clase y de actividades, análisis y producción de materiales, a fin de promover un trabajo educativo con mayor cohesión y coherente con la actual propuesta.

Podemos detectar en tales documentos la preocupación por la formación plena del individuo y su preparación para el ejercicio de la ciudadanía; la atención al mundo del trabajo y de la tecnología; el desarrollo de valores éticos para la vida en sociedad y para el respeto a la diversidad étnica. Además, se espera que los alumnos sean capaces de desarrollar la autonomía en el aprendizaje y la capacidad para la solución de problemas cotidianos.

Las lenguas extranjeras (LE) adquieren una posición destacada en este contexto. Primero porque constituyen un lenguaje, herramienta de comunicación; segundo, porque nos proponen el contacto con la diversidad cultural y de expresión del mundo moderno, posibilitando, incluso, una mejor percepción de nuestra propia identidad social. El trabajo con las LE en la escuela debe reflejar ese cuadro y servir como apoyo a la lengua materna (L1) en el desarrollo pleno de la discursividad del estudiante.

En la presente comunicación esperamos poder contribuir a la reflexión sobre la práctica pedagógica del profesor de español lengua extranjera (E/LE), en cuanto a la selección, organización y producción de materiales didácticos que le ayuden a avanzar en sus objetivos, según el enfoque ofrecido por la nueva ley.

2. El escenario actual de la enseñanza de LEs en Brasil y la lectura

Cuando pensamos en promover una formación que proporcione al alumno herramientas para participar más plenamente del mundo, tenemos la tentación de pensar en capacitación profesional, cantidad y profundidad de contenidos. Imaginamos que sólo los privilegiados hijos de clases medias y altas tendrán la oportunidad de lograr algún éxito y nos olvidamos de que el material humano es siempre muy variado y que actuar en nuestra sociedad moderna exige mucho más que volumen de materia o fórmulas para ejecutar labores.

Como aproximación general a los recursos disponibles en la red de posible interés al profesor de ELE, se puede consultar Rojas (1999).

En la práctica, para realizar búsquedas aconsejamos inicialmente el uso del Oteador, un buscador propio del Centro Virtual Cervantes (<http://www.cvc.cervantes.es/oteador/>).

En el Anexo 2 presentamos algunas direcciones URL interesantes tomadas de nuestra lista de favoritos. Esta relación no pretende ser de ninguna manera exhaustiva y sí servir como guía en nuestras primeras incursiones por el vasto mundo musical en español.

V- Algunas consideraciones y sugerencias finales.

No queremos terminar esta exposición y práctica de algunas de las posibles técnicas de trabajo con canciones y otros materiales relacionados sin mencionar algunas ideas o recomendaciones importantes sobre las que vale la pena reflexionar para incorporarlas a nuestra práctica didáctica.

- Piense si la música que le gustaría escuchar en clases le pudiera gustar también a sus alumnos.
- Negocie con sus alumnos, en algún momento al inicio del curso, qué tipo de canciones les gustaría escuchar y llegue a un acuerdo con ellos *a priori* sobre qué canciones se escucharán. En otras palabras, hágalos partícipes de su propio aprendizaje.
- Diseñe las actividades con canciones de manera tal que no tenga que repetir la grabación completa más de dos veces.
- Intente no colocar más de un tipo de trabajo en cada canción.
- Cree un banco de ejercicios con canciones. Si es posible, reúna en un casete la mayor parte de las canciones que va a usar en la clase, convenientemente etiquetado.
- Varíe las actividades en las que va a incorporar música en cada clase.
- No limite a sus alumnos a que escuchen las canciones sentados y en silencio, invítelos a que se sientan cómodos, o si lo prefieren, que la escuchen de pie o la canten.
- Estimule la acción de cantar, bajando alternativamente el volumen de la grabadora, para que ellos canten la parte ya conocida de la canción siguiendo una especie de karaoke y usando un lápiz a modo de micrófono.
- Una vez terminada la canción, rebobine la cinta o prepare el CD, para poderlo volver a colocar al concluir la clase, esta vez con un volumen más bajo, de manera que los alumnos se retiren de la sala escuchando de nuevo la música que "quedará en sus oídos".
- Nuestra última recomendación es que use y abuse de la música para llevar a feliz término el curso que tanto usted, como profesor y los alumnos desean concluir juntos y satisfechos.

Bibliografía

- ARTUÑEDO, B. y DONSON, C. 1995, *Ele 2. Curso de español para extranjeros*, ediciones SM, Madrid, 237 pp.
- BOROBIO, V., 1992, *Ele 1. Curso de español para extranjeros*, ediciones SM, Madrid, 223 pp.
- CABRAL BRUNO, F. y MENDOZA, M. A. 1997, *Hacia el español. Curso de lengua y literatura hispánica*, nivel básico, editora Saraiva, SP., 224 pp.
- , 1997, *Hacia el español. Curso de lengua y literatura hispánica*, nivel intermedio, editora Saraiva, SP., 239 pp.
- CASSANY, Daniel et al., 1994, *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona, pp. 406-409.
- CASTRO, F., F. Marín, R. Morales y S. Rosa, 1990, *Ven 1*, Edelsa/Edi6. 192 pp.
- , 1991, *Ven 2*, Edelsa/Edi6. 192 pp.
- , 1992, *Ven 3*, Edelsa/Edi6. 176 pp.
- CERROLAZA, M., CERROLAZA, O y LLOVET, B, 1998, *Planet@. ELE, 1*, Madrid, Edelsa, 144 pp.
- , 1999, *Planet@. ELE, 2*, Madrid, Edelsa, 191 pp.
- GEDDES, M., 1982, "Talking heads and study skills programmes" en: (Geddes, M. y G. Sturtridge) *Video in the Language Classroom. Practical Language Teaching No. 7*, Heinemann International Publishing. p:
- Instituto Cervantes, 1994. *La enseñanza del español como lengua extranjera*. Plan Curricular del Instituto Cervantes, Alcalá de Henares, 188 pp.
- JIMÉNEZ, J. F., MARTÍN, T. y PUIGDEVALL, N., 1999, *Tipología de explotaciones didácticas de las canciones*, en (Miquel, L. y N. Sans, coord.) *Didáctica del español como lengua extranjera*, Col. Expolingüa, Madrid, pp. 129-140.
- MARINERO, J., 1989, *Espanhol para vestibular - Curso extensivo em módulos compactos*, Editorial Hispano, Curitiba.
- MARTÍNEZ, L., 1999, *Español con música*. en: (Parés, M. y M.C. González, coord. y edit.) *Actas del VII Seminario de la Enseñanza del español a lusohablantes: Dificultades y estrategias*, SP Paulo, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, pp. 207-214.
- MURPHEY, T. (1992). *Music and song*, Oxford University Press, 151 pp.
- NUNAN, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. (trad. de Designing tasks for the communicative classroom, 1989), Cambridge University Press, 232 pp.
- RICHARDS, J.C. y RODGERS, T. S., (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. (trad. de Approaches and methods in language teaching, 1986) Cambridge University Press. 173 pp.
- ROJAS GORDILLO, C., 1999, *Materiales en la red*, en: (Parés, M y M.C. González, coord. y edit.) *Actas del VII Seminario de la Enseñanza del español a lusohablantes: Dificultades y estrategias*, SP Paulo, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, pp. 45-70.
- ROMERO GARCÍA, C., 1998, *¡Esto es otro cantar! Canciones en la clase de E/LE*, VHS Tipps, 26, Edit. Klett, Stuttgart, pp. 13-16.
- UR, P. (1997) *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge University Press pp.

Tabla 1: Canciones y contenidos musicales presentes en algunos de los manuales de enseñanza de ELE más conocidos en Brasil.

MANUAL	CONTENIDOS REFERENTES AL MUNDO DE LA MÚSICA Y LOCALIZACIÓN
Ven 1	<ul style="list-style-type: none"> - fragmento de los versos sencillos de Martí en la versión más conocida de la canción "Guantanamera", Un. 2 - fragmento de Atahualpa Yupanqui, Un. 7 - "Te doy una canción", Silvio Rodríguez, Un. 11 - Fotografía y breve descripción de: Mercedes Sosa, Joan Manuel Serrat, Julio Iglesias, Mecano, Rocío Jurado, los Calchaquís, Un. 11
Ven 2	<ul style="list-style-type: none"> - Alusión a presentación de zarzuelas durante la feria de San Isidro, Un. 9. - noticia sobre Lucho Gatica, Un. 12. - noticia sobre concierto de "los tres tenores", Un. 13.
Ven 3	<ul style="list-style-type: none"> - Canción "Gracias a la vida", Violeta Parra, Un. 1. - Entrevista a Plácido Domingo, Un. 7
Cumbre 1	<ul style="list-style-type: none"> - "Mi Buenos Aires Querido", fragmento, tango de Carlos Gardel, Un. 3. - "Eres tú", fragmento, Grupo Mocedades (Esp.), Un. 5. - "Balada de otoño", fragmento, J. M. Serrat, Un. 7.
Cumbre 2	<ul style="list-style-type: none"> - "Canción al niño Jesús", Gerardo Diego, Un. 12.
<i>Hacia el Español. Nivel básico</i>	<ul style="list-style-type: none"> - "Eres tú", Juan Carlos Calderón (Esp.), Un. 1. - "Guantanamera", Joseito Fernández (Cub), Un. 1. - "La mar estaba serena", canción popular hispánica, Un. 2. - "Como la cigarra", María Elena Walsh (Arg), Un. 3. - "Me gustan los estudiantes", Violeta Parra (Chl), Un. 4. - "El Farolero", canción tradicional, Un. 5l. - "Cumpleaños Feliz", Versión chilena, Un. 7. - "La Carta", Violeta Parra (Chl), Un. 8. - "Unicornio", Silvio Rodríguez (Cub), Un. 9. - "Gracias a la Vida", Violeta Parra (Chl), Un. 11.
<i>Hacia el Español. Nivel intermedio</i>	<ul style="list-style-type: none"> - "Serenata para la tierra de uno", María Elena Walsh (Arg), Un. 2. - El Botero, David Turkieltaub y Eduardo Gatti (Chl), Un. 4. - "A mí me gustan las hamburguesas", D. García/M. Schajris/ R. Hernández (Arg), Un. 5. - "Camino a Camagüey", Silvio Rodríguez (Cub), Un. 6. - Villancico Tradicional, Unidad 7. - "Todo Cambia", Julio Numhauser (Arg), Un. 8. - "Otro día más sin verte", Jon Secada (Cub), Ej. complem. para Un. 1. - "Invisible", Luis Eduardo Aute (Esp), Ej. complem. para Un. 7.
ELE 1	<ul style="list-style-type: none"> - dos fragmentos musicales en repaso unidad 6 a 10. - "Dime", fragmento, Lole y Manuel, Un. 20. - "Triana", fragmento, Todo el mundo canta, Un. 21. - canción ?, Un. 25
ELE 2	<ul style="list-style-type: none"> - grabaciones para identificar los personajes de las fotografías donde aparece, entre otros, Monserrat Caballé, Un. 6. - breve biografía de Celia Cruz, Un. 9. - "Pedro Navaja", Rubén Blades, Un. 9. - respuesta de Ana Torroja, ex-cantante de Mecano a la pregunta ¿qué harías con 100 millones de pesetas?, Un. 15.

Anexo 1. Propuestas de canciones agrupadas por temas o por contenido gramatical.

A. POR TEMAS (título e intérprete y no autor)	
<p>Amor y amistad "Yo vengo a ofrecer mi corazón", Fito Páez "Cuando un amigo se va", Alberto Cortez "Déjate querer", Willy Chirino "Como abeja al panal", Juan Luis Guerra</p> <p>Vida "Gente sola", Ana Belén (soledad) "Canción para Carito", Mercedes Sosa "El abuelo", Alberto Cortez (familia) "Tiqui tiqui", Willy Chirino, (chismes) "Caballero y dama", Willy Chirino y Celia Cruz (costumbrista) "A partir de mañana", Alberto Cortez</p> <p>Recuerdos y Niñez "Esos locos bajitos", Juan Manuel Serrat "Distancia", Alberto Cortez</p> <p>Desigualdad social "Hasta cuando", Alberto Cortez (guerra) "Instrucciones para ser un pequeño burgués", Alberto Cortez "Los hijos de la oscuridad", Franco de Vita "Plástico", Rubén Blades "Ligia Elena", Rubén Blades. "Miguilas de temura", Alberto Cortez "El costo de la vida", Juan Luis Guerra "Me enamoro de ella", Juan Luis Guerra</p> <p>Adolescencia y juventud "Baño de mujeres", Miguel Mijares "El amor no tiene fronteras", Manuel Mijares</p> <p>Baile "Menéalo", Willy Chirino "Baila, baila", Chayanne</p> <p>Drogas y violencia "Pedro Navaja", Rubén Blades</p> <p>Prostitución "Medias negras", Willy Chirino "La jinetera", Willy Chirino</p> <p>Racismo "Contamíname", Ana Belén y Víctor Manuel</p>	<p>Inmigración "Visa para un sueño", Juan Luis Guerra</p> <p>Lugares y geografía "Sevilla", Plácido Domingo "Háblenme de Jatibonico", Willy Chirino "Granada", "Los tres tenores" "Soy loco por ti América", Caetano Veloso y Celia Cruz "La voz de la experiencia", Celia Cruz y La India</p> <p>Salud "La bilirrubina", Juan Luis Guerra "El Niágara en bicicleta", Juan Luis Guerra "A mi burro", canción infantil "Yerberero moderno", Celia Cruz (pregón)</p> <p>Música y cantantes "Bongó", Willy Chirino</p> <p>Computadoras e internet "Mi PC", Juan Luis Guerra "www.conexion.com", Donato y Estéfano</p> <p>Animales "Callejero", Alberto Cortez</p> <p>Canciones regionales "Sombras", Alberto Cortez (Ecuador) "Guantanamera", Joseito Fernández (Cuba). "La flor de la canela" Chabuca Granda (Perú). "Si vas para Chile", Chito Faró, y "Gracias a la vida", de Violeta Parra (Chile). "Las mañanitas" (México)</p> <p>Personalidades o personas famosas "Alfonsina", Mercedes Sosa "María Bonita", Caetano Veloso "Héroes de la Antártida", Mecano "Eugenio Salvador Dali", Mecano</p>

Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lushablantes

<p>Viajes y aventuras "Vuela, vuela", Magneto</p> <p>Historia "Cinco siglos igual", Mercedes Sosa "Venas abiertas", Mercedes Sosa</p> <p>Partes del cuerpo y rasgos físicos "Las cosas pares", Mecano "La flaca", Jarabe de palo "Ligia Elena", Rubén Blades</p>	<p>Fiestas y Religión "Tu cumpleaños", Willy Chirino "Santo, santo", Gloria Estefan y Alexandre Pires "Santo", Willy Chirino "Felicidad", Gloria Estefan "Más allá", Gloria Estefan "La parranda", Gloria Estefan "Flores para tu altar", Celia Cruz "Misa criolla", Mercedes Sosa "Tres gotas de agua bendita", Gloria Estefan y Celia Cruz</p> <p>Deportes Puedes llegar, Gloria Estefan y otros. La Copa de la vida, Ricky Martin</p>
B. POR CONTENIDOS GRAMATICALES	
<p>Presente Más de tu piel, Willy Chirino</p> <p>Pasado "Así dijo Napoleón", Willy Chirino "Un día de abril", Willy Chirino "Vuelve", Donato y Estéfano "He vuelto a casa", José Feliciano</p> <p>Futuro Lloraré, Christian Te querré, Marcelo Cesan</p> <p>Pronombres átonos "Estoy aquí", Shakira</p> <p>Pronombres "Se fue", Laura Pausini "No voy en tren", Miguel de Ríos</p> <p>Imperativo "Baila, Baila", Chayanne "Castigala", Willy Chirino. "Detalles", Oscar de León</p>	<p>Subjuntivo "Pudiera ser que pudiera", Alberto Cortez "Quisiera", Juan Luis Guerra "Ojalá que llueva café", Juan Luis Guerra "El día", Pablo Milanés "Ojalá", Silvio Rodríguez "Si ella me faltara alguna vez" Pablo Milanés "Piensa en mí", Luz Casal (película "Tacones lejanos") "Si tu supieras", Alejandro Fernández</p> <p>Signos de puntuación "Carta de amor", Juan Luis Guerra</p> <p>Oraciones subordinadas "Somos tú y yo", Donato y Estéfano</p>

Anexo 2. Direcciones URL interesantes sobre música.

Generales

Buscador de CDs y precios de familia Miner

<http://miner.bol.com.br:8088/cdminer.html>

Sección de música en Terra.es <http://www.terra.es/ocio/musica/>

Sección de música en Ciudadfutura.com <http://musica.ciudadfutura.com/>

Sección de música en Starmedia España <http://www.es.starmedia.com/aye/musica>

Sección de música en Starmedia EEUU <http://www.starmedia.com/aye/musica>

Los álbumes y títulos más vendidos <http://www.starmedia.com/billboard/>

Top teen musical <http://www.llevame.com/Magazine/musica/musica-cartelera/musica-cartelera.html>

Letras de canciones en español

Artistas y canciones <http://www.notas.com/html/artistas.htm#ArtistM>

Canciones en español <http://hubcap.clemson.edu/~fromero/canciones/>

1290 Letras de Tango <http://www.startel.com.ar/gardel/tangos/mail9.html#00869>

Cancionero <http://www.cancionero.com.ar/canciones/index.html>

Cancionero Musical de Chile y Latinoamérica

<http://www.geocities.com/Broadway/Stage/4447/canciones.html>

Canciones en Español <http://hubcap.clemson.edu/~fromero/canciones/>

Letras <http://www.musica.org/letras/A.htm>

Letras de canciones. <http://www.salem.mass.edu/~jaske/lyrics.htm>

Letras de canciones <http://www.melomania.com/letras/letras.htm>

Índice de letras de rock argentino <http://www.rockandweb.com/letras/>

Canciones infantiles

http://www.geocities.com/Broadway/Stage/4447/canto_infantil.html

Artistas

Sugerimos iniciar la búsqueda de cantantes favoritos por Votolatino

<http://www.votolatino.com.ar/index.html>

Ana Belén <http://www.anabelen.net/>

Ana Belén y Victor Manuel

<http://www.geocities.com/SunsetStrip/Alley/4021/anabelen.html>

Biografía de Juan Luis Guerra en CDNOW (en inglés)

[http://www.cdnw.com/cgi-](http://www.cdnw.com/cgi-bin/mserver/SID=1186034622/pagename=/RP/CDN/FIND/biography.html/ArtistID=FRN-GUERRA*JUAN+LUIS)

[bin/mserver/SID=1186034622/pagename=/RP/CDN/FIND/biography.html/ArtistID=FRN-GUERRA*JUAN+LUIS](http://www.cdnw.com/cgi-bin/mserver/SID=1186034622/pagename=/RP/CDN/FIND/biography.html/ArtistID=FRN-GUERRA*JUAN+LUIS)

Discografía de Silvio Rodríguez

<http://spin.com.mx/~hvelarde/cuba/silvio/grabaciones.htm>

El rincón de Gloria Estefan <http://teletine.terra.es/personal/jpmxxx/gloria/gloria.htm>

Sitio personal de Jose Feliciano <http://www.josefeliciano.com/s-index.htm>

Pablo Milanes. Biografía <http://www.grupoplata.com.mx/biografias/pmilanes.html>

El Web Ring de Silvio <http://www.webring.org/cgi-bin/webring?ring=silvio&home>
Gloria Estefan http://www.hispanico.com/musica/famosos/g_estefan/index.html
Inti Illimani <http://www.inti-illimani.com/>
Juan Luis Guerra- Letras
<http://www.eldish.net/hp/luisr/amigos/Musictv/MusicTv/Juan%20Luis%20Guerra/index.html>
Juan Formell y su Orquesta Van Van
<http://www.geocities.com/BourbonStreet/Bayou/1015/losvanvan.html>
Letras de Juan Luis Guerra y la 440 <http://www-unix.oit.umass.edu/~urena/jlg/>
Mercedes Sosa <http://condorito.metro.msus.edu/lanegra.html>
Planeta Arjona <http://pagina.de/arjona>
Ricky Martin web <http://www.musica.org/rickymartin/index2.htm>
Rubén Blades http://www.cdnw.com/cgi-bin/mserver/SID=1534855576/pagename=/RP/CDN/FIND/discography.html/ArtistID=BLADES*RUBEN/select=biography
Silvio Rodríguez en MP3 <http://www.fortunecity.com/tinpan/country/989/>
Victor Jara <http://spin.com.mx/~hvelarde/Chile/Victor/>
Violeta Parra <http://condorito.metro.msus.edu/violeta.html>

Música latina

Amerisalsa <http://www.amerisalsa.com/>
Estilos musicales (en inglés) <http://www.salem.mass.edu/~jaske/latmusic.htm>
Glosario de ritmos latinos (en inglés)
<http://www.cam.org/~raybiss/rhythms/glossary.html>
Guía All-Music <http://www.allmusic.com/>
Guía de Música Latina en CARAVAN MUSIC
<http://www.caravanmusic.com/GuideLatinMusic.htm>
Grupos y Artistas Noticias <http://www.gruposyartistas.com/noticias/noticias.htm>
Hilo musical <http://www.hilomusical.com/>
HOT SALSA la guía de la salsa <http://www.chez.com/abrie/>
La Mejor Musica Latina <http://www.geocities.com/Broadway/Stage/6613/index.html>
La Brújula Medios Música Midis <http://www.brujula.cl/medios/musica/midi/>
Música latina <http://www.latinmusica.com/>
Music manía <http://www.civila.com/hispania/musicmania/go.htm>
Música en español <http://www.geocities.com/SunsetStrip/Alley/4021/>
Música Latina en Mundo Latino <http://www.mundolatino.org/cultura/musica/>
Música Latina en línea <http://www.lamusica.com/>
Páginas de ritmos latinos <http://www.cam.org/~raybiss/rhythms/index.html>
Top 20 Radio latina <http://www.radiolatina.com/top20.htm>
Recursos musicales latinos de Bruce (en inglés)
<http://www.geocities.com/BourbonStreet/8463/main.html>
Salsa y Merengue <http://salsaymerengue.com.ar>
Tienda de Música Cubana <http://www.discuba.caribbeansources.com/cancion.html>
Tu Ritmo <http://www.turitmo.com/>

Música regional

- ¿Qué es el vallenato? <http://209.143.145.169/vallenato/general.html>
Americasalsa <http://www.americasalsa.com>
El merengue <http://www.arte-latino.com/nuestra-musica/merengue.html-ssi>
Ritmos folclóricos afrocubanos <http://aachen.heimat.de/salsa/curtis1.htm>
Descarga Online <http://www.descarga.com/>
El Merengue <http://www.arte-latino.com/nuestra-musica/merengue.html-ssi>
Fiesta Del Mariachi <http://www.geocities.com/Broadway/2626/index.html>
Historia de la musica salsa <http://www.americasalsa.com/musica/salsa.html>
Historia del merengue <http://mindspring.com/~adiascar/musica/merhst-s.htm>
Historia del Vallenato <http://209.143.145.169/vallenato/samper.html>
Merengue <http://mindspring.com/~adiascar/musica/mereng.htm>
Música del Caribe <http://www.mundolatino.org/cultura/musica/caribe.htm>
Música Peruana <http://ekeko.rcp.net.pe/snd/>
Nuestra música mexicana
<http://www.geocities.com/SunsetStrip/Hall/1004/grupos.html>
Origen de la cumbia
<http://www.geocities.com/BourbonStreet/Delta/5932/origen.htm>
Salsa Stories <http://www.si.umich.edu/CHICO/MHN/Salsa/>
Salsa Talks <http://www.digido.com/salsatalks.html>
Sonidos de las Américas Cuba - Artistas & Compositores (en inglés)
<http://americancomposers.org/cubabios.htm>
Tambora y Güira <http://mindspring.com/~adiascar/musica/>
Una Historia De La Música Salsa <http://www.americasalsa.com/lamusica.html>
Vallen@to.com La página oficial del vallenato
<http://209.143.145.169/vallenato/principal.html>
Vallenato <http://www.uic.edu/~lmoya/vallenato.html>
Vallenato An Overview <http://www.uic.edu/~lmoya/vallenato.html>
Zarzuela! Homepage <http://www.nashwan.demon.co.uk/zarzuela.htm>
¿Qué es el vallenato? <http://209.143.145.169/vallenato/general.html>

Ejercicios con canciones en español <http://www.nacnet.org/assunta/cancion.htm>
Canciones para enseñar la cultura hispánica con música para niños. Se puede oír un breve fragmento y hay una ficha técnica con los objetivos y el nivel adecuado para cada canción. <http://www.hispanicmusic.com/dvcoutline.htm>

La informática aplicada como laboratorio en la enseñanza del español

Delia María De Césarís

1. FUNDAMENTOS:

La presentación de este trabajo tiene el objetivo de transmitir una experiencia que está desarrollándose en curso en el Colegio Objetivo Sorocaba, donde usamos los recursos que proporciona la Informática como Laboratorio Multimedia en la Enseñanza del Español.

Este proyecto surgió hace 5 años para el Curso Extracurricular de Inglés, denominado *Free & Fun*, donde el equipo de profesores y su Coordinadora sintieron la necesidad de contar con un laboratorio para trabajar los variados aspectos involucrados en el aprendizaje de una lengua extranjera.

El equipo de Proyectos Especiales liderado por el profesor Sadao Mori estudió diferentes posibilidades operativas para el montaje de un Laboratorio de Lenguas. Así surgió como la mejor opción la utilización del ordenador como herramienta. Esta tecnología presenta las siguientes ventajas:

- a) El ordenador puede ejecutar las mismas tareas que el laboratorio tradicional.
- b) Permite visualizar imágenes, animaciones y vídeos.
- c) Permite la ejercitación de contenidos, su revisión o repaso; la autograbación de textos, verificando la pronunciación; la autocorrección, así como la corrección automática, etc.
- d) Facilita el aprendizaje contextualizado por tratarse de un medio múltiple de comunicación (multimedia).

Escogida la mejor opción, restaba realizar el estudio técnico del proyecto, que exigía un proyecto pedagógico-didáctico con profesores especializados; programadores de multimedios; locutores con pronunciación correcta; diseñadores; estudio para grabaciones, etc. Toda esta estructura fue montada, aprovechando los recursos técnicos y profesionales con los que ya contaba el Colegio. En el año 1999 surgió la posibilidad de aplicar el mismo esquema de trabajo para el curso "ESPAÑOLÍSIMO" que había sido creado en 1998 para "5ª a 8ª Séries do Ensino Fundamental".

2. PROPUESTA DE ESPAÑOLÍSIMO:

Este proyecto se propone que los alumnos se apropien del idioma español constructiva y activamente, favoreciendo los vínculos con esta lengua en situaciones de la vida real y de acuerdo con su desarrollo psicosocial. Para ello adoptamos un enfoque comunicativo y funcional para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Consideramos que este enfoque pedagógico permite respetar las necesidades expresivas que se dan dentro y fuera de la clase.

Sabemos que el aprendizaje de una lengua extranjera exige la práctica de cuatro destrezas: *escuchar, hablar, leer y escribir*. Con este punto de partida, sostenemos que una lengua extranjera debe ser estudiada, analizada y adquirida mediante prácticas próximas a la realidad.

El marco pedagógico ya mencionado tiene como meta ayudar a los alumnos en la construcción de un aprendizaje significativo, favoreciendo un encuentro activo del estudiante con la lengua objetivo, en este caso el español.

La *Competencia Comunicativa* hace referencia a las siguientes: *gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica*, las cuales componen el conjunto de los sistemas de conocimientos y destrezas necesarios para la comunicación real, permitiendo la aplicación de esos conocimientos en situaciones concretas de intercambio social.

Desde esa perspectiva, propiciamos que el alumno utilice capacidades y lenguajes complejos conjuntamente con estrategias procedimentales, dándose una activa y rica interacción lingüística.

Para el desarrollo de aquellas competencias, el profesor tiene en cuenta los siguientes principios pedagógicos:

- a) Importancia de las necesidades comunicativas de los estudiantes.
- b) Las interacciones comunicativas deben ser significativas y realistas.
- c) Valorización de las destrezas que ya tiene el hablante en su primera lengua.
- e) Importancia de las relaciones con otras disciplinas de estudio.

1. LABORATORIO DE ESPAÑOLÍSIMO:

A partir del esquema técnico planteado y de los fundamentos mencionados, abordamos la planificación y ejecución del **PROYECTO LABORATORIO PARA ESPAÑOLÍSIMO**.

Es importante puntualizar que contamos con 18 grupos, totalizando aproximadamente 250 alumnos, que la carga horaria es de tres horas de clase semanales. De ese tiempo son destinados 30/35 minutos a la semana para el Laboratorio de Lenguas. Al año el alumno realiza aproximadamente 32 clases de laboratorio.

Al proyectar los aspectos metodológicos de las clases nos enfrentamos con el siguiente dilema: no queríamos presentar sólo un listado de tareas aisladas, riesgo con que nos enfrentaba el uso de la Informática. De ser así, el Laboratorio podía quedar desarticulado de la propuesta pedagógico-didáctica del Curso **ESPAÑOLÍSIMO**. Esta posibilidad fue soslayada seleccionando las actividades de manera que mantengan una unidad significativa con lo que se desarrolla en la clase, respetando una coherencia interna en cada uno de los Laboratorios y una continuidad entre los mismos. Así el alumno encuentra una relación entre lo que

aprendió con su profesor y aquello que se le propone como aplicación o ejercitación mediante la Informática Aplicada.

Los estudiantes participan en procesos de solución de problemas, realizando actividades que son cuidadosamente seleccionadas y elaboradas. Para las expresiones en las que el alumno lushablante requiere ejercitación y asistencia, privilegiamos las operaciones que poseen significación lingüística sobre los procesos mecánicos o memorísticos. Cada clase propone objetivos y las consignas se presentan en forma oral y escrita. Como ya se señaló, los ejercicios no pueden ser resueltos mecánicamente, ni por ensayo y error, pues hay una puntuación que se obtiene en cada etapa y del cual son restados los intentos fallidos.

La estructura de cada una de las clases incluye 5 ejercicios. Incorporamos canciones infantiles para 5ª Serie y música popular hispanoamericana para 6ª, 7ª y 8ª. Además en los ejercicios de autograbación proponemos, de manera progresiva, pequeños textos como poesías, trabalenguas, coplas, canciones, etc, con valor literario y formativo. En cada clase se obtiene un puntaje final que es registrado y que pasa a formar parte de los créditos para la nota bimestral.

A partir de este modelo las actividades remiten a operaciones lógicas de clasificación, secuencia, relación, comparación, completamiento, comprensión de consignas y textos, además de la incorporación de temas musicales y textos que, como los ya mencionados, acercan al alumno al goce estético y lúdico de la lengua española.

2. ELABORACIÓN DE CADA CLASE DE LABORATORIO:

Para la organización de cada Laboratorio, se efectúa una programación basada en la progresión que los alumnos están siguiendo en las clases habituales, donde se incluyen juegos, dramatizaciones, música, ejercitaciones con materiales adicionales y textos, videos, navegación y ejercitación en Internet (por ejemplo, las propuestas por la página WEB del Instituto Cervantes).

Las profesoras realizan una evaluación continua durante el proceso, a partir de esas apreciaciones se va realizando una retroalimentación entre el Laboratorio y las actividades en el aula.

El libro de texto utilizado como base para la elaboración del Laboratorio en este año 2000, es *Trotamundos I y II*, realizándose una re-creación y adecuación de su propuesta de acuerdo con los objetivos de ESPAÑOLÍSIMO y los recursos que permite la informática. Para ello se adicionan músicas, videos y ejercicios de otras fuentes.

Al ser el segundo año de esta experiencia, todavía no cubrimos los niveles de 7ª y 8ª Series, por lo que estos alumnos realizan la misma propuesta de Laboratorio que las 6ª Series, siguiendo en las clases habituales la programación

correspondiente al 3º y 4º año, respectivamente. Para estos grupos de 7ª y 8ª Series, el Laboratorio es, fundamentalmente, una actividad de repaso y fijación de contenidos ya aprendidos.

El equipo a cargo de la elaboración y ejecución de los laboratorios está formado en este momento por mí, Coordinadora del Curso y por el personal técnico de Proyectos Especiales. Semanalmente presento a la Programadora una planificación con los ejercicios que los alumnos realizarán en la semana correspondiente a los quince días posteriores a su presentación. La Programadora monta la clase con la participación de un Diseñador, se graba y luego, superviso la ejecución final de las clases en los aspectos lingüísticos, procedimentales y visuales.

Finalmente las clases se llevan al Centro de Informática, donde se las coloca en las computadoras para que queden disponibles para la semana siguiente. Los alumnos tienen establecido un horario en el que acuden al Laboratorio con su profesora.

El éxito de este tipo de laboratorio se manifiesta en el hecho de que fueron los mismos alumnos los que pidieron que español también tenga laboratorio. Son ellos quienes manifiestan en este momento un gran entusiasmo para asistir al mismo y nos recuerdan con ansiedad que no se pase la hora correspondiente. En muchos casos, acuden de forma libre para trabajar solos aquello que es de su mayor interés, sin la supervisión de un adulto.

Bibliografía

- ALONSO Encina: *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo*. Edit. Edelsa
- ANTUNES Celso: *Manual de Técnicas de Dinâmica de Grupo, de Sensibilização e de Ludo Pedagogia*. Editorial Vozes.
- BELO, P y otros: *Didáctica de las segundas lenguas*. Santillana - Aula XXI
- BIXIO, Cecilia: *Los Proyectos de aula Qué. Cuándo. Cómo*. Edit. Homo-Sapiens.
- BON, Francisco Matte: *Gramática Comunicativa del español - Tomo I y II* Edit. Edelsa
- BRITES DE VILA, G.: *Un lugar para jugar - El espacio imaginario* - Edit. Bonum
- CAMILLONI, Alicia y otros: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Edit. Paidós.
- COSTA, Ana Lúcia E. S.: *¡Vamos a jugar!*. Difusion
- DI TULLIO, Ángela: *Manual de Gramática del español* - EDICIAL
- DOMÍNGUEZ Pablo y otros: *Actividades comunicativas*. Editorial Edelsa.
- DONNELL, F.: *El juego*. Edit. Gediza.
- EDWARD y MERCER: *El conocimiento compartido* - Paidós -
- GAMBOA DE VITELLESCHI, S.: *Juegos para crecer - Manual de Juegos de expresión y creación* - Edit. Bonum
- GARCÍA Santa-Cecilia Álvaro: *El currículo de español como lengua extranjera*. Edit. Edelsa.
- GIMENO Sacristán J. y PÉREZ GÓMEZ A: *Comprender y transformar la enseñanza*. Editorial Morata.

- GIOVANNINI, Arno y otros: *Profesor en Acción* - 1, 2 y 3 - Edit. Edelsa.
- LITTLEWOOD William: *La enseñanza de la comunicación oral* . Edit. Paidós.
- LLOBERA, M. y otros: *Competencia comunicativa. Documentos básicos para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Editorial Edelsa.
- MARCATTO Alfeu: *Saindo do quadro - Escola criativa e Participativa* - Edit. Exata.
- MEDAURA, Olga y DE LA FALLA, A: *Técnicas grupales y Aprendizaje Afectivo. Hacia un cambio de actitudes*. Edit. Hvrmanitas.
- MOCCIO Fidel: *Hacia la creatividad*. Lugar Editorial.
- NUNAN, David: *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press
- PÉRES, Aquilino Sánches: *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*. Soc. General Española de Librería S.A.
- POZO J. *Teorías cognitivas del aprendizaje* -Morata -1989
- PRATO, Norma Lidia: *Abordaje de la gramática desde la psicolingüística*. Ediciones Novedades Educativas
- PRATO, Norma Lidia: *Abordaje de la lectura y escritura desde la psicolingüística*. Ediciones Novedades Educativas
- RATHS y otros: *Como enseñar a pensar* - Paidós - Bs As 1982
- RICHARDS, Jack C.: *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press
- RINDERKNECHT, Patricia: *Manual de juegos - 200 juegos al servicio de la educación* - Edit. Bonum.
- RODRIGEZ Estrada Mauro: *Psicología de la creatividad*. Edit. PAX. Mexico.
- ROMAÑA, María Alicia: *Construção coletiva do conhecimento através do psicodrama*. Edit. Papirus
- SANTA-CECILIA, Álvaro Garcia: *El currículo de español como lengua extranjera*. Edit. Edelsa
- VYGOTSKY Leb S.: *Pensamiento y lenguaje* . Ediciones Fausto.
- WILLIAMS, Marion: *Psicología para profesores de idiomas* - Cambridge University Press
- YUDI K. Yoso, Ronaldo: *100 jogos para grupos. Uma abordagem psicodramática*. Editorial Ágora.

Enseñanza del español y multimedia

Ítalo Óscar Riccardi León

0. LA LENGUA, INSTRUMENTO DE COMUNICACIÓN:

*Yo tengo tantos hermanos
Que no los puedo contar
En el valle la montaña
En la pampa y en el mar
Cada cual con sus trabajos
Con sus sueños cada cual
Con la esperanza adelante
Con los recuerdos detrás
Yo tengo tantos hermanos
Que no los puedo contar.*

Así comienza la milonga de Atahualpa Yupanqui que lleva por título *Los Hermanos*, haciendo sentir en su pulsación profunda las voces de toda una vasta comunidad lingüística: la hispanohablante. La lengua es un sistema complejo de signos que se relacionan entre sí y se utilizan para expresar ideas, pensamientos y sentimientos. Por intermedio de la lengua el hombre se expresó a través de las palabras y con ellas interpretó simbólicamente el mundo a su alrededor. Don Miguel de Unamuno afirmó que *"la lengua es la sangre del espíritu"* y en esta magnífica metáfora dejó implícito todo el carácter vivo y de representación que la lengua posee.

La lengua es un instrumento imprescindible de comunicación en la vida de un pueblo, de una nación y un valioso bien socio-cultural de la especie humana, o sea, del *homo loquens* u *homo symbolicus*, el ser que se comunica a través del lenguaje. Refiriéndose a la lengua, Octavio Paz, en una conferencia magnífica, lo dijo de manera impecable: *"Todas las sociedades humanas comienzan y terminan con el intercambio verbal, con el decir y el escuchar. La vida de cada hombre es un largo y doble aprendizaje: saber decir y saber oír. El uno implica al otro: para saber decir hay que aprender a escuchar. Empezamos escuchando a la gente que nos rodea y así comenzamos a hablar con ellos y con nosotros mismos. (...) Este aprendizaje insensiblemente nos inserta en una historia: somos los descendientes no sólo de una familia sino de un grupo, una tribu o una nación. (...) El lenguaje nos da el sentimiento y la conciencia de pertenecer a una comunidad. El espacio se ensancha y el tiempo se alarga: estamos unidos por la lengua a una tierra y a un tiempo. Somos una historia. (...) El castellano no sólo trasciende las fronteras geográficas sino las históricas: se hablaba antes de que nosotros, los hispanoamericanos, tuviésemos existencia histórica definida. En cierto modo, la*

lengua nos fundó o, al menos, hizo posible nuestro nacimiento como naciones. Sin ella, nuestros pueblos no existirían o serían algo muy distinto a lo que son ..."⁴.

Siendo la lengua un sistema de signos convencionales con vida propia adoptado por una comunidad lingüística para comunicarse y relacionarse —en este caso, la hispanoamericana— aproximarse a ella representará un fuerte estímulo y desafío por desvendar la multiplicidad de sus elementos estructurales y de significación que la integran. Su aprendizaje implicará desenvolver estrategias y metodologías que permitan despertar un verdadero y auténtico interés en la comunidad que necesita aprender el español y comunicarse.

En la actualidad, la lengua española vive un momento de gran expansión y ocupa un lugar destacado en el mundo como vehículo de la comunicación, la cultura y los negocios. En el caso del español, lengua extranjera (E/LE), ha surgido en esta última década un gran interés de comunidades no hispanohablantes por aprender el español e incorporarlo como lengua extranjera moderna o segunda lengua en sus prácticas curriculares de enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo concreto, ha sido el enorme espacio que hoy ocupa el español en el contexto luso-brasileño⁵.

En últimos años, se ha percibido un aumento creciente en Brasil por aprender la lengua española y conocer la cultura hispanoamericana. Varias son las razones que han llevado al estudiante brasileño a interesarse por el idioma español. Entre ellas, es posible identificar algunas con fines específicos como la necesidad de aprender el español porque la profesión lo exige, viajes de negocios, comercio, estudio en un otro país, etc., y otras relacionadas con un mayor intercambio de acciones conjuntas y proyectos en el área técnico-científica entre Brasil y España. Sin duda que la creación del MERCOSUR —Mercado Común del Sur— posibilitó un aumento de la cooperación e integración regional a través del fortalecimiento de las relaciones comerciales y de la política económica exterior entre Brasil, Argentina, Uruguay, Paraguay, Chile y Bolivia. También hay que destacar la intensificación de las actividades turísticas de Brasil con los países vecinos que hablan el castellano, conjuntamente con el interés general que ha despertado en la cultura brasileña la producción cultural hispanoamericana —el llamado Mercosur Cultural— relacionada con la producción de programas de televisión, obras de literatura, teatro, cine, música, etc.

⁴ Estas palabras, fueron pronunciadas por Octavio Paz durante el I Congreso Internacional de la Lengua Española, realizado en la ciudad de Zacatecas, Méjico, en abril de 1997. El título del texto es *Nuestra Lengua* y puede localizarse integralmente en < <http://www.el-castellano.com/paz.html> >.

⁵ Al respecto, se recomienda consultar *Breve panorama de la enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil* de Cristina Aparecida Duarte, 1998, *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, N°20, p.41-44. También el libro de Montserrat Dejuán Espinet, 1997, *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera*, específicamente el capítulo *La enseñanza del español en Brasil*, p. 9-14, publicación de la Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación y Ciencia, Madrid, La Factoría de Ediciones. Y dos publicaciones recientes: una, *Ser profesor de español en Brasil: ventajas y problemas* de Gretel M. Eres Fernández, *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, N°24, 1999, p.10-17; la otra corresponde al Anuario del Instituto Cervantes 2000, *El español en el Mundo - El español en Brasil* de F. Moreno Fernández.

De este modo, tomando como base las necesidades actuales de conocer y aprender el español, surge en el escenario de los recursos tecnológicos facilitadores de la enseñanza de lenguas el ordenador, influyente recurso *multimedia* que, como destaca Martín Catalán (1990: 172), se trata de “*un medio más, aunque importante, que facilita la labor docente, como un auxiliar del profesor y como una herramienta poderosa que, empleada adecuadamente, contribuye a la formación global de los alumnos*”.

1. EL ORDENADOR, UN RECURSO MULTIMEDIA:

Con asombro y perplejidad se pueden percibir y acompañar los diversos cambios que experimenta en la actualidad el área de las denominadas *nuevas tecnologías*, derivadas de los diversos avances científicos en el área de la computación, telecomunicación e informática, donde el uso del ordenador se constituyó por excelencia en una pieza imprescindible, útil y de extraordinaria capacidad para promover el quehacer humano en las más diversas áreas del conocimiento. Según Tikhomirow (1979), el ordenador puede ser considerado como el órgano o instrumento del cerebro humano que permitió reorganizar la actividad humana, y no solamente complementarla o sustituirla.

La invención y uso del ordenador trajeron consigo un nuevo modo de actuar, pensar y comportarse frente a las cosas, a la sociedad y al mundo. El hombre fue influido por una nueva mentalidad y un nuevo paradigma cultural se hizo presente en este fin de siglo: la cultura informática que inserta al hombre contemporáneo u *homo digitalis* en la llamada sociedad de la información y del conocimiento. Desde entonces, el ordenador y sus aplicaciones han desempeñado un papel significativo en las actividades humanas como soporte y agente de los procesos de transformación.

En nuestros días, es prácticamente imposible imaginar o pensar en una sociedad sin la presencia del ordenador. Él se constituyó en una herramienta clave como medio de comunicación e información y también como un recurso sofisticado de tecnología *multimedia* que permitió a la personas tener acceso a los más diversos y variados tipos de conocimientos y experiencias. Entre ellas, aquéllas que se relacionan con la educación y con prácticas educativas de enseñanza-aprendizaje. La utilización del ordenador permitió que en el área de lenguas extranjeras, específicamente del español como lengua extranjera (E/LE), se pudiera contar con una valiosa herramienta llena de múltiples posibilidades innovadoras para desarrollar el aprendizaje lingüístico deseado.

Al considerarse el ordenador como un recurso *multimedia*, también se quiere llamar la atención sobre su significado: un sistema integrado que reúne varias e importantes herramientas útiles para el desenvolvimiento de las actividades curriculares así como textos, imágenes, vídeos, libros, datos diversos, reproducciones de voces, sonidos, etc.

2. MULTIMEDIA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL (E/LE)

Se puede afirmar que la década de los años noventa se inició bajo el signo de los *multimedia*. El ordenador como recurso *multimedia* posibilitó una nueva forma de transmitir el conocimiento, y, consecuentemente, abrió un campo privilegiado de posibilidades y aplicaciones *multimedia* a través de las llamadas *Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación* (NTIC), gracias a su gran poder de procesar, integrar y almacenar informaciones.

En la actualidad, la enseñanza de los idiomas extranjeros dispone de una infinidad de recursos y materiales de apoyo. Sólo para mencionar algunos ya tradicionales y consagrados: libros, revistas, historietas; además de casetes, grabadores, diapositivas, retroproyectores, películas, vídeos, laboratorios de lengua, programas de radio y televisión, etc. Así, se puede decir que las clases de idiomas extranjeros —incluyendo el español, lengua extranjera (E/LE)— han contado hasta ahora con un vasto repertorio de recursos audiovisuales, tomando interesante el ambiente de aprendizaje de la lengua. Cruz Piñol (1997: 48) reconoce que *"somos conscientes de que no todas las personas son amantes de las máquinas, pero cada vez parece más evidente que, del mismo modo que nos hemos acostumbrado a utilizar en las clases el radiocasete, el retroproyector o el vídeo, tendremos que terminar contando con una herramienta más en el aula: el ordenador..."*. Frente a las grandes posibilidades tecnológicas de captación, almacenamiento, selección, elaboración, transmisión y distribución de las informaciones mediadas por el uso del ordenador, sin duda que el área de idiomas se benefició, significativamente.

Los recursos *multimedia* son el resultado de diversas investigaciones, experimentaciones y aplicaciones de la computación, informática, telecomunicaciones y la llamada tecnología lingüística, cuyo objetivo ha sido reproducir el funcionamiento del lenguaje en un ordenador, simulando algunos mecanismos lingüísticos con fines específicos. De un modo amplio, la palabra *multimedia* significa *muchos medios*, y designa el proceso de transmitir información utilizando diversos recursos combinados tales como textos, sonidos, animaciones, diagramas, voces, imágenes fijas y en movimiento, por lo que le cabe al ordenador la función de una especie de gerenciador central en el que se integran estos lenguajes que pueden grabarse en un sólo soporte, generalmente un disco óptico. Su formatación puede presentarse a través de CD-ROM (disco), DVD (video disco digital), hipertexto y también por la Internet.

Hay que tener presente que el significado de la palabra *multimedia* encierra, otro aspecto fundamental: la *interactividad*. Este aspecto es clave en la interacción humana con el ordenador y quiere decir que cualquier ramificación de determinado asunto puede ser explorada por el usuario del equipo y sus aplicativos, de manera activa y participativa. Según Román Huertas (1994: 56) *"existe interacción cuando se establece comunicación entre el hombre y la máquina, entre el usuario y el instrumento técnico (...). La interacción es uno de los requisitos básicos del aprendizaje y puede ser potenciada utilizando la tecnología multimedia que permite al alumno indagar y explorar a la medida de sus necesidades e intereses.*

El alumno, a través de esta tecnología, adquiere el convencimiento y la sensación de estar buscando y encontrando una parte muy importante de los conocimientos que necesita para su información o aprendizaje".

Conocer y aprender otra lengua, tratándose en este caso del español, lengua extranjera (E/LE), significa depararse con la necesidad de comprender la construcción del significado en esta lengua o idioma y también percibir una organización diferente de las palabras en las frases, de las letras en las palabras, una manera o modo diferente de escribir diferente del hablar y también otra entonación. El *multimedia* ofrece una multiplicidad de posibilidades de aprendizaje para desenvolver y percibir estas diferencias y especificidades lingüísticas. Hay que tener en cuenta también que los seres humanos son capaces de recoger informaciones de diferentes maneras a través de sus sentidos. Por ejemplo, mediante la vista se pueden captar imágenes, colores y movimientos diversos y con el oído escuchar una gran cantidad de sonidos, palabras, música y ruidos. Si todas estas formas de captar y recoger información se combinan, procesan y utilizan simultáneamente, entonces se podrá tener una *expresión multimedia* que va a estar incidiendo en ese o aquel determinado aprendizaje.

3. ASPECTOS PRINCIPALES QUE DEBEN CONSIDERARSE EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL (E/LE) MEDIADA POR MULTIMEDIA

Entre los aspectos principales que deben considerarse al utilizar recursos *multimedia* en la enseñanza de lenguas, se pueden destacar los siguientes⁶:

- A) Aumento de la motivación: El uso de recursos *multimedia* resulta atractivo por su diseño, facilidad de manipulación y puede provocar un alto grado de *interactividad*, lo que va a significar en la práctica un incremento de la atención personalizada del alumno y reducción del nivel de distracción. La motivación provoca una interacción inmediata entre aprendiz y ordenador, trayendo como consecuencia un constante y efectivo refuerzo de estímulos durante el aprendizaje lingüístico.
- B) Mejoría de la comprensión: La combinación diversa de presentaciones visuales con audio facilitará la capacidad de comprensión de los contenidos lingüísticos, que aproximan al alumno a realidades donde el riesgo no existe, puesto que mediante el *multimedia* hay situaciones de comunicación que se pueden simular.
- C) Satisfacción en el aprendizaje: El uso de programas *multimedia* provoca un aprendizaje personalizado, o sea, dependiendo del grado de motivación del alumno, también él podrá explorar contenidos de su propio interés o continuar adquiriendo otras informaciones, después de la clase. Así, el proceso interactivo permite una asimilación mayor de los contenidos propuestos y, consecuentemente, una mejor retención y posibilidades de aplicación de lo aprendido en situaciones de comunicación.

⁶ Las ideas presentadas aquí, están basadas en las investigaciones de R. Miller, fundadora de la *Multimedia Association*, EE. UU., publicadas en el artículo *Aprender con multimedia* de Román Huertas, revista Vela Mayor, Madrid: Anaya, 1994.

De esta manera, la optimización en el aprendizaje del español estará directamente vinculada a tres elementos intrínsecos al aprendizaje de un idioma como lo señala Denis Zambrana (1998: 236): la concentración, la asimilación y la retención. El uso de la tecnología *multimedia* desencadenará el diseño de un aula *interactiva* que bien desarrollada podrá alcanzar el éxito esperado, o sea, que se conozca y aprenda, significativamente, la lengua, inclusive hasta en un tiempo relativamente más corto que por procedimientos convencionales tal vez no se pueda conseguir.

El proceso de aprendizaje del español utilizando programas y ordenadores *multimedia* es algo más que una simple asimilación por una nueva tecnología de información, que es actual o está de moda. Sin una auténtica *interactividad* resultará difícil alcanzar los objetivos del aprendizaje lingüístico pretendido: la *interactividad* constituye el verdadero sentido de una enseñanza de lengua extranjera mediada por sistemas *multimedia*.

Estamos apenas en el comienzo de una nueva era: la del conocimiento e información.

Bibliografía

- ALONSO, C.M. y GALLEGU, D.J, 1998, *Tecnologías de la información y de la comunicación*. Madrid: CEMAV, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- ANALES DEL CONGRESO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA. 1999, *Ante un nuevo paradigma*. Madrid: Universidad de Educación a Distancia, pp. IX – XXVII.
- BELLO, P. et alii, 1990, *Didáctica de las segundas lenguas - Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- CARABELA, 1997, *Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del E/LE*. Nº 42, Madrid: SGEL.
- CRUZ Piñol, M. *La world web wide en la clase de español*. Frecuencia L 4, pp. 47-52. Publicación disponible en:
http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero5/m_cruz.html>
- DENIS ZAMBRANA, Jaime (varios autores), 1998, *Tecnologías de la información en la educación*. Madrid: Anaya Multimedia.
- DOSSIÉ. *Informação/Internet*. Revista da USP, set/out/nov, 1997.
- HUERTAS, Román, 1994, *Aprender con multimedia*. In: Vela Mayor, revista de Anaya Educación, Nº3. Madrid: Anaya.
- KENSKI, V. M. *Novas tecnologias. O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente*, Mai/Jun/Jul/Ago1998, Revista Brasileira de Educação., Nº 08, pp. 58-71.
- MACHADO, Ariindo, 1996, *Máquina e imaginário*. São Paulo: Edusp.
- MILLÁN, José Antonio, 1998, *De redes y saberes. Cultura y educación en las nuevas tecnologías*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- TORRES, R. M., 1996, *O que (e como) é necessário aprender?* Campinas: Papyrus.

CONFERENCIA DE CIERRE.

Profesores y autores: la doble función de muchos hispanistas brasileños

I. Gretel M. Eres Fernández¹

I - La enseñanza del español en Brasil y la legislación²

Durante los últimos cincuenta años, la enseñanza del español en Brasil ha vivido situaciones muy distintas: en algunas ocasiones figuraba como optativa en la enseñanza básica y secundaria, mientras que en otras ni se mencionaba en los textos legales, sobre todo por razones de orden político-económico que no cabe mencionar aquí. En general, los centros de enseñanza de idiomas ofrecían cursos de lenguas extranjeras, marcadamente de inglés, pero apenas había cursos de español. Un breve recorrido por la historia más reciente quizá pueda ayudarnos a entender mejor todo ese período.

La enseñanza del español en las escuelas secundarias brasileñas sólo se incluye a partir de 1942, al lado del francés y del inglés, que ya formaban parte del currículum desde 1855. Sin embargo, el reducido número de horas de clase destinado al castellano hace que ocupe, en esos momentos, un lugar de poquísima relevancia.

La reforma educativa brasileña de 1961 sitúa la enseñanza de las lenguas extranjeras en los niveles básico y secundario en el ámbito de las asignaturas optativas o complementarias (Chagas, 1979: 123) y faculta a cada centro la posibilidad de elegir el(los) idioma(s) que incluirá(n) en su plan de estudios.

Tal medida afecta, como es natural, a los cursos de formación de profesores, ya que la preferencia en la enseñanza regular se centra, normalmente, en la lengua inglesa. Así pues, como el mercado laboral ofrece más opciones de trabajo a los profesores de inglés, pocos desean seguir otra carrera que no sea esa y, consecuentemente, pocas instituciones superiores conservan la licenciatura en lengua española.

La ley 5692/71, que instituye nuevos cambios en el sistema educativo brasileño, tampoco contribuye a modificar el panorama de la enseñanza de idiomas. La alteración más sustancial es la obligatoriedad de incluir una lengua extranjera en secundaria —sin especificarse cuál— y con eso más bien se consolida el inglés en la enseñanza regular.

¹ Doctora en Educación y profesora de Metodología de la Enseñanza del Español en la Faculdade de Educação de la Universidade de São Paulo.

² Este trabajo se basa en el artículo *La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil*, elaborado especialmente para el *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*.

Por fin, la ley 9394/96, al referirse a la enseñanza de idiomas extranjeros, los incluye con carácter obligatorio a partir del quinto curso de la educación básica, pero deja a criterio de cada comunidad escolar la elección del(de los) idioma(s) que se ofrecerán a los estudiantes. Si bien hoy el interés por aprender el castellano ha aumentado, el inglés todavía se mantiene como idioma absoluto en muchas instituciones.

El poco interés por el estudio del español, marcadamente en las décadas de 60 y 70 y principios de los años 80, engendró una serie de dificultades que persistieron durante mucho tiempo. Entre ellas se pueden destacar el reducido número de profesores que se licenciaron a lo largo de esos años y los escasos materiales didácticos de enseñanza de español disponibles en el mercado brasileño.

El surgimiento de los dos problemas señalados se explica fácilmente. Si, por una parte, la demanda para aprender el español era insignificante, el interés de las facultades y universidades en mantener los correspondientes cursos de licenciatura también lo era, ya que el alumnado prefería estudiar el inglés, por ejemplo, cuyas posibilidades de trabajo eran mayores y mejores.

El reducido número de materiales didácticos disponibles, a su vez, se debe a la misma razón: si eran pocos los que deseaban aprender español y menos los que enseñaban el idioma, no hacía falta disponer de muchas publicaciones para ese fin. Así, frente a la poca demanda, nada o casi nada se produce para la enseñanza del español, ya que el inglés predomina de forma prácticamente exclusiva.

Además, el reducido número de instituciones de nivel superior que mantuvo la licenciatura en lengua española durante ese período también tuvo que enfrentarse con el problema de la falta de materiales didácticos. Y, claro está, tuvo que buscar soluciones. Las alternativas no eran muchas y cada uno de esos centros optó por la que más le convenía en cada momento.

II – La enseñanza del español en la actualidad

La coyuntura anteriormente descrita configuró una situación que, años después, nos condujo al extremo que vivimos hoy: las relaciones económicas con los países hispanoamericanos y otras razones políticas y culturales han despertado el interés por el idioma español, de modo que de unos años acá se ha incrementado la demanda, pero la oferta de docentes habilitados sigue siendo escasa. Por otra parte, el mercado editorial ha captado ese interés y se ha movilizado para poner a disposición una diversidad de materiales.

El primer aspecto, es decir, la formación del profesorado, hoy todavía no se ha resuelto en su totalidad. La creciente demanda de profesionales capacitados y calificados se ve limitada por el reducido número de facultades y universidades que mantienen cursos de licenciatura; esta situación ha impulsado la práctica de la enseñanza sin la formación necesaria, y aunque la legislación busca regularizar la

condición del docente, impone dificultades muy específicas a quienes desean obtener el título correspondiente.

En cambio, por lo que concierne a los materiales didácticos, la situación actual es muy distinta. Si hubo un tiempo en que no teníamos dónde elegir, hoy no sabemos cómo y qué elegir, dada la gran variedad existente. Encontramos en el mercado todo tipo de publicaciones impresas, vídeos, materiales en audio, libros de texto, materiales de apoyo, materiales complementarios, diccionarios, un sinfín de posibilidades. Y en medio de tanta diversidad de opciones, los profesores y los centros de enseñanza se hallan perdidos.

III. La oferta editorial – Primeras aportaciones

Para tratar de entender mejor el momento editorial que ahora vivimos, merece la pena echar un vistazo a los materiales didácticos de español lengua extranjera que han estado disponibles en Brasil, muchos de los cuales todavía se encuentran en el mercado.

Sin duda, el primer libro de texto que hay que recordar es el *Manual de Español*, de Idel Becker, que cuenta hoy más de setenta ediciones. De corte nítidamente tradicional, este libro de texto, elaborado y publicado en Brasil, ha sido el principal —cuando no el único— recurso de que disponían profesores y alumnos, sobre todo durante los años en que la enseñanza de español estuvo incluida en el curso secundario.

El profesor Idel Becker trata la enseñanza de la lengua desde una perspectiva bastante consagrada y aceptada a lo largo de la historia. En las páginas de su libro se dejan entrever conceptos que ponen de manifiesto la importancia dada al "arte de hablar y escribir correctamente una lengua"³. Así, por ejemplo, se entremezclan fragmentos de textos de la literatura clásica, poemas de autores reconocidos y reglas gramaticales presentadas a partir de los dictámenes de la norma culta y de la gramática normativa. Aunque muchas veces la presentación gramatical incluye una perspectiva contrastiva con el portugués (como en el caso de los numerales, heterotónicos o heterogenerícos, por ejemplo), los ejercicios de práctica gramatical y de traducción —directa e inversa— responden más bien a una visión conservadora de la enseñanza de idiomas.

El *Manual de Español*, evidentemente, ya no ocupa el lugar sobresaliente de otros tiempos. Sin embargo, cumplió una función de gran importancia en su momento, y hoy resulta difícil encontrar a alguien que haya estudiado español en secundaria durante los años cincuenta o sesenta que no haya utilizado el libro del profesor Becker.

Algunas facultades que durante esos mismos años mantuvieron la licenciatura en lengua castellana también usaron el citado *Manual de Español*; otras —cuando era posible— usaban libros editados en el exterior, como *Vida y Diálogos de*

³ *Lecciones de Lengua Española*, p. 7.

España o Módulos de Español para Extranjeros entre otros, pero una gran parte de las universidades y facultades prefirió trabajar con materiales preparados por sus mismos profesores.

De esa forma, muchos docentes se vieron frente a la situación de tener que crear sus materiales, lo cual suponía seleccionar textos, ordenar contenidos, elaborar diálogos y actividades, etc.

Tales cuadernillos, una vez fotocopiados y repartidos a los alumnos, representaban, casi siempre, el único material disponible en clase. Sin embargo, como es comprensible, dichos materiales no abarcaban todos los puntos gramaticales y/o lingüísticos que un profesor tendría que impartir, y eso constituía un problema didáctico bastante serio.

Esa situación provoca otra, no menos preocupante: el uso que más tarde se le daría a esos materiales.

Los cuadernillos, en cierto sentido artesanales, producidos por los profesores universitarios para los alumnos de los cursos superiores, se utilizan, posteriormente, en otros niveles de enseñanza. Es decir, los estudiantes de español —futuros profesores— cuando empiezan a dedicarse a la enseñanza, se encuentran con el mismo problema, o sea, la falta de materiales. La solución que tienen más a mano es utilizar con sus alumnos (especialmente de los cursos libres) el mismo material con el cual aprendieron en la facultad, sin considerar que los objetivos son muy distintos.

Por lo que respecta a los materiales de apoyo o complementarios la situación en tales momentos no difiere mucho. Existen, por ejemplo, pocos diccionarios de español disponibles en Brasil y los pocos que hay no están económicamente al alcance de todos. Los diccionarios bilingües, a su vez, también son escasos y no siempre son los más adecuados.

Ese panorama, poco alentador por una parte, sirve para que algunos profesionales se empeñen en cambiarlo.

A lo largo de la década de los ochenta ya hay quienes procuran, de alguna forma, organizar su propia producción didáctica. La iniciativa de esos pocos profesores está motivada por razones tanto prácticas como pedagógicas: se intenta, por una parte, cohibir la reproducción indiscriminada y aleatoria de esos materiales y, por otra, ofrecer a los pocos que aún persisten en la turbulenta e inestable área de la enseñanza del español, un material con alguna organización, coherencia y base teórica. Empiezan a surgir, pues, algunos —pocos— materiales pensados por brasileños y destinados a la enseñanza del español a brasileños, de forma que el material del profesor Becker deja de ser la única alternativa posible. Un ejemplo de los materiales que aparecieron en ese período es la *Síntesis Gramatical de la Lengua Española*, de la profesora María Teodora Rodríguez Monzú Freire, hoy disponible en una nueva edición, revisada y actualizada, editada por Enterprise.

Otro material publicado al inicio de la década de los ochenta es el *Curso Dinámico de Español*, de la profesora María Eulalia Alzueta de Bartaburu. Tras pasar por una revisión, varios institutos brasileños utilizan hoy su nueva versión compuesta por tres libros que incluyen textos para lectura, algo de gramática, ejercicios, dinámicas de grupo y proyectos, entre otras actividades.

Al final de la década de los ochenta la necesidad de contar con materiales didácticos se hace notar con mucha más fuerza. Es cuando se empiezan a implantar los Centros de Estudios de Lenguas mantenidos por el gobierno de los diferentes estados brasileños. Primeramente en Paraná y São Paulo y luego extendidos a otras localidades del país, esos Centros incluyen cursos de varios idiomas, pero el que destaca es el español, en función, principalmente, de la perspectiva del Mercosur.

Los dos principales problemas que rondan la enseñanza del castellano comienzan, así, a ganar amplitud: la falta de profesores y la falta de libros de texto.

IV. Factores de cambio

Como ya lo hemos señalado, la primera dificultad aún está por resolver. Ya la segunda empieza a contar con más iniciativas que procuran disminuir su incidencia. Podemos mencionar al menos tres factores que impulsan los cambios futuros:

1. *La producción científica académica.* Las tesis doctorales en las áreas de Literatura Española e Hispanoamericana, que siempre se han realizado en cantidad y calidad significativa, se siguen elaborando y mantienen los niveles anteriores, incluso los superan. Muchas de esas tesis luego resultan en artículos, capítulos de libros o, incluso, libros completos. Pero, además, empiezan a surgir importantes trabajos académicos en el área de la lengua española. A fin de no correr el riesgo de olvidar a alguno de los muchos profesores que dieron su importante contribución en este sector, exclusivamente a título de ejemplo recordamos las tesis de las profesoras Anna Sánchez y María del Pilar Sacristán Martín, quizá de las primeras a dedicarse, en Brasil, a la investigación lingüística en el campo de la lengua española.

Los distintos trabajos realizados, aparte de su valor académico, sirven como base para muchos más que se desarrollan posteriormente. Además, apuntan hacia un nuevo momento de la enseñanza del español en Brasil, hacia la necesidad de seguir investigando y hacia la falta de materiales actualizados pero, también, sacan a la luz los importantes trabajos y profesionales preocupados en el avance de las investigaciones.

2. *Los eventos científicos.* Los primeros Congresos Brasileños de Profesores de Español en Brasil se realizan durante la segunda mitad de la década de los ochenta. A partir de ahí, empiezan a organizarse muchos eventos, tales como los Encuentros de Profesores de Español a cargo de diferentes Asociaciones

de Profesores de Español o los Seminarios de dificultades específicas para la enseñanza de español a lusohablantes, bajo la responsabilidad de la Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España, por ejemplo. Tales eventos constituyen momentos de intercambio profesional, de perfeccionamiento y actualización de conocimientos, ya que en ellos se pueden discutir cuestiones relevantes para la enseñanza de la lengua española, incluso las relacionadas a los materiales didácticos y a las actividades desarrolladas en clase.

En las actas de esos congresos y encuentros se recogen muchas de las inquietudes de los docentes: problemas con los cuales se enfrentan a diario, análisis e interpretaciones de lecturas del área de enseñanza, propuestas de actividades didácticas, análisis de situaciones conflictivas, etc. Sin embargo, lo que resulta más evidente es la preocupación de los profesionales por una enseñanza de mejor calidad y la constatación de la necesidad de seguir perfeccionándose, además del afán por encontrar formas para mejor utilizar materiales alternativos en clase, como periódicos, revistas, etc.

La realización de esos eventos —pocos, al principio, muchos en la actualidad— ha servido, también, para fomentar el interés por la investigación y por la producción didáctica, ya que cada vez es mayor el número de profesionales que asisten a ellos y que ahí presentan los resultados de su trabajo.

3. *Los trabajos de la Consejería de Educación.* El incremento de las actividades desarrolladas por el equipo de asesores técnico-lingüísticos de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil juega importante papel en esos momentos. A la vez que promueven eventos científicos y culturales, realizan cursos y presentan conferencias, dicha entidad, en las personas de los profesores Felipe Pedraza y Milagros Rodríguez en un primer momento y, luego contando también con la colaboración de las profesoras Gala Blasco Aparicio y Maria Salete Bento Cicaroni, elabora una primera versión de lo que más tarde configuraría la colección *Vamos a Hablar*, publicada por Editora Ática. Además, otras publicaciones ven la luz, aunque se trate de ediciones con tirada y distribución limitadas. Recordamos, por ejemplo, los materiales *Lo que oyes*, de Carmen Marchante (material compuesto por el libro del profesor, libro del alumno y cinta de audio) y *Salud y Belleza*, de Ángeles Sanz Juez (material en volumen único en el cual se recogen textos variados sobre salud y belleza, apéndice léxico relativo al área "salud y belleza" y algunas sugerencias de actividades). Hay que recordar, también, el inicio de la publicación del *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, que procura congrega trabajos de importantes hispanistas brasileños, tanto en el campo de la lengua, como de las literaturas, traducción y enseñanza.

Así es como, poco a poco, los profesores de español en Brasil empiezan a tener a mano algunos materiales más, tanto libros de texto como materiales de apoyo y obras de referencia. El final de los años ochenta marca, pues, el inicio de un nuevo momento en el mercado de publicaciones destinadas al área de la

enseñanza de español en Brasil que se ve bastante incrementado a lo largo de la década de los noventa.

Conforme se ha referido anteriormente, la colección de libros de texto *Vamos a Hablar*, editada al final de la década de los ochenta representa un punto clave en lo que respecta a la publicación de materiales didácticos.

Esa obra, que se propone a hacer frente a la demanda de aquellos momentos, está compuesta por cuatro volúmenes, en los cuales, a pesar de su título, las habilidades que mayor énfasis reciben son la comprensión lectora y la producción escrita. A partir de una base metodológica que se puede considerar en cierto sentido ecléctica, muchas de las actividades sugeridas atienden más bien a los principios del método gramática y traducción y del audiolingual. Es posible encontrar en ella, también, rasgos del método directo. Pobre en ilustraciones, colores y calidad editorial, se configura, sin embargo, como un material bastante accesible desde el punto de vista económico y, precisamente por eso, se utilizará en muchos centros de enseñanza.

Pero el efectivo valor de *Vamos a Hablar* no está en su calidad ni en la actualidad de su línea metodológica, sino en la importancia que asume al tratarse de una colección de libros de textos editada en Brasil en unos momentos en que pocas opciones existían. Los profesores de español se encuentran, pues, con un material barato y de fácil adquisición por parte de los alumnos, lo cual hace que la colección se destaque rápidamente al ser adoptada en forma masiva por atender a sus anhelos.

V. La oferta editorial – Nuevos aportes

Paralelamente al *Vamos a Hablar*, algunos profesores adoptan materiales producidos en España, como el *Español 2000* o *Español en Directo*, que si bien todavía tengan su público, hoy día se consideran superados, principalmente por lo que respecta a su propuesta metodológica.

Sin embargo, poco a poco el panorama cambia: empiezan a llegar a Brasil otros materiales, producidos en España, con bases metodológicas más actuales, mejor maquetación y diseño. Aunque el costo constituye un factor que limita su uso, muchos centros prefieren adoptar, por ejemplo, los libros de la serie *Para Empezar y Esto Funciona* o la colección *Antena*, ya que además de los factores señalados, dichos libros cuentan con el apoyo de cintas de audio, recurso de gran importancia para la enseñanza de idiomas. Producidos a lo largo de los años ochenta, tales colecciones se siguen utilizando en Brasil durante los primeros años de la década de los noventa, cuando los suplantán otras obras más modernas.

Esos materiales, que ya apuntan hacia una perspectiva comunicativa del lenguaje, tienen gran aceptación por parte del profesorado local. Claro está que en los días actuales podemos hacer algunas críticas a las propuestas que ellos plantean, pero comparados con otros materiales sí representaron un avance en términos

metodológicos. Tan es así que hay profesores que si ya no los utilizan como principal material en sus clases, aún les sacan provecho porque algunas de sus actividades permanecen actuales y conservan su validez.

Vemos, pues, cómo a pasos lentos al inicio y luego con mayor rapidez, ven la luz diversos materiales didácticos, en especial, libros de texto.

VI. El *boom* en los años noventa

Como reflejo de todo lo anterior, en la década de los noventa es cuando la gran producción didáctica española y brasileña afecta de manera significativa el mercado editorial y la disponibilidad de materiales. El *boom* del español en Brasil se manifiesta con la implantación de un gran número de centros de enseñanza que ofrecen cursos de español, a la vez que las escuelas regulares de enseñanza básica también empiezan a incluir el castellano entre las asignaturas -opcionales u obligatorias. Nos vemos, ahora, frente a una situación muy distinta de la que hemos vivido en la década de los setenta, por ejemplo.

Ahora tenemos un público que empieza a darse cuenta de la necesidad de aprender el idioma: ya no basta ser capaz de comunicarse en un lenguaje que pretende ser español pero presenta un sinfín de interferencias del portugués, sino que la comunicación debe efectuarse en buen castellano. El mundo laboral empieza a valorar tal conocimiento y la creciente demanda por cursos de español incrementa la correspondiente oferta. Se abre, pues, el mercado de trabajo para los profesores de español.

Este nuevo período se caracteriza, entre otros aspectos, por la oferta de muchos materiales: libros de texto, diccionarios, cuadernos de ejercicios, libros de actividades lúdicas, colecciones didácticas, libros de lectura, todo ello pensado para los diferentes niveles de conocimiento de la lengua y para alumnos de distintas edades.

Con el propósito de intentar hacer una recopilación de los materiales producidos en Brasil en estos últimos años, presentamos a continuación un breve comentario sobre algunos de ellos; al final del presente artículo incluimos las referencias bibliográficas completas.

Si algunas obras didácticas no figuran aquí es única y exclusivamente por no haber tenido acceso a ellas. Como se sabe, tratar de relacionar las publicaciones existentes en determinada área del conocimiento no es una tarea fácil: exige investigaciones que no siempre se logran llevar a cabo por dificultades variadas; por ejemplo, hay obras que están agotadas; otras que no están catalogadas; otras aún que no poseen registro; otras que desconocemos, etc.

Al proponernos el presente trabajo hemos tratado de recoger el mayor número posible de información acerca de los materiales publicados en Brasil a lo largo de

las últimas décadas; sin embargo no siempre hemos tenido éxito. Precisamente por eso, será una gran contribución si profesores o investigadores nos hacen llegar los datos de los materiales que no figuren en este artículo, pues podremos llegar a componer un banco de datos bibliográfico efectivamente representativo de nuestra realidad.

Como hemos señalado anteriormente, la década de los noventa se muestra muy fértil en lo que se refiere a publicaciones para la enseñanza del español. Trabajos importantes, tanto en el área de la lengua española como de las literaturas hispánicas suponen una contribución relevante para profesores, investigadores y estudiantes.

Además de los materiales que nos llegan fundamentalmente de España – y que suman más de cincuenta títulos sólo de libros de texto, lúdicos y gramáticas (Véase Anexo 1)— Brasil pasa a contar, en los últimos años, con una gran producción local destinada al área didáctica: libros de texto, materiales para autoaprendizaje, diccionarios, libros de lectura, materiales de apoyo y complementarios y revistas. Para visualizarlos mejor, los separamos por categorías.

a) Libros de texto

Entre los libros de texto dirigidos a alumnos de enseñanza básica, hay que recordar el *Español sin Fronteras*, de Josephine Sánchez Hernández y María de los Ángeles J. García. Publicada en 1996, esta obra en cuatro volúmenes va dirigida a estudiantes de los cursos quinto a octavo de la enseñanza fundamental, pero también ha sido utilizada por otros tipos de institución. Destinada a estudiantes que tienen como lengua materna el portugués, esta serie compagina principios del método gramática y traducción, del directo, algo del audiolingual y del comunicativo y tiene como objetivo "llevar el alumno a interesarse por la lengua española" (p.3). Además de explicaciones gramaticales y ejercicios variados, los libros incluyen textos para lectura, diálogos, adivinanzas, crucigramas y expresiones idiomáticas, y tratan de reflejar la experiencia docente de las autoras con el propósito de atender a las necesidades de alumnos y profesores brasileños.

Otro material producido en esa misma época (años 1996 a 1998) por la profesora María Eulalia Alzuela de Bartaburu fue el *Curso Dinámico de Español*, en tres volúmenes, destinado a adolescentes. Esa colección, que ya no está disponible en los días de hoy, ha sido sustituida por la colección, de la misma autora, *Español en Acción — Tareas*, editada en 1999. Cada uno de los libros que la componen se destina a alumnos con diferentes niveles de conocimiento lingüístico y se basa en los principios de la construcción de conocimientos y proyectos.

Ya las profesoras Adda-Nari M. Alves y Angélica Mello Alves son las autoras de *¡Vale! Español para Brasileños*, obra en cuatro tomos publicada por Editora Moderna el año 1997. Se trata de un material en el cual se pretende que los

alumnos desarrollen las cuatro destrezas lingüísticas y la competencia comunicativa, además de introducirlos en los aspectos culturales de los pueblos hispanohablantes.

La profesora María Eulalia Alzueta de Bartaburu también es la responsable de la edición de los libros *Español en Acción - Gramática Condensada, Verbos - lista y modelos - y Vocabulario Temático*, obra en volumen único, también dirigida a adolescentes y adultos y *Vivenciar la Lengua*, obra en dos tomos cuyo objetivo es practicar el idioma a partir de un alto nivel de conocimiento tomando por base, como en sus demás obras, los contrastes con el portugués.

Diseñada para un público de menor edad está la serie *¿Quieres aprender español?*, de María Esmeralda Ballester-Álvarez y Marcial Soto Balbás, publicada por FTD en 1994. La colección en cuatro volúmenes, de corte fundamentalmente estructuralista —aunque también incorpora algunos principios del método directo— y centrada en conceptos de corrección e incorrección idiomáticos, podría constituir un material destinado a alumnos de los cursos iniciales de la enseñanza fundamental. Sin embargo, la presencia de algunas incorrecciones lingüísticas (normativas y de uso) asociada a una línea metodológica poco actual le han restado aceptación por parte de muchos docentes.

Otro material destinado también al público más joven y editado en 1995 es *Español Activo*, de Giselda Baptista. Esta obra, en tres volúmenes con el sello de CCAA, sigue también una línea más bien estructural, aunque presenta rasgos del método gramática y traducción y en menor medida, del directo. Cada uno de los volúmenes está formado por doce lecciones, subdivididas en los apartados "texto", "nociones" y "estructuras gramaticales"; además, presenta varios ejercicios para completar huecos y contestar preguntas basados, sobre todo, en los principios estructuralistas.

Por fin, un material destinado a niños de los cursos iniciales de la enseñanza fundamental, es la serie en tres volúmenes producida por Enterprise: *¡A Ver!, Veo, Veo y Veo Todo*, publicados en 1998, 1999 y 2000, respectivamente. En estos libros se pretende llevar al alumno a "adquirir el gusto por el aprendizaje del idioma [...] de manera natural."⁴ Para tanto, las autoras se apoyan en el "enfoque lúdico-creativo" y le recomiendan al profesor centrarse en la lengua "oral y no en la escrita, para tratar de no influir o interferir en el idioma materno"⁵. Abundante en ilustraciones y colores, los libros presentan muchas y variadas actividades didácticas que siguen una progresión léxica y gramatical acorde a la edad de los alumnos.

Ya para los estudiantes jóvenes y adultos se han publicado en Brasil al menos cuatro series distintas.

⁴ *Veo, veo. Manual del Profesor*, p.3.

⁵ *Ibidem*, p.3.

Una de ellas, *Yo hablo español*, de Celia y Mario García-Guillén, editada el año 1995 por Novos Livros, se compone de tres tomos cuyos objetivos principales se centran en la comunicación y toman por base las situaciones de conversación, lecturas, gramática y algunos ejercicios. Esta publicación está agotada.

La serie *Hablemos*, de autoría de Carol Ferreiras, Celia García-Guillén y Mario García-Guillén fue publicada por CNA el año 1997. Esta colección destinada a los niveles básico, intermedio y avanzado es un material que cuenta con el apoyo de cintas de audio y libro de ejercicios y se centra en los aspectos audiovisuales.

De los mismos autores anteriormente citados es el material *Nuevo Yo hablo español*, cuya publicación por el Centro de Artes de São Paulo ocurrió el año 1999. Se trata de una nueva versión revisada y ampliada del material *Yo hablo español*. En esta nueva edición se incluyen más textos de lectura, situaciones conversacionales, gramática y ortografía cuyo objetivo principal es la competencia comunicativa.

Por fin hay que recordar la colección *Hacia el Español*, de las profesoras Fátima Cabral Bruno y María Angélica Mendozá. Compuesto por tres volúmenes, este material se viene utilizando con éxito también en la enseñanza secundaria desde 1997, cuando se editó el primer tomo, relativo al nivel básico. Los principios lingüísticos seguidos por las autoras y bien detallados en el correspondiente *Manual del Profesor* hacen referencia a teorías que hoy son bastante aceptadas internacionalmente y tienen por objetivo "que el alumno se sienta motivado a comunicarse en español desde sus primeros contactos con la lengua" [...] además de darles, "la oportunidad de hablar, escribir, crear, pensar, expresar sus emociones e integrarse al mundo hispánico a través de su propia expresión"⁶. Denso, rico en informaciones gramaticales, lexicales y culturales principalmente, cada tomo se hace acompañar por un CD de audio, en donde se recogen textos diversos que figuran en el libro.

b) Libros de profesiones y oficios

Los libros de texto destinados a áreas específicas también han merecido la atención de los profesionales residentes en Brasil. Podemos citar el *Español Comercial - Manual de Consulta*, de las profesoras María Isabel Abraham y Susana de Maestrí de Caión, publicados por Editorial Hispania el año 1995. Como su nombre indica, se trata de un material que los interesados pueden consultar al momento de redactar cartas comerciales, por ejemplo, o bien si necesitan información sobre países u organizaciones internacionales.

Otro ejemplo es el libro *Español para Secretariado*, organizado por la profesora Adja Barbieri Durão con la colaboración de varias profesionales. Según se indica en la "Introducción", el material pretende ser tanto un auxiliar para los profesores de español como para "aquellos que deseen introducirse de forma autodidacta en

⁶ *Hacia el Español. Nivel Básico. Manual del Profesor*, p.3.

el estudio del español con el objeto de utilizarlo en sus actividades como secretario o secretaria⁷. Los contenidos que componen el material van separados en apartados como "situaciones comunicativas", "destrezas lectoras", "destrezas de escritura" o "apuntes de gramática", además de los apartados destinados a la ortografía ("no te lo saltes a la torera") y a informaciones útiles para los profesionales del campo ("con las armas en la mano"). Abundan, además, las actividades para ejercitar cada uno de los aspectos indicados.

Un tercer libro es el de la profesora Ángeles Sanz Juez, titulado *Profesiones y Ocupaciones* y publicado en el ámbito de la *Colección Complementos - Serie Léxico*. Se recogen en él "textos y documentos reales, expresiones idiomáticas, una extensa batería de orientaciones didácticas y una sistematización del vocabulario"⁸.

c) Libros de ejercicios

Otro campo de la enseñanza que también ha merecido la atención de profesores e investigadores es el de los cursos que se destinan a preparar a los alumnos para los exámenes de selectividad en lengua española. Dos publicaciones se han dedicado a esta área: *Espanhol no Vestibular. Textos e Questões* y *Éxito. Repertorio de Exámenes de Español para Ingreso en la Universidad*.

La primera de ellas —*Espanhol no Vestibular. Textos e Questões*— es una publicación de la Universidade Federal de Minas Gerais y recoge una serie de textos, ejercicios y claves que pueden utilizar los profesores encargados de preparar a los candidatos al examen de selectividad. Según sus autores, los textos incluidos en el libro se destinan a "facilitar un tránsito por expresiones idiomáticas, vocabulario, estructuras y significaciones" [...] de forma a permitirles a los estudiantes "una entrada al mundo de la lectura en español rico y estimulante"⁹.

La segunda publicación —*Éxito. Repertorio de Exámenes de Español para Ingreso en la Universidad*— es una coedición de SGEL y Ao Livro Técnico y pretende hacer frente a la creciente demanda por este tipo de material. Aquí también se incluyen textos en distintas variantes lingüísticas y géneros, con una diversidad de ejercicios. Además incluye notas gramaticales y lexicales para el profesor. La obra tiene como fin capacitar al estudiante para prepararse para los exámenes de selectividad a través de textos y ejercicios que simulan los modelos de exámenes realizados en las distintas universidades brasileñas y va dirigida a estudiantes de nivel intermedio y avanzado.

⁷ *Español para Secretariado*. "Introducción", p. 3.

⁸ *Profesiones y Ocupaciones*. "Introducción", p. 5.

⁹ *Espanhol no Vestibular. Textos e Questões*. "A los estudiantes", p. 8.

d) *Materiales para el autoaprendizaje*

En lo que se refiere a materiales destinados al autoaprendizaje, Brasil ha visto tres series vendidas en los kioscos. La primera de ellas es el *Curso de Español* de la Editora Globo. En el número 1 la Revista de la APEESP¹⁰ se recogen análisis y comentarios sobre los principales problemas de ese material y que atañen a la metodología, a la organización, a la gramática y a la cultura, por señalar algunos.

La segunda serie, a la venta en los kioscos, recibe el nombre *Hablemos Español* y la publica la Editora Escala. Por la abundancia de problemas y errores que presenta este material (metodológicos, lexicales, gramaticales, pragmáticos, etc.) es innecesario cualquier comentario más detallado.

La tercera es una nueva versión del curso *Viaje al Español*, en números que salen periódicamente y que van acompañados de cintas de vídeo. Además del material visual e impreso, compone esta serie una "Guia dos Falsos Amigos". Esta edición de *Viaje al Español* sigue los mismos principios de la serie que ha sido transmitida por televisión, pero sin las adaptaciones que se hicieron, en su momento para Brasil. Es rica en elementos culturales, en americanismos y sigue los principios generales del enfoque comunicativo.

Otros materiales elaborados en Brasil son, por ejemplo, el *Manual Prático de conversação português-inglês-espanhol*, de Artesc Livros Técnicos e Científicos, editado en 1983. En él se recogen frases y expresiones de distintas áreas que figuran traducidas a los dos idiomas extranjeros.

Otra obra que pretende introducir el alumno en el idioma es el libro *150 primeiras frases em espanhol*, de Ed. Ática. Rico en ilustraciones, este libro presenta diferentes situaciones en forma de diálogo en portugués y en español, con una supuesta transcripción de cómo se deben pronunciar las palabras y frases en español.

e) *Diccionarios*

Entre los diccionarios bilingües español/portugués-portugués/español disponibles en las librerías, durante mucho tiempo profesores y estudiantes sólo contaron con el publicado en colaboración por las editoriales Porto y Martins Fontes. Esa obra, entre otros problemas, refleja el portugués lusitano y no incorpora la variante brasileña; de idéntica manera, la única variante del castellano presente en él es la peninsular, lo cual no deja de ser una limitación importante.

Sin embargo, el panorama cambia en ese campo durante los años noventa. Aparecen, así, el *Michaelis - Pequeno Dicionário Espanhol-Português/Português-*

¹⁰ Vera Lúcia do Amaral y Neide T. Maia González. "Rojo o Amarillo? ¡Si es igual!", en: *Revista de la APEESP*, no. 1, pp.22-30.

Espanhol, de Melhoramentos, el *Pequeno Dicionário Brasileiro Espanhol-Português/Português-Espanhol* de Oficina de Textos y el *Minidicionário Espanhol-Português/Português-Espanhol*, de Ática.

El primero de ellos, cuyas autoras son Helena B.C. Pereira y Rena Signer, merecieron un análisis y comentario detallados en el número 4 de la Revista de la APEESP¹¹, por lo cual no nos detendremos ahora en otras observaciones. Aunque se puedan comprobar muchas deficiencias en la obra, hay que admitir que su divulgación en Brasil es muy grande.

El *Pequeno Dicionário Brasileiro*, publicado el año 1997 por la Oficina de Textos de São Paulo incluye expresiones idiomáticas, usos de vocablos según el área de conocimiento, ejemplos y algunos americanismos. Bastante mejor en calidad, si se compara al de Melhoramentos, este diccionario parece no ser tan conocido entre estudiantes y profesionales, quizá en función de una divulgación menos incisiva.

El *Minidicionário Espanhol-Português/Português-Espanhol*, publicado por Editora Ática el año 1994, ha obtenido muy buena aceptación por parte de profesores y alumnos. Esto se debe a que incluye muchos americanismos, expresiones idiomáticas y ejemplos de uso, intentando elucidar las dificultades propias del estudiante brasileño, y porque además contiene varios apéndices prácticos: de falsos cognados, numerales, acentuación gráfica, gentilicios, verbos, etc.

Aún en el campo de los diccionarios, hay que recordar el *Dicionário de Falsos Amigos do Espanhol e do Português*, de autoría de la profesora Balbina Lorenzo Feijóo Hoyos. Este material, publicado originalmente por la Consejería de Educación de la Embajada de España el año 1992 y actualmente en edición de Enterprise, se propone a "llenar un vacío en la bibliografía lexicográfica de traductores y estudiosos del español en Brasil, primordialmente, y también de traductores y estudiosos del portugués en los países de lengua española"¹². Sin duda, se trata de un material de consulta obligada para cuantos se dedican al estudio, a la enseñanza y a la traducción de los idiomas portugués y español.

Posteriormente, en 1998, surge en el mercado editorial otro diccionario de semejantes características. Se trata del *Ojo! con los falsos amigos. Dicionário de falsos cognatos em Espanhol e Português*, una publicación de Editora Moderna. Esta obra, con diseño bastante distinto a la referida anteriormente, también trata de relacionar y ejemplificar los falsos cognados existentes entre el español y el portugués. Las ilustraciones, a su vez, ayudan en la comprensión de los significados de muchas palabras o acepciones.

¹¹ Carlos A. Bonfim. "Parece pero no lo es: un análisis del 'Pequeno Dicionário Michaelis'", en: *Revista de la APEESP*, no. 4, pp. 97-101.

¹² Rafael Eugenio Hoyos Andrade. "Prólogo". *Dicionário de Falsos Amigos do Espanhol e do Português*, p. 8.

No hay que olvidar los diccionarios destinados a propósitos específicos, como el publicado por Michaelis y que se destina, fundamentalmente, a viajeros, ya que incluye frases clásicas que se usan en el restaurante o en el tren, por ejemplo.

El *Dicionário Visual*, de Cecilia Campos, João Bignotti y Márcia Ridenti, elaborado bajo la organización de Domenico Gasparri trae los nombres en portugués —con su traducción al español— dividido en áreas temáticas (tecnología, medios de transporte, deporte y recreación, etc.). Se trata de obra bastante útil como soporte para profesionales de áreas técnicas.

Por último, hay que mencionar también el *Dicionário usual de termos e expressões comerciais do Mercosul - Español-Portugués/Portugués-Español*, publicado por Editora Sulina en 1996 y destinado a técnicos y profesionales de comercio exterior.

f) Libros de lectura

Entre los libros de lectura editados en Brasil cabe destacar tres colecciones destinadas a públicos distintos: la publicada por FTD, la publicada por Ática y la publicada por Enterprise.

La primera de ellas —publicada por FTD— está compuesta por libros de lectura destinados a quienes ya poseen un buen conocimiento del idioma extranjero —aunque esté formada por dos niveles (A y B)— puesto que muchos términos, expresiones y usos exigen un cierto dominio de la lengua. Se trata de cuentos relativamente extensos (un promedio de 38 páginas cada uno) que mezclan narrativas, diálogos y descripciones. Al final de cada uno de los libros se incluye un glosario y algunas actividades cuyo objetivo es sintetizar la trama de los cuentos.

La colección publicada por Ática —¿*Qué cuentas?*— va dirigida a alumnos de nivel básico y está formada por seis títulos. Cada uno de los libros presenta historias cortas (un promedio de 15 páginas) ricamente ilustradas, incorpora un control lexical y gramatical y al final de cada libro también figura un glosario. Además, acompaña cada volumen un cuaderno de actividades, en donde se incluyen ejercicios de comprensión lectora, vocabulario y gramática.

La tercera colección, publicada por Enterprise, recibe el nombre *Niños Famosos*. — y está pensada para un público infantil. Se trata de historias cortas e ilustradas que han sido traducidas al español por Enterprise. Los cuatro tomos que integran la colección están dedicados a Mozart, Beethoven, Brahms y Bach y cuentan algo de la vida de cada uno de estos compositores.

g) *Materiales de apoyo gramatical*

Entre los materiales de apoyo y complementarios la producción editorial brasileña también es igualmente importante. Varios profesionales se han dedicado a recoger y organizar informaciones de interés y utilidad para profesores y alumnos.

Además de la obra ya citada de la profesora María Teodora Rodríguez Monzú Freire (*Síntesis Gramatical de la Lengua Española*), otra obra sobresaliente es la *Gramática Española para Brasileños*, del profesor Vicente Masip. Publicada por Difusión en colaboración con Paisagem, este libro sistematiza algunas cuestiones gramaticales a partir de una perspectiva contrastiva con el portugués y va destinado a alumnos de los niveles inicial, intermedio y avanzado.

Algo semejante al libro anterior se puede encontrar en la *Gramática de Espanhol para Brasileiros*, de la profesora Esther María Milani, editada por Saraiva. Pensando en los estudiantes brasileños, la autora pretende que su obra sea capaz de "fornecer ao leitor um material consistente, de fácil consulta, e efetivo na solução de cada dúvida"¹³. Para lograr tal propósito, la profesora Esther incluye ejemplos, comparaciones y comentarios de gran valor.

La preocupación por cuestiones gramaticales se hace notar, igualmente, en tres obras más: *Conjugação de Verbos em Espanhol*, de Shirley Maia Assali (Editora Ática), *Guía para Conjuguar Verbos Espanholes (Modelos)*, de Esther María Milani (Editorial Oltaver/Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil) y *Formas y Usos del Verbo Español*, de Cecilia Fonseca da Silva (La Factoría/Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil).

Aunque semejantes entre sí en cuanto a su estructura, las dos primeras obras poseen características diferentes, especialmente en su parte introductoria. Mientras el primero ofrece un estudio gramatical del verbo bastante detallado, el segundo libro presenta las informaciones esenciales de forma muy simplificada. Además, la obra de la profesora Shirley M. Assali presenta perífrasis verbales y régimen verbal, y también explicaciones sobre colocación pronominal y función gramatical de los verbos, entre otras.

h) *Materiales lúdicos*

En otra línea sigue el trabajo de las profesoras Ana Lúcia Esteves dos Santos y Prosolina Alves Marra titulada *Vamos a Jugar! 175 juegos para la clase de ELE* y publicada por Difusión/Paisagem. En este libro las autoras presentan una serie de actividades didácticas y lúdicas que tienen como objetivo practicar las cuatro destrezas que componen el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, clasificadas de acuerdo con el nivel de conocimiento exigido (básico, intermedio y avanzado) y con las técnicas y objetivos perseguidos (gramática, vocabulario, práctica oral, expresión escrita, etc.).

¹³ *Gramática de Espanhol para Brasileiros*. "Apresentação", p.3.

En el mismo sentido camina la publicación *Jugando y Aprendiendo Español*, de Rafael Fernández Díaz, editada por Oltaver en colaboración con la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil en el año 1994. Libro que integra la *Colección Complementos - Serie Didáctica*, esta obra "es un conjunto de materiales auxiliares en la enseñanza de español como lengua extranjera pensados para los alumnos más jóvenes; y que inician sus contactos con la lengua española"¹⁴ y aún en los días de hoy la vienen usando muchos profesores especialmente con alumnos de nivel básico.

En la misma colección figura el título *Juegos para la clase de español como lengua extranjera*, también de las profesoras Ana Lúcia Esteves dos Santos Costa y Prosolina Alves Marra.

Otro material, recién publicado, es el de SBS —; *Dígame!*— *Juego de la Baraja Verbal*, de Shalimar Rebeca. Se trata de un juego de cartas para practicar diferentes formas y tiempos verbales.

i) Materiales de orientación y apoyo

En la *Serie Didáctica* de la Consejería de Educación de la Embajada de España podemos encontrar, además de la obra citada en el apartado anterior, la publicación de Miguel Ángel Valmaseda Regueiro: *Orientaciones para la Enseñanza de la Pronunciación*, y el trabajo de Monserrat Dejuán Espinet, *La Comunicación en la Clase de Español como Lengua Extranjera. Orientaciones Didácticas y Actividades*.

Además de esas las obras es fundamental recordar la importante contribución de la profesora Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão: *Análisis de Errores e Interlengua de Brasileños Aprendices de Español y de Españoles Aprendices de Portugués* (Londrina, UEL, 1999). La seriedad con que la profesora Adja ha llevado a cabo su investigación, ha convertido su trabajo en obra de referencia para muchos profesores e investigadores. Aunque no se trate, como los últimos libros citados, de un material didáctico por excelencia, sí es de gran importancia para profesores preocupados con temas tan significativos.

j) Cultura y literatura. Materiales de enriquecimiento

La *Colección Complementos*, ya citada, se subdivide, aún, en la *Serie Literatura*, que cuenta con tres títulos: *Textos narrativos para la clase de español. Prácticas de comprensión escrita*; *La poesía del Barroco: Quevedo*; y *Cuarenta Años de Poesía Española: 1940-1980*. Estas tres obras también constituyen un importante material de apoyo para el profesor que encuentra en ellas además de una selección de textos bastante cuidada, datos bibliográficos y propuestas de actividades didácticas.

¹⁴ *Jugando y Aprendiendo Español*. "Presentación", p. 3.

La variedad de temas tratados en la *Colección Complementos* se hace notar, aún, en la *Serie Cultura*, con dos títulos: *Nuevo y Viejo Mundo*, de Manuel Morillo Caballero y *Viaje por la España Gastronómica*, de Enrique Leiva Elespuru. La selección de textos de ambos libros busca un acercamiento a la cultura de distintos países. Con esos materiales el profesor podrá, sin duda, incluir aspectos relevantes en sus clases que van mucho más allá de lo puramente lingüístico.

La *Colección Orellana* que empezó a editar en 1991 la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil es otra publicación digna de nota. En ella podemos encontrar títulos como *La Literatura Española en los Textos de la Edad Media al Siglo XIX*, *São João da Cruz - Poesías Completas*, *Lazarillo de Tormes*, *Frei Gaspar de Carvajal*, *Novo Descobrimento do Rio Amazonas*, *Juan Valera - A Poesía do Brasil* o *Francisco de Quevedo - Sonetos de Amor e de Morte*, en ediciones bilingües, entre otros. Todas esas publicaciones, aunque no constituyan en esencia un material didáctico, sí pueden pasar a tener ese uso, sobre todo si se considera que los prólogos, estudios introductorios y traducciones normalmente han sido elaborados por hispanistas brasileños consagrados.

k) Revistas y publicaciones periódicas

La producción editorial brasileña en lo referido al idioma español, sus literaturas y culturas no se limita, sin embargo, a la publicación de libros o colecciones. A lo largo de los últimos años también se han dado a conocer algunas revistas que, a pesar de las dificultades editoriales, han aportado su contribución.

Destacamos tres: *Prohispan*, publicación de Enterprise; *Hispania - Revista Cultural Latinoamericana*, bajo la responsabilidad de Hispania Editora y la *Revista de la APEESP*, a cargo de la Asociación de Profesores de Español del Estado de São Paulo. Cada una de ellas, con línea editorial específica, ha procurado dar a conocer artículos de la más diversa naturaleza: desde ensayos literarios, críticas y análisis de materiales, comentarios sobre experiencias didácticas, hasta informaciones culturales variadas. En esas revistas podemos encontrar un poco de todo, pero independiente de lo que traten, algo tienen en común: la seriedad en el enfoque de los temas presentados. De ahí que también ellas puedan servir como importante material de apoyo para las clases de español.

Lo mismo se puede afirmar acerca del *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos* que a lo largo de estos diez años ha procurado recoger trabajos de calidad en cada uno de sus volúmenes.

Además de toda la producción escrita citada, hay que añadir los materiales en formato multimedia. Es el caso, por ejemplo, de la versión brasileña de *Viaje al Español*, adaptada y presentada en televisión por la profesora Maite Celada. Aparte de eso, están los boletines electrónicos, como el creado por el profesor Gonzalo Abio —*Cositas del Portuñol*— (gabio@sol.com.br) por ejemplo, que también constituye un excelente recurso didáctico.

Como se ha podido observar, la producción de los hispanistas brasileños es incesante. Seguramente hemos dejado de incluir títulos importantes en las páginas precedentes pero, como alertábamos, si eso ha ocurrido se debe a lo difícil que resulta compilar todo el material publicado en Brasil a lo largo de las últimas décadas.

Esperamos que el hecho de que el trabajo de tantos profesores e investigadores haya resultado en publicaciones como las referidas sirva de acicate para que otros profesionales se incorporen y den a conocer su trabajo, sin duda de gran importancia para el desarrollo y la diversificación del mercado editorial brasileño y para el avance de la enseñanza del español en Brasil.

Anexo 1.

Algunas de las obras didácticas publicadas en el exterior y que han tenido gran aceptación en Brasil son las siguientes:

a) Libros de Texto

Ven, Planeta, Español sin Fronteras, Cumbre, Viaje al Español, Antena, Pasacalle, Trotamundos, Entre amigos, Órbita, Fórmula, Puesta a Punto, Punto Final, Curso Intensivo de Español, Gente, Socios, Tareas, Avance, A Fondo, Materia Prima, Rápido, Intercambio, Abanico, Curso Superior de Español, Curso de Perfeccionamiento, Con Voz y Voto, Marca Registrada, Escribe en Español, Curso Práctico, Hablamos.

b) Libros de gramática y ejercicios

Gramática Básica del Español, Gramática Práctica de Español para Extranjeros, Resumen Práctico de Gramática Española, Principios de Gramática Comunicativa, Gramática Comunicativa del Español, Gramática Progresiva de Español para Extranjeros, 450 Ejercicios Gramaticales, Uso de la Gramática Española, Corrección Gramatical y de Estilo, Claves del Español, Sintaxis del Español, Conjugación es Fácil.

c) Libros de juegos, conversación y actividades comunicativas

Historias para Conversar, Palabras, Palabras, Historietas y Pasatiempos, ¿A que no sabes...?, De dos en dos, Como Suena, Dual, Actividades Comunicativas, Actividades Lúdicas para la Clase de Español, Bueno, bonito y barato.

d) Libros de profesiones y oficios

Hablando de Negocios, Técnicas de Conversación Telefónica, Técnicas de Correo Comercial, Español de Negocios, Curso de Español Comercial, El Español de los Negocios, Correspondencia Comercial en Español, El Español en el Hotel, El Español por Profesiones.

e) Materiales de orientación y apoyo

Curso de Civilización Española, Adquisición de Léxico, Historias Breves para Leer, Guía Hispánica de Internet, Internet para Profesores de Español, Léxico Fundamental del Español, Repertorio de Funciones Comunicativas del Español, Actos de Habla de la Lengua Española, Ejercicios Prácticos de Pronunciación de Español, Manual Práctico de Corrección Fonética del Español, Diccionario de Gestos, Manual de Traducción, Curso de Lectura, Conversación y Redacción.

Bibliografía

- ABRAHÁM, M.I. & MAESTRE DE CAIÓN, S. de. 1995. *Español Comercial - Manual de Consulta*. São Paulo, Hispania Editora.
- ALVES, A.N.M. & MELLO ALVES, A. (1997). ; *Vale! Español para Brasileños*. São Paulo, Moderna.
- ALZUETA DE BARTABURO, M.E. 2000. *Curso Dinámico de Español*. São Paulo, Hispania Editora.
- . *Español en Acción - Gramática Condensada, Verbos - lista y modelos - y Vocabulario Temático*. 1998. São Paulo, Hispania Editora.
- . *Español en Acción - Tareas*. 1999. São Paulo, Hispania Editora.
- . *Vivenciar la Lengua*. 1997. São Paulo, Hispania Editora.
- Amaral, V.L. & MAIA GONZÁLEZ, N.T. 1991. "¿Rojo o Amarillo? ; Si es igual!, en: *Revista de la APEESP (1)*: 22-30. São Paulo, APEESP.
- ANDRADE, B.L.F.H. 1992. *Dicionário e Falsos Amigos do Espanhol e do Português*. São Paulo, Página Aberta/Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.
- Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*. Madrid/Brasilia, La Factoría/ Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil.
- APARICIO BURGOS, J. A. 1999. *Textos Narrativos para la Clase de Español. Prácticas de Comprensión Lectora*. Madrid/Brasilia, La Factoría/Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil. *Colección Complementos - Serie Literatura*.
- BALLESTERO-ÁLVAREZ, M. E. & SOTO BALBÁS, M. 1995. *El querer es poder...* São Paulo, FTD.
- . 1995. *Las consecuencias de un encuentro*. São Paulo, FTD.
- . 1995. *Para los niños siempre hay tiempo*. São Paulo, FTD.
- . 1994. *¿Quieres aprender español?* São Paulo, FTD.
- . 1995. *Una aventura veraniega*. São Paulo, FTD.
- BAPTISTA, G. 1995. *Español Activo*. Rio de Janeiro, CCLS Publishing House.
- BECHÁRA, S.F. & MOURE, W.G. 1998. ; *Ojo! con los falsos amigos. Dicionário de falsos cognatos em Espanhol e Português*. São Paulo, Moderna.
- BECKER, I., 1986, *Manual de Español*, São Paulo, Nobel, 73ª. ed.
- BONFIM, C.A. 1992. "Parece pero no lo es: un análisis del Pequeno Dicionário Michaelis", en: *Revista de la APEESP (4)*: 97-101. São Paulo, APEESP.
- BRUNO, F.C. & MENDOZA, M.A. 1997. *Hacia el Español. Curso de Lengua y Cultura Hispánica*. São Paulo, Saraiva (3 niveles).
- CHAGAS, V. 1979. *Didática especial de línguas modernas*, São Paulo, Nacional, 3ª.ed.
- Colección Orellana*. 1991-1999. Madrid/Brasilia, La Factoría/Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil (varios títulos).
- Curso de Español*. 1991. Rio de Janeiro, Editora Globo.
- DEJUÁN ESPINET, M. 1997. *La Comunicación en la Clase de Español como Lengua Extranjera*. Madrid/Brasilia, La Factoría/Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil. *Colección Complementos - Serie Didáctica*.

- Dicionário de Português-Espanhol / Espanhol-Português*. s/f. Porto/São Paulo, Porto/Martins Fontes.
- DURÃO, A.B.A.B. 1999. *Análisis de Errores e Interlengua de Brasileños Aprendices de Español y de Españoles Aprendices de Português*. Londrina, UEL.
- . (org.). 1999. *Español para Secretariado*. Londrina, UEL.
- EDICIONES BRUÑO, s/f. *Lecciones de Lengua Española*, Barcelona, Ed. Bruño.
- ESTEVES DOS SANTOS COSTA, A.L. & ALVES MARRA, P. 1997. *Juegos para la Clase de Español como Lengua Extranjera*. Madrid/Brasília, La Factoría/Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil. *Colección Complementos - Serie Didáctica*.
- . 1998. *¡Vamos a Jugar! 175 Juegos para la Clase de ELE*. Barcelona/Rio de Janeiro, Difusión/Paisagem.
- ESTEVES DOS SANTOS COSTA, A.L. y otros. 1999. *Espanhol no Vestibular. Textos e Questões*. Belo Horizonte, Editora UFMG.
- FLAVIAN, E. & ERES FERNÁNDEZ, G. 2000. *Éxito. Repertorio de Exámenes de Ingreso a la Universidad*. Madrid/Rio de Janeiro, SGEL/Ao Livro Técnico.
- . 1997. *Felices para siempre*. São Paulo, Ática. *Col. ¿Qué Cuentas?*
- . 1994. *Minidicionário Espanhol-Português / Português-Espanhol*. São Paulo, Ática.
- . 1997. *Un pequeño inconveniente*. São Paulo, Ática. *Col. ¿Qué Cuentas?*
- . 1999. *Viajar es lindo... a veces*. São Paulo, Ática. *Col. ¿Qué Cuentas?*
- FERNÁNDEZ-DÍAZ, R. 1993. *Cuarenta Años de Poesía Española: 1940-1980*. Montevideo/São Paulo, Oltaver/Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil. *Colección Complementos - Serie Literatura*.
- . 1994. *Jugando y Aprendiendo Español*. Montevideo/São Paulo, Oltaver/Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil. *Colección Complementos - Serie Didáctica*.
- FERREIRAS, C. et alii. (1997). *Hablemos*. São Paulo, CNA.
- . (1999). *Nuevo Yo Hablo Español*. São Paulo, Centro de Artes de São Paulo, 1999.
- FREIRE, M.T.R.M., 1999. *Síntesis Gramatical de la Lengua Española*. São Paulo, Enterprise.
- GARCÍA, M.A.J. & SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, J. 1997. *El Banco de Piedra*. São Paulo, Ática. *Col. ¿Qué Cuentas?*
- . 1999. *El Tercero A*. São Paulo, Ática. *Col. ¿Qué Cuentas?*
- . 1996. *Español sin Fronteras*. São Paulo, Scipione.
- . 1997. *Las memorias de Greta*. São Paulo, Ática. *Col. ¿Qué Cuentas?*
- GARCÍA DE LA CONCHA, V. (coord.) (1998). *Viaje al Español. Curso de Auto-Aprendizagem de Espanhol*. Madrid, Santillana.
- GARCÍA-GUILLÉN, C. & GARCÍA-GUILLÉN, M. (1995). *Yo hablo español*. São Paulo, Novos Livros.
- GASPARRI, D. (org.) (1999) *Dicionário Visual*. São Paulo, Ciência e Arte/DISAL.
- GONÇALES PACHECO BARRIONUEVO, M.C. & GAMINIAN CHALEQUIAN TCHARKHETIAN, S. 1998. *¡A Ver!* São Paulo, Enterprise.
- . 2000. *Veo todo*. São Paulo, Enterprise.
- . 1999. *Veo, veo*. São Paulo, Enterprise.

- Hablemos Español*. 2000. Rio de Janeiro, Editora Escala.
- Hispania... revista Cultural Latinoamericana*. São Paulo, Hispania Editora.
- LEIVA ELESURU, E. 1998. *Viaje por la España Gastronómica*. Madrid/São Paulo, La Factoría/Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil. *Colección Complementos - Serie Cultura*.
- MAIA ASSALI, S. 1997. *Conjugação de Verbos em Espanhol*. São Paulo, Ática.
- MARCHANTE, C., s/f. *Lo que oyes. Materiales para la comprensión auditiva y la expresión oral*. São Paulo, Asesoría Lingüística de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.
- MARTÍN, R. (coord.). 1997. *Pequeno Dicionário Brasileiro Espanhol-Português / Português-Espanhol*. São Paulo, Oficina de Textos.
- MASIP, V. 2000. *Gramática Española para Brasileños*. Barcelona/Rio de Janeiro, Difusión/Paisagem.
- MILANI, E.M. 1999. *Gramática de Espanhol para Brasileiros*. São Paulo, Saraiva.
- . 1994. *Guía para Conjuguar Verbos Españoles (Modelos)*. Montevideo/São Paulo, Oltaver/Novos Livros/Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil. *Colección Complementos - Serie Gramática*.
- MORILLO CABALLERO, M. 1996. *Nuevo y Viejo Mundo*. Madrid/Brasilia, La Factoría/Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil. *Colección Complementos - Serie Cultura*.
- OLIVER, J.M. 1993. *La Poesía del Barroco: Quevedo*. Montevideo/São Paulo. Oltaver/Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil. *Colección Complementos - Serie Literatura*.
- PEDRAZA, F. y otros. 1991. *Vamos a Hablar*. São Paulo, Ática.
- PEREIRA, H.B.C. & SIGNER, R. 1992. *Michaelis. Pequeno Dicionário Espanhol-Português / Português-Espanhol*. São Paulo, Melhoramentos.
- Prohispan*. São Paulo, Enterprise.
- RACHLIN, A. & HELLARD, S. 1995. *Bach*. São Paulo, Callis. *Col. Niños Famosos* (trad. Enterprise Idiomas).
- . 1995. *Beethoven*. São Paulo, Callis. *Col. Niños Famosos* (trad. Enterprise Idiomas).
- . 1993. *Brahms*. São Paulo, Callis. *Col. Niños Famosos* (trad. Enterprise Idiomas).
- . 1999. *Mozart*. São Paulo, Callis. *Col. Niños Famosos* (trad. Enterprise Idiomas).
- . *revista de la APEESP*. São Paulo, Asociación de Profesores de Español del Estado de São Paulo.
- SANZ JUEZ, Á. 1993. *Profesiones y Ocupaciones*. Montevideo/São Paulo, Oltaver/Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil. *Colección Complementos - Serie Léxico*.
- . s/f. *Salud y belleza*. São Paulo, Asesoría Lingüística de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.
- SILVA, C.F. da. 1999. *Formas y Usos del Verbo en Español*. Madrid/Brasilia, La Factoría/Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil. *Colección Complementos - Serie Gramática*.
- VALMASEDA REGUEIRO, M.Á. 1994. *Orientaciones para la Enseñanza de la Pronunciación*. Montevideo/São Paulo, Oltaver/Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil. *Colección Complementos - Serie Didáctica*.



CONSEJERÍA
DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Embajada de España en Brasilia
Consejería de Educación y Ciencia
SES Av. das Nações, Q. 81 I, Lote 44
70429-900 Brasília-DF

Tel.: (61) 244-9365, Fax: (61) 244-9382

www.consedu-espanha.org.br
consebra@tba.com.br

ISBN 85-85726-51-2



9 788585 726515



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
CULTURA Y DEPORTE