

**Actas del
VII Seminario
La enseñanza del Español a
Lusohablantes:
*Dificultades y Estrategias***

Septiembre - 1999

*Consejería de Educación y Ciencia
de la Embajada de España en
Brasil*



ACTAS del
VII Seminario
de la Enseñanza del Español
a Lusohablantes:
Dificultades y Estrategias

São Paulo, 25 de septiembre de 1999



Embajada de España
Consejería de Educación y Ciencia
BRASIL

Actas del VII 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. 1999

ISBN: Fundação Biblioteca Nacional

ISBN 85-85725-47-4



Edita:

Embajada de España en Brasil
Consejería de Educación y Ciencia
Av. das Nações, quadra 811 – lote 44 - CEP 70200-110
Brasília - DF – Brasil
Tel.: (061) 244 9365 – Fax: (061) 244 9382

La Enseñanza del Español a Lusohablantes: *Dificultades y Estrategias* – VII Seminario

La Enseñanza del Español a Lusohablantes:
Dificultades y Estrategias
VII Seminario

DIRECCIÓN
ASESORÍA TÉCNICA Y METODOLÓGICA
María Parés Grahit

COORDINACIÓN DEL SEMINARIO Y DE ESTA EDICIÓN
María Parés Grahit
María Cibebe González Pellizzari Alonso

DIAGRAMACIÓN Y CUBIERTA
María Cibebe González Pellizzari Alonso

INDICE

	Página
• <u>Presentación</u>	09
• <u>Conferencia de Apertura</u> <i>Distintos niveles de lengua y literatura en el aprendizaje de una lengua extranjera</i> María Parés Grahit. Consejería de Educación y Ciencia	11
• <u>Conferencia</u> <i>Metodologías y materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera</i> Pedro Benítez Pérez. Instituto Cervantes	30
• <u>Comunicaciones</u> <i>Materiales en la red: usos y aplicaciones en la clase de español</i> Carmen Rojas. Consejería de Educación	44
<i>La enseñanza de los pronombres enclíticos en español</i> Ana Cristina dos Santos. Universidade Federal de Rio de Janeiro	71
<i>El uso del mapa semántico para adquisición del léxico</i> Claudio César Montoto. PUC/SP	80
<i>El dativo de interés en español</i> Marcela Mathias da Silva y Márcia Regina de Souza. Universidade Federal de Rio de Janeiro	95
<i>Expresiones idiomáticas: una marca cultural</i> Myriam J. Serey Leiva. UNIMEP	105
<i>Problemas frecuentes. Soluciones prácticas</i> Graciela Irene T. de Moraes da Silva. Open House	113

Ensino de Língua Inglesa Ltda.

Lectura instrumental para fines específicos 124
Sara A. Brito y Christiane A. Lima. UNIGRANRÍO

Gramática y motivación icónica en “interface” entre el portugués y el español 139
Antonio Suárez Abreu y Eloisa Cerdán del Lama. UNESP/Araraquara

Léxico de los animales en el lenguaje popular. Una muestra del habla de Chile 145
Josefina Spomenka M. Ordóñez. Fundação R. H. Fisk

Aplicación de los “falsos amigos” en la enseñanza del español 151
Iara Maria Carneiro de Freitas. Universidade Estadual de Ceará

El uso pragmático de los tiempos verbales en español como LE 156
Eliane Gonçalves. PUC/SP

Estratégicamente hablando... ¿puedo hablar de amor? 167
Maria Cibele González Pellizzari Alonso y Susana Beatriz Slepoy de Zipman. Colegio Miguel de Cervantes

Trabajando la pronunciación en las clases de español como LE 179
Monica Ferreira Mayrink. PUC/SP

Español homeopático 185
Andrea Gonçalves Moreira Bernardes. Wizard Idiomas

<i>Les Luthiers y su aspecto sociocultural</i>	193
Lucielena Mendonça de Lima. Universidade Federal de Goiás	
<i>Español con música</i>	207
Laura Martínez. Centro Interescolar de Lenguas	
<i>Actualidad del laboratorio de idiomas en la enseñanza del español como LE</i>	215
Julio Diego D. Liguori y Sonia Izquierdo Merinero. Colegio Miguel de Cervantes	
<i>Un estudio contrastivo basado en texto</i>	223
Cecilia Fonseca y Luz María Pires da Silva. Instituto Rio Branco y Universidade de Brasilia	
<i>Entre imágenes y palabras: Almodóvar en las clases de ELE</i>	232
Rosangela Dantas. PUC/SP	

PRESENTACIÓN

En esta edición recogemos las ponencias y las comunicaciones presentadas en el *VII Seminario de Dificultades Específicas para la enseñanza del español a lusohablantes* celebrado en el colegio "Miguel de Cervantes" de São Paulo en septiembre de este año.

Con la organización de esta jornada de trabajo hemos procurado mantener un foro que permite a los profesores brasileños de español plantear los problemas más frecuentes con los que se encuentran cada día, compartir métodos de enseñanza y mostrar sus descubrimientos pedagógicos y sus experiencias. Todo ello con el propósito fundamental de abrir un debate didáctico, aprender un poco más en la parte técnica de nuestra profesión y, en definitiva, renovar nuestro ánimo y nuestro trabajo gustoso en el campo de la enseñanza.

En la selección de los trabajos de las comunicaciones hemos valorado especialmente aquellas que aportan una visión atractiva de un aspecto cualquiera de la enseñanza de la lengua. Pretendemos con estas Actas publicar un material variado, donde predomina ante todo la visión personal e imaginativa de cada profesor. El conjunto viene a ser un mosaico quizás poco sistemático, pero, de alguna forma, colorido y sugerente.

Agradezco la participación de todos los profesores y el esfuerzo que han tenido que hacer para ajustar sus experiencias didácticas a las exigencias de una publicación de estas características.

Brasilia, octubre de 1999.

María Parés Grahit
Asesora de la Consejería de Educación
Embajada de España en Brasilia

CONFERENCIA DE APERTURA

Función de la lengua y la literatura en la enseñanza del español

María Parés Grahit

Asesoría Técnico-Lingüística. Consejería de Educación y Ciencia

Queridos amigos, nos encontramos aquí reunidos, todos nosotros, profesores de español, para compartir durante unas horas nuestros métodos, nuestras estrategias y por qué no, también nuestros problemas a la hora de intentar que el estudio de la vieja lengua castellana sea cada vez más eficaz y más gratificante para los estudiantes brasileños.

Abre la sesión esta ponencia mía que pretende ser una panorámica amplia y que, por lo tanto, tendrá que ser forzosamente superficial, de las múltiples tareas a las que los profesores de lengua nos podemos dedicar y, después, tomarán ustedes la palabra para proponer ejemplos, plantear controversias, en una palabra, traer la vida de las aulas a esta nuestra jornada de comunicación didáctica.

Niveles de estudio de la Lengua

La Lengua es el ámbito irrebachable del conocimiento humano, de las acciones con sentido, de la comunicación. Más allá de la lengua no hay nada, no se puede ni pensar porque, cuando pensamos, lo hacemos con palabras, incluso, cuando hablamos de la Lengua lo hacemos en el ámbito de la Lengua y mediante palabras.

En la Lengua está la reserva de todo sentido posible. La Lengua, según Heidegger, es la casa del sentido, de todo lo que tiene sentido para el hombre. La lengua es lo que da sentido a nuestros pensamientos.

La Lengua nos permite ser más o menos inteligentes, en ella cabe la poesía y el cotilleo, la ciencia y la magia. Con lo que se hace con ella y en ella se pueden establecer niveles de jerarquía "mejores" o "peores", lo que ocurre es que es muy difícil encontrar el módulo

para medir esta calidad: ¿mejor en qué sentido?, ¿peor para quién? Muchos filósofos de la Lengua están de acuerdo en afirmar que la literatura, la poesía, pertenecen al nivel más alto.

Hay muchas teorías que explican en qué consiste este mundo lingüístico en el que vive el hombre y también cuál es el módulo para medir el poder de la lengua. Heidegger explica este poder como la capacidad de arrojar más o menos luz, de mostrar más o menos; “mostrar” con el valor de “manifestar”, “iluminar” la presencia y la verdad de todo. Dentro de lo que podemos hacer con la Lengua cabe pensar en usos de “ocultamiento” y en usos de “revelación”.

Así, la realidad pensada la podemos disfrazar con palabras engañosas. A veces algo nos produce malestar, desconfianza: “no sé cómo decirlo”, “es un asunto confuso, engañoso”, “no tiene sentido”, es decir, no hay palabras que lo expliquen. O, por el contrario, la realidad aludida se presenta nítida, clarísima: “te lo puedo explicar”, “es esto y aquello”, “está clarísimo”, es decir, tengo palabras para ello.

La máxima revelación, la idea más diáfana de lo que la realidad es, la encontramos en la palabra poética. En la poesía se da la coincidencia feliz entre una parcela de lo real y la palabra que le da nombre, y eso se da, además, con todo el entusiasmo primigenio del descubrimiento, de la primera vez en que las cosas fueron nombradas. Como ocurrió en Macondo, cuando esta ciudad de la Literatura Universal era

“una aldea de veinte casas de barro y cañabrava construida a la orilla de un río de aguas diáfanas que se precipitaban por un lecho de piedras pulidas, blancas y enormes como huevos prehistóricos. El mundo era tan reciente que muchas cosas carecían de nombre y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo.”
(García Márquez Cien Años de Soledad)

De una manera más prosaica, podríamos decir que en aquella época genésica, en el mundo aún no existía nada, porque el mundo empieza a “ser” cuando el hombre da nombre a las cosas y, por lo tanto, las puede pensar.

Sobre este poder "revelador", poético, de las palabras nos habla Juan Ramón Jiménez :

*¡Inteligencia, dame
el nombre exacto de las cosas!*

*... Que mi palabra sea
la cosa misma
creada por mi alma nuevamente.
Que por mí vayan todos
los que no las conocen a las cosas;
que por mí vayan todos
los que ya las olvidan a las cosas;
que por mí vayan todos
los mismos que las aman a las cosas...*

*¡Inteligencia, dame
el nombre exacto, y tuyo,
y suyo, y mío, de las cosas!
(Eternidades)*

Heidegger nos dice que no es el hombre el que dispone de la Lengua, sino que es la Lengua la que dispone del hombre. La lengua nos da la visión del mundo, transmite unos valores. Sólo el poeta – utilizo esta palabra en el sentido más amplio- tiene el poder de revelación en la palabra, abre con ella lo oculto para revelarlo recién nacido a nuestros ojos, nuevamente, memorablemente.

Leemos en el Evangelio de Juan, en su primer capítulo:

En el principio era el Verbo y el Verbo era Dios

Dios es la palabra y mediante la palabra crea el universo para el hombre, el cual, hecho a imagen y semejanza de Dios, da nombres a las cosas y así, al darle un nombre a cada cosa, va conociendo el mundo y lo hace suyo mediante la palabra.

Si me permiten una metáfora más terrestre, podríamos decir que la Lengua es la gran carpa, la tienda de campaña única, donde cabe todo lo que consideramos humano: el pensamiento y la acción, la intuición y el sueño... Cada una de las lenguas conforma y determina, de alguna manera, una forma de ver, un enfoque de la realidad y, por ello, refleja la cultura colectiva de los pueblos que la comparten.

De ahí que los profesores de Lengua –lengua materna o lengua extranjera- nos enfrentemos a una tarea que, bajo una aparente facilidad (todos hemos aprendido nuestra lengua materna como a respirar, sin ningún esfuerzo aparente), encierra un trabajo arduo y complejo: Tenemos que acrecentar la competencia lingüística del alumno en todas las destrezas: comprensión, expresión, entonación... eficacia comunicativa y, también, tenemos que introducirle en una forma de ver el mundo, en una cultura.

Todo lo que contiene una Lengua, por ser tan amplio y plural, es difícil de abarcar. ¿Quién puede estar seguro de saber una lengua si aún en la propia, en la materna, a veces, se nos escapan matices, giros, registros... (un madrileño de cultura media puede, fácilmente, no entender a qué se refieren unos chicos de un barrio popular como Vallecas). Todos, más de una vez, pensamos y decimos: “no encuentro la palabra”, “no sé cómo explicarlo”... Muestras de que una lengua es una realidad viva, proteica, en constante cambio y evolución. (Un sabio filólogo de Oxford, estudioso de la Literatura catalana del XIX, llegó un día a la Universidad de Barcelona hablando “correctamente” un catalán arcaico, del XIX, el catalán de Verdaguer, poeta sobre el que él trabajaba)

Los lexicógrafos de las Academias van registrando préstamos y neologismos constantemente –a veces, muy a su pesar- Algunas expresiones son efímeras, “pasan de moda”, pero otras se instalan para siempre, o para muchos años, porque las palabras nacen, perviven, se transforman y mueren, también, si no se usan, y quedan entonces, abandonadas, en el fondo de los diccionarios.

Además de este cambio constante, propio de la evolución de los seres vivos, en una misma lengua aparecen, de forma sincrónica, múltiples subsistemas, como son:

- las variantes geográficas: los dialectos, las hablas regionales
- las variaciones debidas al nivel sociocultural: los distintos registros, las hablas técnicas, las jergas...
- los usos creativos, poéticos o metalingüísticos
- las alteraciones semánticas que se producen con frecuencia a causa del contexto y de la situación: el humor, la sátira, la ironía.

Ante este panorama, el estudio de la Lengua nos ofrece mil posibilidades:

- a) Podemos recorrer la evolución de la Lengua y su historia, desde las etapas de formación hasta el momento actual, en la Historia de la Lengua, o podemos estudiar cómo se pronuncia en este momento un determinado fonema con todos sus alófonos en una pequeña zona geográfica, como por ejemplo: "las variantes del fonema /s/ en el valle del Guadalquivir" Estaremos ante un mapa fonético
- b) Se puede estudiar qué cosa es la facultad del lenguaje en el ser humano. Las muchas teorías que se han formulado sobre cómo procede la mente al construir los mensajes lingüísticos. Entramos en la Filosofía del Lenguaje o la Psicolingüística.
- c) y, pasando por la Gramática – el estudio más antiguo y tradicional de las lenguas- con todas sus ramas: Morfología, Fonética, Fonología, Sintaxis, Semántica,
- d) en los últimos años, la más moderna de las disciplinas de estudio de la Lengua es la Pragmalingüística, que analiza el significado del acto de habla teniendo en cuenta la situación de comunicación y el contexto.

- e) Y todo ello sin contar con otro enorme campo que lo forman las Ciencias de la Comunicación y la Sociolingüística
- f) Hoy en día está de moda el estudio de la Lengua dentro del campo de otras ciencias humanas, su valor interactivo, su relación con otros sistemas de comunicación extra lingüísticos: el gesto, el movimiento, la imagen, la política, la patología, el psicoanálisis, etc.

Lo que puede estudiar el profesor de Lengua

El interés de los humanos por su capacidad de lenguaje y, por lo tanto, su reflexión sobre la Lengua viene de muy lejos. En la Edad Media, y tomando como base el modelo clásico greco-romano, la Gramática y la Retórica fueron disciplinas troncales del Trivium y el Cuadrivium. Un poco más adelante, los grandes gramáticos del Renacimiento adoptaron estos esquemas clásicos para dar cauce normativo a las nuevas lenguas romances y germánicas que se habían ido formando en toda Europa como consecuencia de la profunda evolución social y política de sus pueblos. Estos gramáticos hicieron las primeras compilaciones y compendios modernos de Gramática, Semántica y Lexicografía.

El s. XVIII, con el racionalismo difundido por toda Europa y el gusto de los eruditos por los modelos clásicos, su afán normalizador y su aspiración renovada por la recopilación de todo el saber universal, nos trae, además de la Enciclopedia, las Preceptivas y la fundación de las Academias.

Al llegar el s. XIX y con él la exaltación de la libertad en todos los ámbitos, acompañada por la búsqueda de las raíces étnicas de los pueblos, se reaviva el interés por las lenguas y por los estudios de Filosofía del Lenguaje, nacen la Antropología y la Lingüística General.

Y, finalmente, ya en el s. XX, con el avance tecnológico y la necesidad de perfeccionar los medios de comunicación de masas, se sueña con superar la maldición bíblica de Babel y recuperar el idioma

único o el entendimiento total entre los pueblos. Se solicitan intérpretes y traductores cada vez más rápidos y fiables. Se buscan sistemas informatizados de traducción y se habla de conseguir una lengua franca universal : ¿el esperanto? ¿el inglés?

¿Y qué ha ocurrido con la vieja Gramática? Pues que se han multiplicado, también dentro de ella, las especialidades y se ha seguido investigando y estudiando en todos los frentes los fenómenos lingüísticos.

Los grandes intentos renovadores de la teoría gramatical en el s. XX son el Estructuralismo y el Generativismo.

El Estructuralismo aparece a principios del siglo XX, en Ginebra, con Saussure; en Praga-Jakobson, Jemslev y en EEUU con Bloomsfield,)

La gran intuición y novedad de esta escuela fue la de proponer el estudio de la Lengua como sistema. Es decir, el concepto de sistema como base explicativa de los fenómenos de la Lengua y que comporta la relación y la oposición funcional de todos los elementos lingüísticos, una oposición dinámica entre ellos, a todos los niveles. Por ejemplo, desde el punto de vista semántico, cada unidad significa lo que le permiten significar las demás, que se oponen a ella, en el paradigma. Así, "masculino" se opone a "femenino", "singular" a "plural", etc.

La Lengua como sistema abstracto también se opone al habla como realización concreta, como acto de lenguaje. Así, la primera conjugación verbal o las relaciones paradigmáticas entre cualquier clase de palabras (los adjetivos que indican color, por ejemplo) estarían en el sistema, en la Lengua, mientras que una frase escrita o pronunciada: "prefiero el azul de estas lonas marineras" sería un acto de Habla.

Otras innovaciones que provienen del Estructuralismo son: el signo lingüístico, con la representación mental de forma y contenido (significante y significado), que supone un concepto gramatical más rico y preciso que el tradicional de palabra; el

fonema, (mínima unidad fónica con un valor funcional dentro del sistema, distinto de cada sonido concreto con el que se pronuncian las sílabas y las palabras en un acto de habla).

Éstos, junto con el morfema y el lexema, son algunos de los más importantes conceptos acuñados por el Estructuralismo que están ya incorporados a nuestras clases de Lengua y que resultan muy útiles a la hora de explicar algunas de las características de la estructura y del funcionamiento de la lengua.

El Generativismo (Chomsky, 1957) representa un verdadero intento por equiparar los estudios sobre la lengua a los de las ciencias empíricas, con el planteamiento de hipótesis y modelos que luego habrá que demostrar que “verificar” o “falsar” o que no lo son para explicar la realidad lingüística a la que se aplican.

La pregunta clave que se hizo Chomsky al principio fue: ¿Cómo el ser humano con un número limitado de signos y de reglas conocidos es capaz de producir un número ilimitado de mensajes nunca enunciados u oídos antes? ¿Qué ocurre en la mente humana durante el proceso mental de la génesis de una oración? El primer modelo generativista propone la existencia de una estructura profunda, simple, de la oración, y una serie de transformaciones que llevan a una estructura superficial, más compleja. Todo ello tiene lugar en las estructuras sintácticas, en la mente, de todo ser humano..

Estas teorías generativistas tuvieron una evolución rapidísima y, hoy en día, entre los mismos generativistas se cuestionan ya una de sus primeras propuestas teóricas: la existencia de una estructura profunda y una estructura superficial en la configuración de las oraciones.

El Generativismo ha estudiado los mecanismos de producción de mensajes verbales y el Estructuralismo nos ha descrito mejor el producto, el resultado del proceso del lenguaje.

Algunos herederos, los que han llevado al campo de la comunicación muchos de los hallazgos de estructuralismo y del

generativismo forman actualmente una rama colateral de la investigación lingüística muy activa que es la pragmática lingüística.

La Pragmalingüística, empieza a partir de los estudios de los estadounidenses Austin (1962) y su discípulo Searle, iniciadores ambos de la Pragmática moderna. Esta ciencia se ha dedicado al estudio de la segunda dimensión significativa de las palabras, es decir, a la intención del significado de la oración o, más específicamente, a los procesos mediante los cuales los hombres producen e interpretan el discurso verbal. Con ello se traslada el estudio de la lengua al campo de la interacción humana, de la acción humana colectiva, de su auténtica dimensión comunicativa. La pregunta clave es ¿qué hacen las palabras además de decir algo? o, mejor, ¿qué dicen las palabras además de lo que dicen? Aquí se estudia la importancia del contexto y de la situación, de la psicología y del alcance real de la acción humana en la comunicación.

Dentro de las teorías de la pragmática la oración será “el contenido locutivo de un potencial acto de habla” Con una oración – explícita o implícita- se puede hacer algo: preguntar, amenazar, pedir, informar... Cosa que no se pueden hacer con un solo lexema.

Ya en 1933 decía Bloomsfield en The Language que el lenguaje era esto:

“En un manzano está subido Tim, abajo, en tierra, está Tom. Tom quiere comer una manzana. Si Tom tuviera el brazo muy largo (o extensible), lo alargaría y cogería la manzana; como no lo tiene, habla: “échame una manzana”

Lo que haría alargando el brazo y la mano, lo hace hablando.

De todas estas investigaciones, de las grandes intuiciones y hallazgos de los lingüistas actuales ¿qué nos queda?, ¿cómo utilizarlas en el aula, cuando intentamos que nuestros alumnos consigan un alto nivel de competencia lingüística en su lengua materna o en una lengua extranjera?

- a) en primer lugar, estamos ante una serie de materias de estudio que pueden ser una auténtica fuente de placer intelectual para quienes gustan de observar los fenómenos de la lengua y reflexionar sobre ellos.
- b) de cara a la didáctica de la lengua, gracias al estructuralismo y al generativismo, tenemos una mejor definición de las unidades, de las estructuras y de los fenómenos lingüísticos: más lógica, más completa y más explicativa que la que nos proporcionaban las gramáticas tradicionales.

Así, por ejemplo, la distinción entre las unidades lingüísticas no significativas, los fonemas, y las unidades significativas – monemas, lexemas, sintagmas-, o entre lexema y monema (unidades lingüísticas con significado) y el tradicional concepto de palabra como primera unidad de la lengua con significado, ayudan mucho al profesor a la hora de racionalizar sus esquemas y sus explicaciones gramaticales.

De la Gramática tradicional conservamos, sin embargo, como unidad lingüística, la “palabra”. Ésta permanece útil y es necesaria porque es la unidad fundamental de aprendizaje –aprendemos una lengua extranjera, como la materna, por palabras y no por morfemas-, además, porque la palabra sigue siendo la unidad base sobre la que se confeccionan diccionarios y vocabularios y porque representa la primera ordenación sintáctica de elementos significativos con una combinación fija:

nombre = lexema + morf. género + morf. número
 lexema + morf. derivativo + morf. género + morf.
 número

Actualmente se habla aún otra unidad lingüística que está siendo objeto de consideración y estudio: el texto. La Lingüística del texto o Gramática textual viene a ser una sintaxis supraoracional, la manera cómo se relacionan las oraciones en el párrafo, los nexos entre los distintos párrafos del texto, etc.

Lo que puede hacer con la Gramática el profesor de Lengua

¿Qué hacemos con la Gramática en la clase de Lengua? ¿Hay que dar a conocer tantos enfoques y teorías? ¿Qué lugar ocupa el análisis gramatical? ¿Qué importancia tienen la clasificación y la memorización de los distintos conceptos lingüísticos? ¿Teoría gramatical (morfología y sintaxis) o ejercicios prácticos sobre modelos de habla, que tiendan a fijar la ortografía, el vocabulario y las estructuras de la lengua?

El profesor no debe olvidar que una lengua es como un puente: una estructura compleja y funcional, articulada y dinámica, que puede llegar a parecernos hasta hermosa por su amplitud y solidez, pero cuya función básica es, únicamente, instrumental: un puente está hecho para cruzar por él de una orilla a otra, no para que quien lo usa tenga que aprender cálculo de resistencia de materiales o conocer las leyes de la dinámica que lo mantienen en pie, cosas que sí tuvieron que conocer, al construirlo, ingenieros y constructores. La lengua, todos los idiomas, están, en primer lugar, para que la gente los use para entenderse y comunicarse.

En clase, por tanto, no debemos abusar de teorías ni de normativa ni de análisis gramatical. Lo importante es que el alumno use la lengua que está aprendiendo, cada día mejor, con más soltura y fluidez, con más nivel de competencia lingüística: La lengua, como puente de comunicación con los demás que la hablan o escriben.

A veces, sin embargo, una teoría gramatical, una explicación teórica, iluminan y satisfacen la curiosidad de un alumno. Sin excesos, la memorización de reglas y normas puede facilitar el aprendizaje y tranquilizar la inquietud de mentes más organizadas. De todos modos, siempre será más didáctico dejar entrever que hay posibles y arduos caminos de estudio que agotar a los alumnos dándoles una explicación exhaustiva que ellos no desean. Mejor es que se queden con curiosidad y ganas de aprender más cosas sobre la lengua que no que se cansen y aburran por haber ido forzados a donde ellos no querían ir ni lo precisaban.

La actitud metalingüística y contrastiva debe estar presente en la mente del profesor porque debe orientar la praxis didáctica, pero sólo debe aflorar de un modo explícito en momentos puntuales y oportunos... y esperados.

Cada profesor tiene las estrategias docentes y los métodos didácticos para que sus alumnos vayan progresando al ir consiguiendo la competencia lingüística en la lengua que aprenden, al mismo tiempo que van interiorizando todas las dimensiones gramaticales de las palabras aprendidas.

Así, por ejemplo, en general, el aprendizaje de una lengua extranjera es, en primer lugar, el aprendizaje de un vocabulario. Entre el vocabulario de la lengua materna y el de la lengua aprendida, el estudiante tiende a establecer una relación biunívoca que, poco a poco, irá descubriendo que no es exacta ni fija. Y, además, tiene que ir interiorizando todas las dimensiones de la palabra aprendida: categorial, fonética, morfológica, sintáctica, semántica y pragmática

Por supuesto, cuanto más avanzado está el alumno en la reflexión metalingüística de su propia lengua más rápidamente aprenderá este aspecto en la lengua que estudia.

Actualmente, las editoriales nos ofrecen un amplio panorama de métodos didácticos que complementan con cuadernos de ejercicios y con gran cantidad de sugerencias para la aplicación de las nuevas tecnologías: audio, video, cine; todo ello constituye un rico y frondoso material de donde "cada maestrillo debe sacar su librito"

La radio, la televisión, la prensa, la publicidad son también buenos para suministrar material que nos ayuda a fijar estructuras, aprender giros y, cómo no, corregir errores.

No hay que olvidar, sin embargo, que no es el método más sofisticado el que hace "bueno" a un profesor sino que es el profesor que sabe utilizar el material, elegido con su criterio selectivo, el que hace "buenas" las clases. Excelentes profesores ha habido que no han utilizado más que su voz, una pizarra, una fotografía o un modesto radio-cassette.

He empezado subrayando la importancia que tiene para los profesores la teoría gramatical, ahora destaco algo también muy obvio y es que al profesor, hoy en día, al programar sus clases se le exige un alto grado de especialización, gran eficacia y rapidez en conseguir los mejores resultados, una enseñanza superespecializada (español para los negocios, español para el turismo, etc.) Con ello corremos el riesgo de quedarnos en una enseñanza parcial, superficial o mutilada de la lengua donde toda la visión del mundo, toda la riqueza creativa de un pueblo, toda su cultura e idiosincrasia profundas, queden arrumbadas definitivamente.

Es por esto por lo que el profesor de una lengua extranjera debe siempre poner en práctica su imaginación, su capacidad de método y su sensatez en la búsqueda de material didáctico y en la expectativa de los resultados.

Por ello, y para terminar este rápido repaso de qué es y qué puede hacer un profesor de lengua, vamos a entrar en la consideración de un tipo de propuesta didáctica que, a mi juicio, enriquece y amplía extraordinariamente el conocimiento de una lengua y potencia la gratificación personal tanto del profesor como del alumno, en la clase de lengua: El tratamiento del texto literario.

¿Qué papel puede desempeñar la literatura en la clase de lengua? ¿No tenemos ya demasiadas cosas que enseñar? En muchos libros de texto de español - lengua extranjera se omite la literatura, y los profesores no la echan mucho de menos porque hay una opinión generalizada y tácita que nos induce a pensar que:

- la obra literaria es siempre demasiado extensa y complicada para la clase y, sobre todo, utiliza un registro de lengua "difícil".
- tendemos a imaginar que la literatura está compuesta por obras de autores "clásicos" que ya no interesan hoy en día y menos a estudiantes extranjeros, que ya tienen bastante con conocer, en el mejor de los casos, algo de su propia literatura.

- en general, nos dejamos influir por la constatación de que en nuestro mundo, aldea global, cada día se lee menos. La lectura como fuente de placer está siendo sustituida por otros productos de los medios de comunicación. ¿Por qué, entonces, ir contra corriente?
- y, por último, la obra literaria es para leer en solitario. No sirve para una clase colectiva moderna, dinámica y participativa.

A mí, particularmente, no me convence ninguna de estas razones. Creo que la obra literaria (en fragmentos bien seleccionados, si es necesario) puede darnos también un enorme juego dentro de la didáctica de las lenguas. Tanto por ofrecer un camino abierto a otros aspectos de investigación didáctica y lingüística, como por brindarnos el punto de partida o la base de múltiples ejercicios prácticos que, a la par que útiles, resultan profundamente gratificantes.

El texto literario. A qué podemos llamar Literatura

Es Literatura (y con mayúscula) la letra de una canción, un cuento, un proverbio, un refrán, una greguería, una escena de una obra de teatro, una carta y, por supuesto, un poema. Todo ello puede darnos excelentes textos para el aprendizaje de una lengua y de lenguaje en su función poética.

Literatura es todo aquello que trasciende del momento concreto en que fue enunciado o escrito, para seguir siendo recreado, a veces a lo largo de siglos, en la mente y en la sensibilidad de los lectores tal como salió de la imaginación de su autor, en una feliz adecuación entre las palabras y lo que ellas representan. Es lenguaje poético todo aquello que consideramos memorable porque suena bien, porque despierta nuestros sentidos o nuestras emociones, porque nos sorprende como recién hecho y esclarecedor de realidades profundas y eternas. Y lo es todo texto que nos produce el placer estético, musical, intelectual de la lengua a través de la palabra poética.

Así, sabemos que la poesía nos descubre algo que intuimos y sentimos que es más verdadero, más real que lo que nosotros habíamos alcanzado a imaginar o a sentir. Éste es el poder revelador de la palabra poética del que les hablaba al principio. La poesía como expresión de una experiencia y como fuente de conocimiento.

Y, por supuesto, toda palabra poética se hace memorable porque un pueblo, colectivamente, ha querido recordarla, ha querido conservarla, ha necesitado servirse de ella para seguir reconociéndose en ella.

(Como cuenta en uno de sus prólogos el Profesor Valverde, poeta y catedrático de Estética de la Universidad de Barcelona, un día que estaba reunido con unos cuantos estudiantes en su casa, con los que intentaba, socráticamente, encontrar una definición de poesía, pasó por allí, por casualidad, su hija, una niña de unos diez años. El padre la retuvo un momento y preguntó a su hija qué era, según ella, una poesía. La niña, un poco azarada, le contestó: "...una canción de palabras..." y, antes de que pudiera escabullirse definitivamente de aquella extraña reunión de grandullones, el padre aún insistió: "y ¿para qué sirve?" y la niña, escapando hacia sus juegos, contestó: "¡para aprendérsela de memoria!". Buena y hermosa definición de "poesía" la de una niña, para aquellos estudiantes de Estética, pero, sobre todo, perfecta fórmula de aplicación didáctica para nosotros la que se encierra en las palabras de la pequeña hija del profesor. Poesía, palabras para cantar y para aprender de memoria. Todos sabemos que en la enseñanza de una lengua la repetición de fórmulas hechas, de estructuras y de frases es muy importante. La memorización de vocabulario, con sus rasgos morfológicos es fundamental: por ello damos listas de verbos irregulares, cuadros de determinantes, de prefijos y sufijos; esquemas de clases de oraciones... La buena memoria ayuda mucho a fijar paradigmas y estructuras; entonces, ¿por qué, en vez de repetir siempre las sosísimas construcciones: "Juan va a la cocina", "La casa tiene un jardín" "La niña coge una flor", no proponemos, por ejemplo, un poema? O la sencilla forma popular de esta canción de Antonio Machado:

*La plaza tiene una torre,
La torre tiene un balcón,
El balcón tiene una dama,
La dama una blanca flor.*

*Ha pasado un caballero
-¿Quién sabe por qué pasó?-*

*Y se ha llevado la plaza
Con su torre y su balcón,
Con su balcón y la dama
La dama y su linda flor
(Cantares)*

Con esta breve poesía podemos hacer múltiples aplicaciones prácticas:

- a) fonética. Palabras difíciles para la pronunciación de los estudiantes brasileños: balcón, caballero, torre, plaza.
- b) La estructura interrogativa en español : ¿Quién sabe...?
- c) La acentuación de las partículas interrogativas
- d) Podemos ampliar el vocabulario de: la casa, la calle, la plaza, el balcón, etc.
- e) La conjugación. Formas simples y compuestas: ha pasado, pasó.
- f) Valor recto y valor metafórico de las palabras: flor, blanco...

Y, sobre todo, podemos aprenderla de memoria, recitarla, recitárnosla, cantarla con el simple sonido de la entonación de la lengua castellana. Y les aseguro que no hace falta hablar de la Generación del 98 ni de la Guerra Civil española ni de Campos de Castilla, la obra más conocida de A. Machado. Sin embargo, algo de la sobriedad castellana de este poeta, algo de su gracia andaluza, mucho del pensamiento machadiano hay en este este brevísimo poema.

Podemos usar esta pequeña joya de poesía de tipo popular para practicar la pronunciación, para aprender vocabulario, para

repasar las formas verbales, pero, si se terciara, también podemos utilizarla para conversar sobre el lenguaje real y el lenguaje figurado, las cosas que ocurren son o no debidas al azar, el misterio del amor y de la existencia: “¿quién sabe por qué pasó?” La interiorización del sentimiento, el poder arrasador del amor que se lo lleva todo:

*Y se ha llevado la plaza
con su torre y su balcón*

Nuestros alumnos lo recordarán más tarde cuando oigan aquellos versos más conocidos y cantados de Machado:

“caminante, no hay camino
se hace camino al andar”

o

“bueno es saber que los vasos
nos sirven para beber
lo malo es que no sabemos
para qué sirve la sed”

(Proverbios y cantares)

Y no nos hemos detenido en cuestiones métricas: ni en la rima ni en el ritmo ni en el cómputo silábico, que en algunas ocasiones, también puede ser un análisis interesante.

Creo que la palabra poética es importante para que los estudiantes descubran el máximo “poder” de la palabra. El escritor, el poeta es el que es capaz de encontrar “el nombre exacto de las cosas” como dijo Juan Ramón Jiménez en su intento por definir la palabra poética.

Si conseguimos transmitir el gusto por la palabra poética, por la palabra fuente de conocimiento de la realidad, habremos colaborado a forjar futuros lectores, personas que podrán gozar de la buena compañía de muchos libros y también de la poesía.

He empezado hablando de que no hay nada más allá de la lengua. He intentado resumir las teorías y los hallazgos de los grandes pensadores y lingüistas. Ahora quisiera que Pablo Neruda,

en pocas, barrocas y bellísimas palabras poéticas les diga lo mismo, mucho mejor, con más eficacia que yo, para que vean una vez más la exactitud y la brevedad y el poder de la palabra poética.

La Palabra

...Todo lo que usted quiera, sí señor, pero son las palabras las que cantan, las que suben y bajan,... Me posterno ante ellas... las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derrito... Amo tanto las palabras... las inesperadas...las que glotonamente se esperan, se acechan, hasta que de pronto caen...vocablos amados... Brillan como piedras de colores, saltan como platinados peces, son espuma, hilo, metal, rocío... Persigo algunas palabras... son tan hermosas que las quiero poner todas en mi poema... Las agarro al vuelo, cuando van zumbando, y las atrapo, las limpio, las pelo, me preparo ante el plato, las siento cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetales, aceitosas, como frutas, como algas, como ágatas, como aceitunas... Y entonces las revuelvo, las agito, me las bebo, me las zampo, las trituro, las emperejilo, las liberto... Las dejo como estalactitas en mi poema, como pedacitos de madera bruñida, como carbón, como restos de naufragio, regalos de la ola... Todo está en la palabra... Una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó de sitio, o porque otra se sentó como una reinita adentro de una frase que no la esperaba y que la obedeció... Tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos, tienen de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto transmigrar de patria, de tanto ser raíces... Son antiquísimas y recientísimas... Viven en el féretro escondido y en la flor apenas comenzada... Qué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos... Estos andaban a zancadas por las tremendas cordilleras, por las Américas encrespadas buscando patatas, butifarras, frijolitos, tabaco negro, oro, maíz, huevos fritos, con aquel apetito voraz que nunca más se ha visto en el mundo... Todo se lo tragaban, como religiones, pirámides, tribus, idolatrías iguales a las que ellos traían en sus grandes bolsas... Por donde pasaban quedaba arrasada la tierra... Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes... el idioma. Salimos perdiendo... Salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el

oro... Se lo llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras.

Pablo Neruda (Confesó que he vivido)

Y el gran poeta chileno se refería, claro está, a nuestra lengua castellana, la que nos reúne hoy aquí a unos cuantos de los muchos que, tanto en España, como en América, y en el el mundo, nos sentimos orgullosos de conocerla, de usarla y de enseñarla.

CONFERENCIA

Metodologías y materiales para la enseñanza del español como LE

Pedro Benítez Pérez
Instituto Cervantes de São Paulo
Universidad de Alcalá de Henares

Es verdad que el estudio del español como lengua extranjera ha aumentado considerablemente en los últimos años, aumento que se produce, a mi entender, por dos motivos fundamentales, o por tres, si pensamos que todavía hay personas que se acercan a esta lengua por el deseo de conocer una literatura excepcional y una cultura en muchos casos exótica para ellos. Los otros dos motivos tienen que ver con cuestiones políticas, por un lado, y económicas, por otro. Sabemos todos que la creación del Mercosur ha hecho que el estudio del español en Brasil aumente cuantitativa y cualitativamente, es decir, lo estudian más personas y se estudia mejor, aunque todavía hay mucho por hacer. La caída del muro de Berlín hizo que en la mayoría de los países conocidos en ese momento como países del este de Europa, el español pasase a ser una tercera o cuarta lengua de estudio en muchos centros educativos, después del ruso y el inglés, en unos casos, y del ruso, el inglés y el alemán, en otros, a ser una segunda o tercera lengua, después del inglés o del inglés y el alemán. Lo que hemos considerado anteriormente como cuestiones económicas del estudio del español tiene que ver con el potencial o futuro potencial económico que los países hispánicos, sobre todo los de América, representa. Pensando en el futuro comercio con esos lugares, se han creado departamentos de español en universidades en las que no existían, pensamos en Togo (África) o se ha adelantado el estudio de esta lengua un año en el currículum escolar, caso de Suecia.

Los países de habla española no se mantienen al margen de este interés, los hay de larga tradición en la enseñanza del español para extranjeros, como España y México que cuentan con centros que tienen programas hace más de cuarenta años, y otros de nueva

incorporación, como la República Dominicana o Ecuador. Caso muy especial es el de Cuba, que mantenía una gran actividad cuando existía el telón de acero, que se pierde con su caída y que intenta recuperar nuevamente al descubrir en la enseñanza de la lengua una importante fuente de divisas.

El interés que despiertan nuestra lengua y nuestra cultura en el exterior ha hecho que en muchos países hispánicos, fundamentalmente España –aunque no podemos olvidar las esporádicas aportaciones de otros, se comience a ver todo lo que tiene que ver con el proceso de enseñanza/aprendizaje de esta lengua como una especialidad lingüística que tiene su propia metodología de enseñanza e investigación. Por esta razón, se han creado programas de máster y doctorado en muchas universidades; el estado español ha fundado, en 1991, el Instituto Cervantes, institución que tiene como fin la difusión de la lengua y la cultura hispánica, sin olvidar su investigación; y el mundo editorial se encuentra hoy más activo que nunca, de manera que la bibliografía actual comienza a ser inabarcable.

Una vez expuestas estas consideraciones preliminares, centrémonos en lo que nos ha reunido hoy aquí, los métodos en la enseñanza del español.

Debemos resaltar que en el mundo del español no ha habido ningún teórico que haya impuesto sus pensamientos como entramado que sirva para la creación de un modo especial de entender esta enseñanza, si exceptuamos al profesor norteamericano de español para extranjeros Tracy Terrel, creador del poco utilizado enfoque natural. Lo que se hace en español es utilizar, con las modificaciones apropiadas, lo pensado y probado en otras lenguas.

Son muchos los métodos creados a lo largo de la historia, según cambia la forma de entender el proceso de enseñanza/aprendizaje y las ideas sobre la lengua. Algunos de estos métodos se han utilizado, o se utilizan, prácticamente en todo el mundo, pensamos en el tradicional, en el aodiolingual, en los enfoques comunicativos; otros han tenido vigencia en alguna cadena

de escuelas, como el método directo, creado para las escuelas Berlitz; otros en algún país, como el método silencioso, utilizado en Estados Unidos; o en un grupo de países, como la sugestopedia, que se crea y utiliza con éxito en los antiguos países socialistas, aunque más tarde se experimente fuera de ellos.

Sólo algunas de estas metodologías se han utilizado en el mundo hispánico, el método tradicional, el audiolingual, el enfoque nocional-funcional, los enfoques comunicativos y el actualísimo enfoque por tareas; algunos otros se han usado en la enseñanza del español en países no hispánicos, como el método de la Respuesta Física Total, muy utilizado en los Estados Unidos.

El método tradicional, conocido también como gramatical (por la importancia que se da a ésta), traducción (por la misma razón), gramática y traducción (tradicción anglosajona), clásico (porque en un principio fue usado para la enseñanza de las lenguas clásicas), es un método utilizado durante siglos, que se centra en el aprendizaje de las reglas gramaticales de la lengua extranjera y en el acceso a ésta a través de la traducción de textos escritos, preferentemente literarios.

Los seguidores del método pensaban que por medio del estudio de la gramática de la lengua extranjera, el aprendiz se familiarizaba con la de su lengua nativa y esa familiaridad le hacía hablar y escribir mejor su propia lengua. También se creía que el aprendizaje de la nueva lengua hacía que el estudiante creciese intelectualmente; quizá el alumno nunca iba a utilizar esa lengua, pero el ejercicio mental del aprendizaje le iba a favorecer. Este método apuntaba hacia el desarrollo de la capacidad intelectual y no se planteaba el fomento de las destrezas mecánicas.

Los pasos que se siguen en una clase de esta metodología son tres:

- la memorización de listas de palabras;
- el estudio de las reglas gramaticales que rigen la construcción de frases;
- la ejercitación de la traducción, tanto directa como inversa.

El aprendizaje se facilita mediante el conocimiento de las similitudes entre las dos lenguas, la extranjera y la nativa; por lo que constantemente se comparan entre sí, buscando lo que hay en ellas de semejante y de diferente, prestando más atención a la forma que al significado. Por esta razón, se trabaja mucho con cognados, es decir, con palabras similares tanto en la forma como en el significado (hotel/hotel), y con pseudocognados o falsos amigos, aquellas palabras que tienen la misma forma pero distinto significado (exquisito/esquisito).

En el estudio de la gramática, se sigue el método deductivo, es decir, se explica una regla gramatical determinada y se ejemplifica en textos escritos, el aprendiz tiene que memorizar dicha regla y ponerla en práctica, generalmente en ejercicios de huecos en blanco.

El vocabulario que se presenta en cada lección tiende a ser "libresco", literario, y muchas veces arcaico. Para su selección no se tienen en cuenta criterios de frecuencia de uso por los hablantes nativos de esa lengua, ni de utilidad para los aprendices. La ley que rige la presencia de una determinada palabra en una lección tiene que ver con la posibilidad de ilustrar la regla gramatical que se está estudiando en ese momento.

Ya que la meta de este método no es que el estudiante aprenda a hablar en la lengua extranjera, no se presta atención a su práctica fonética.

La cultura se entiende como las manifestaciones artísticas e históricas del pueblo que tiene esa lengua como lengua materna. Por tanto, se estudian, como ya hemos dicho, textos literarios, pero también hechos históricos y representaciones de las Bellas Artes.

En España se publicaron dos manuales siguiendo esta metodología, el Martín Alonso y el Francisco Moll, veamos algunas de sus características.

El manual de Martín Alonso, *Español para extranjeros*, lo publica la editorial Aguilar en 1949, y junto al título aparecen las

siguientes palabras, "conversación, traducción, correspondencia, vocabulario en siete idiomas y guía". En el prólogo, que llama "Palabras al alumno", el autor confiesa que "nuestra intención es que el alumno aprenda a hablar y traducir en poco tiempo". Puede parecer extraño que siendo este manual un claro ejemplo de metodología tradicional, metodología que no se preocupa por la práctica oral, el autor presente la conversación como uno de sus objetivos; no es de extrañar si tenemos en cuenta la fecha de publicación del libro, 1949, cuando ya en otros países se estaba utilizando el Método Directo, que tiene como meta final que el aprendiz pueda comunicarse de forma oral en la lengua que aprende. Por otro lado, si nos fijamos en el índice del libro y en el contenido de cada una de las lecciones, la conversación parece reducirse a la presentación de diálogos que los alumnos deben leer y en ciertos casos memorizar algunas de las palabras que aparecen en ellos, es decir, la finalidad de esos diálogos está muy lejos de la práctica de la expresión oral.

La traducción, como hemos visto, juega un papel muy importante en esta metodología y, por tanto, también en este manual. Son muchas las lecciones que se dedican a ello: lección 12, *Temas de traducción sobre la vida española*; lección 15, *Traducción de temas hispanoamericanos*.

El esquema de estas lecciones es siempre el mismo, la presentación de algún elemento gramatical (sección llamada *Algunas normas prácticas*), diversos textos para traducir (*Temas de traducción*), que a la vez sirven para conocer algunos aspectos de la cultura hispánica, todas las lecciones terminan con ejercicio para hacer con el profesor (*Preguntas del profesor*).

El autor dedica tres lecciones a la correspondencia en español; la lección 19, *Normas y formularios para escribir cartas*; la 20, *Algunos modelos de cartas*; y la 21, *Otros documentos particulares y oficiales*. El contenido de estas lecciones es eminentemente teórico, sin ejercicios para poner en práctica esos conocimientos. En la lección 19 se dan *Algunas normas para la redacción de cartas*, que a pesar del enunciado, *Algunas normas...*, nos parece que son normas muy exhaustivas, en las que se explican

todos los pasos que debemos dar para la redacción de una carta, desde el encabezamiento a la despedida, sin olvidar como componer un sobre (hay que observar que algunas de estas normas han desaparecido de la vida cotidiana de la España de hoy).

La sección del libro *Vocabulario en siete idiomas* es un glosario de las palabras más usuales en el manual con su traducción literal a las siguientes lenguas: latín, inglés, francés, alemán, italiano y portugués. Hay que observar que esta metodología propone el trabajo con listas bilingües de vocabulario, pero como este libro se publica en España y está destinado a estudiantes de lenguas muy diversas, el autor se ve obligado a relacionar la forma española con la equivalente en otras lenguas, concretamente en seis lenguas distintas.

El manual de Francisco Moll se titula *Curso breve de español para extranjeros*, y su nivel elemental se publica en 1954 y el medio, que es el que aquí manejamos, en 1966. En todas las lecciones se presenta una larga lista de vocabulario relativo al tema de la lección, una lectura, la explicación de algunos puntos gramaticales, ejercicios de gramática, en los que la traducción juega un papel fundamental, una serie de palabras que amplían el vocabulario estudiado anteriormente y una relación de modismos y refranes.

El método audiolingual se creó en los Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial, cuando muchas personas necesitaban aprender una lengua por motivos militares.

Esta nueva metodología se caracteriza por la importancia que se da al habla, de manera que el aprendiz entra en contacto, primero, con la lengua oral, es decir, con la comprensión y la producción oral, para pasar más tarde a leer y escribir, a la comprensión y la producción escrita, tal como sucede con el hablante nativo.

Se entiende la lengua como un conjunto de hábitos que el alumno aprende a través de un proceso mecánico de estímulo/respuesta, de esta manera se practican las estructuras de la lengua hasta su total automatización por parte del alumno.

La gramática se aprende por medio de modelos que el estudiante tiene que repetir hasta su total automatización, de manera que el profesor nunca da reglas. Se piensa que la lengua extranjera se aprende igual que la nativa, y no necesitamos reglas para aprender nuestra propia lengua. Las reglas para hablar la lengua extranjera las deducirá el estudiante de manera inductiva de los ejercicios. El vocabulario se selecciona de acuerdo a su simplicidad y familiaridad, y se introduce en los modelos, seleccionando para ello las palabras que hacen que dichos modelos sean posibles desde el punto de vista tanto de la forma como del significado.

La cultura está presente en la clase, ya que no la podemos separar de la lengua, pero la cultura de un pueblo no es sólo su literatura, su historia y sus representaciones artísticas, como defendía la metodología tradicional, sino la actividad diaria de los hablantes de dicha lengua, idea que va a mantenerse en metodologías posteriores.

Este método está arraigado en la psicología conductista que sostiene que la lengua materna y la extranjera se aprenden de la misma manera, mediante la imitación y el reforzamiento, es decir, el aprendiz de una lengua intenta imitar y repetir lo que oye y establece una serie de hábitos mediante dicho reforzamiento. Este refuerzo se efectúa por medio de ejercicios de repetición y la observación de las reacciones de los hablantes nativos de la lengua meta a esas producciones.

Son muy frecuentes los ejercicios de huecos en blanco y de transformación de frases, ya que cada lengua tiene un número determinado de modelos y será bueno practicarlos para llegar al adecuado.

En Europa se hace una lectura especial de este método, y a diferencia de lo que ocurría en Estados Unidos, se da mucha importancia a la situación, ya que las palabras sólo adquieren significado dentro de una situación concreta.

La editorial SGEL publica en 1974 *Español en Directo*, primer manual que sigue esta metodología en España. En él, todas las

lecciones comienzan con un diálogo que pretende representar una situación real, en el que se presentan el nuevo vocabulario y los puntos gramaticales que se van a trabajar más tarde.

La gramática se presenta en esquemas claros y sencillos a los que siguen ejercicios prácticos de carácter eminentemente oral, entre los que predominan los de sustitución (en los que el aprendiz tiene que sustituir una parte de la estructura lingüística que se está aprendiendo), los de mutación (en los que hay que cambiar algo en el interior de la construcción, no solo sustituir una palabra por otra) y los de transformación (en los que hay que transformar la estructura).

A continuación, se introducen los ejercicios de referencialidad, en los que se presentan, mediante dibujos, diferentes cuestiones sintácticas y morfológicas, con el objetivo de lograr la relación directa entre objeto, situación y lengua.

Las lecciones terminan con un dibujo para que el aprendiz ejercite la práctica oral.

Los aspectos culturales se gradúan según su dificultad a lo largo de los diferentes niveles que componen este manual; se comienza presentándolos por medio de dibujos y se termina utilizando textos reales o redactados específicamente para ello.

Sorprende que, a pesar de que el énfasis esté en el aspecto oral de la lengua, no aparezcan explicaciones fonéticas en este manual.

La poca o nula información fonética es algo recurrente en los libros dedicados a la enseñanza de español para extranjeros, independientemente de la base metodológica que los sustenten.

El enfoque nocional-funcional es el primer intento serio de incorporar los aspectos funcionales y de uso real de la lengua a la enseñanza de las lenguas extranjeras, es, en definitiva, el primer paso hacia los enfoques comunicativos tan en boga en los últimos años. Enseñar una lengua es enseñar a usarla en actos comunicativos concretos. A partir de este momento, las

programaciones de los cursos giran en torno a las funciones lingüísticas que necesita un hablante para comunicarse, funciones que necesitan unas formas lingüísticas determinadas. Para la elaboración de un currículum según esta metodología, se parte de la selección de nociones o áreas temáticas que se pretenden trabajar, se señalan las funciones comunicativas asociadas, se especifican las estructuras lingüísticas implicadas en esos procesos de comunicación y los elementos gramaticales y léxicos necesarios.

Esta metodología pretende enseñar el uso real de la lengua, por lo que hay que presentar en clase todas aquellas formas lingüísticas que puedan desempeñar la misma función, todas las posibles variantes, para ver si realmente cada una de ellas quiere decir lo que dice el texto. Hay que tener en cuenta que en la lengua podemos encontrar distintas formas que pueden usarse para desempeñar una única función y una sola forma que puede servir para diferentes funciones, por lo que el hablante se va a ver en la necesidad de elegir aquella que resulte más apropiada para un contexto social determinado y según los papeles que desempeñan los interlocutores.

Los estudiantes aprenden unos elementos gramaticales y unas formas léxicas que son consecuencia de la función, del contexto situacional y del papel que juegan los interlocutores en un acto comunicativo concreto.

Como vemos, la lengua se concibe como un instrumento de comunicación, por lo que, en clase, se deben realizar actividades que la promuevan, actividades que deben reunir tres requisitos:

1. Vacío de información: en cualquier intercambio comunicativo real, cada uno de los participantes sabe cosas diferentes y debe hacer que los demás las conozcan. Este vacío de información favorece la interacción y la negociación del significado entre los componentes de la clase.
2. Tienen que permitir la elección: el alumno tiene que tener la posibilidad, tal y como pasa en la vida real, de decir lo

que quiera y de la manera que quiera, sin tener que utilizar, obligatoriamente, una expresión o estructura determinadas.

3. Tienen que proporcionar retroalimentación, es decir, los aprendices tienen que recibir información o comentarios sobre el grado de corrección o incorrección de sus producciones.

El primer intento de esta nueva metodología en España es *Entre nosotros* publicado en 1978 por la editorial SGEL, y tiene como objetivo, según señalan los autores en la presentación "posibilitar la comunicación interpersonal en español, dando prioridad a los aspectos orales de la lengua en el primer nivel para ir incrementando el énfasis en el lenguaje escrito en las siguientes etapas del aprendizaje". En todas las lecciones hay diálogos de los que los estudiantes, tras su lectura, tienen que deducir las estructuras funcionales; sólo después de la práctica lectora y la realización de múltiples ejercicios, el alumno llega a la sección "Observa" en la que se presentan esquemas gramaticales muy parecidos a los que aparecen en los manuales de corte estructural. Como vemos, se da mucha importancia al aspecto oral de la lengua, tanta que cuando aparece algún ejercicio para la práctica de la expresión escrita, suele ir acompañado de la práctica de la expresión oral, aunque sea dirigida y cerrada, ya que son frecuentes los ejercicios del tipo "Escribe ahora una composición acerca de las actividades diarias de tu compañero y léela ante la clase".

Para empezar del Equipo Pragma, publicado por la editorial Edelsa en 1984, es el primer manual propiamente comunicativo que se publica en España. Los autores dicen asumir los postulados comunicativos, aunque no olvidan las aportaciones realizadas por otras metodologías. En las lecciones hay gran profusión de diálogos y microdiálogos, en los que aparecen los elementos funcionales que se van a trabajar. La práctica es, generalmente, para ser realizada por algún compañero de clase, que es una de las características de esta metodología, en su intento por aproximarse a la práctica de la comunicación real.

La gramática se presenta en múltiples cuadros sin explicaciones, pero de los que el aprendiz puede deducir fácilmente

el funcionamiento de las estructuras en estudio. Curiosamente, al ser un manual comunicativo, hay gran profusión de ejercicios de hueco en blanco, incluso la expresión escrita suele ejercitarse de esta manera. Los autores tienen en cuenta la comprensión auditiva, que frecuentemente se trabaja con ejercicios de verdadero/falso.

No es hace, en esta manual, una referencia explícita a la cultura hispánica, aunque pueda deducirse de los textos que aparecen al principio de cada unidad y de algunos ejercicios. La forma de actuación de los hablantes nativos de esta lengua está presente en los materiales gráficos y textuales que sirven para la realización de determinadas actividades. La cultura tiene una sección especial, en la que se presentan, en la mayor parte de los casos, textos literarios decontextualizados, que no llegan a explotarse didácticamente.

Un manual que supuso una gran revolución en la enseñanza del español para extranjeros en España es *Intercambio* de la editorial Difusión, muy utilizado durante muchos años en múltiples centros de enseñanza.

En este manual, la gramática la deducen los aprendices de los contextos lingüísticos a que se ven expuestos y de ciertos cuadros en los que se presentan diversas estructuras lingüísticas que desempeñan una determinada función, aunque esto no es motivo para que no dejen de aparecer algunos cuadros gramaticales explícitos, como si se tratase de la metodología más tradicional. Lo mismo ocurre con la tabla de contenidos, en la que parece haber una mezcla entre la exposición de contenidos teniendo en cuenta su función y huyendo de todo metalenguaje, junto a la presentación de contenidos con la utilización explícita de terminología lingüística.

Abundan en este manual, los ejercicios comunicativos en los que el aprendiz tiene que realizar una tarea en colaboración con un compañero, junto a otros en los que hay que poner en orden un texto determinado o relacionar unos elementos con otros, sin olvidar los ejercicios de integración de destrezas o aquellos en los que juega un papel importante el conocimiento del mundo por parte del alumno.

La autoras de este manual entienden que aprender una lengua conlleva el aprendizaje de una cultura, por lo que los contenidos nocio-funcionales se complementan con una explicación cultural, con el propósito de dar al estudiantes una información determinada sobre el mundo hispánico y, sobre todo, de favorecer al interculturalidad, es decir, de reflexionar sobre un hecho determinado y su presencia en pueblos distintos, aquellos a los que pertenecen las personas que componen la clase.

El Enfoque por tareas es un paso más del enfoque comunicativo que surge del intento de llevar éste hasta sus últimas consecuencias. En este nuevo enfoque, la tarea es la unidad de trabajo en la clase, e implica a todos los alumnos en la comprensión y producción, oral y escrita. La atención del aprendiz debe centrarse en el significado, tal y como sucede en el intercambio comunicativo en la vida real. Se llega al conocimiento de la gramática mediante actividades que promueven la interacción entre los distintos componentes de la clase, en las que el vacío de información es un factor clave. Los ejercicios siguen los principios que vimos al hablar del enfoque comunicativo. En cada unidad debe organizarse a través de varios pasos interrelacionados:

- Elección del tema de interés,
- Especificación de los objetivos comunicativos, y
- Programación de la tarea o tareas que han de ser el núcleo de toda unidad didáctica.

Una vez establecidos los objetivos hay que seleccionar los componentes lingüísticos y temáticos que se trabajarán en las sucesivas etapas que llevarán a la tarea final.

Gente, publicado por la editorial Difusión en 1998, es el primer manual publicado en España siguiendo esta metodología. En la presentación se dice que las tareas que se presentan en el libro "adoptan la forma de productos que los alumnos elaboran en cooperación; estos productos son en su mayoría textos –orales o escritos- que reflejan las decisiones, acuerdos o propuestas de los grupos de trabajo en que se ha distribuido la clase, y que tratan

temas que se han considerado potencialmente motivadores e interesantes.

El libro se estructura en once secuencias, que tienen como finalidad la realización de una tarea determinada, y constan de cuatro lecciones cada una. La primera lección, "En contexto", presenta distintos ejercicios en los que los aprendices practicarán los elementos lingüísticos que necesitan conocer para llevar a cabo la tarea. En la segunda, "Formas y recursos", se observan y practican aspectos formales que preparan a los alumnos para la realización de la tarea. En núcleo principal de la secuencia es la tercera lección, "Tareas", y en ella se ejercita la competencia comunicativa y se produce la integración de distintas tareas. Por último, la lección cuarta, "Mundos en contacto", propone el desarrollo de la conciencia intercultural, tan necesaria en una clase de lengua extranjera. Estas lecciones van precedidas de una introducción a la secuencia, "Entrar en materia", en la que se presentan los objetivos que se persiguen en ese grupo de cuatro lecciones y las actividades de "precalentamiento".

Hasta el día de hoy, no se ha publicado, en España, ningún manual que tenga en cuenta las características del hablante brasileño y sus dificultades para aprender español, a pesar de las muchas voces que claman por su necesidad. Contamos con las mal llamadas adaptaciones de algunos manuales, que, en general, se reducen a la presencia de glosarios de palabras en las dos lenguas en conflicto: español y portugués. Una verdadera adaptación tendría que tener en cuenta los puntos tanto convergentes como divergentes entre las dos lenguas.

Una vez vistas las características de las distintas metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras y su presencia en algunos manuales para la enseñanza del español, solo nos resta a los profesores elegir aquella metodología y aquel material que la represente que pueda sernos útil según la edad del aprendiz, su objetivo de aprendizaje, el tipo de centro de estudio, nuestra personalidad como profesores, y tantos otros factores que debemos tener en cuenta en cada caso.

Bibliografía:

- Brown, H.D. (1987), *Principles of languages learning and teaching*, New Jersey, Prentice-Hall.
- Darian, S.G. (1972), *English as a foreign language: history, development and methods of teaching*, Norman, University of Oklahoma Press.
- Mackey, W.F. (1965), *Language teaching analysis*, London, Longman.
- Nunan, D. (1995), *Language teaching methodology*, London, Prentice Hall.
- Omaggio, A. (1993), *Teaching language in context*, Boston, Heinle & Heinle Publishers.
- Richards, J.S. y T.S. Rodgers, *Approaches and methods in language teaching. A description and analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, H.H. (1983), *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Titone, R. (1968), *Teaching foreign languages: a historical sketch*, Washington D.C., Georgetown University Press.

COMUNICACIONES

Materiales en la red: usos y aplicaciones en la clase de español

Carmen Rojas

Asesoría Técnico-Lingüística. Consejería de Educación y Ciencia

Introducción

El 2000 ya no es esa fecha mágica de tantos sueños futuristas de científicos, escritores, cineastas y de nosotros los comunes, que nos iba a traer un mundo dominado y sometido por fin al hombre, un mundo tecnológico, aséptico y feliz. El 2000 ya está aquí, y no tiene que ver mucho con ese sueño. En el 2000 conviven la prehistoria y la realidad virtual. El virus de la gripe sigue burlando cualquier vacuna, las catástrofes naturales nos dejan impotentes ante su estela de destrucción, no han acabado las guerras crueles, pero ahora tenemos Internet: Internet es el futuro, un futuro que ya domina la actividad en la bolsa, un futuro al que se rinden una a una las empresas que quieren tener futuro. Internet sí es, ya, el presente en cualquier entorno, desde los palacios donde se gobierna hasta los hogares. Y está modificando poderosamente nuestra vida.

Es agradable pensar que este gigantesco océano virtual que nos permite acceder de manera inmediata a un caudal de información de cualquier procedencia tuvo su primera etapa embrionaria en el mundo educativo, de donde se extendió a todos los ámbitos. Por fin tenemos a nuestro alcance la posibilidad de salir de las cuatro paredes de nuestra aula, que sigue teniendo, como hace siglos, la misma estructura, el mismo decorado: pupitres, sillas, pizarra. Nos esperan cambios trascendentales en el siglo XXI, que se apoyan precisamente en las nuevas tecnologías y en la globalización, con la consiguiente desaparición de fronteras culturales y lingüísticas, lo que traerá aparejado una nueva dimensión en las posibilidades de intercambio real y virtual entre los alumnos. La educación debe aprovechar este nuevo e inagotable recurso, en constante crecimiento y mutación.

La enseñanza del futuro está, pues, íntimamente ligada al reto tecnológico, en el que Internet juega un papel fundamental: se ha convertido en el punto de partida de todos los planes de enseñanza en los países desarrollados. La 'Generación I', como ha bautizado Bill Gates a las nuevas generaciones de estudiantes, se caracteriza por su dominio de la información y de Internet.

La enseñanza de idiomas tiene un caldo de cultivo magnífico en este medio accesible, barato, multitudinario. La pantalla del ordenador se convierte en una ventana al mundo, a sus culturas y a sus lenguas. En Internet se han desarrollado diversas aplicaciones: el correo electrónico y las modalidades que lo usan como herramienta (foros, listas de distribución, grupos de noticias), las charlas y videoconferencias, además, claro, de las páginas digitales y otros recursos de variada naturaleza, que pueden convertirse en poderosos aliados auxiliares para la enseñanza de una lengua extranjera. El profesor de español tiene en todas estas aplicaciones un rico venero al que poder acudir, complementado con los recursos tradicionales, para motivar al alumno, para renovar y enriquecer la clase, para perfeccionar su propia competencia lingüística, para compartir y resolver dificultades, para comunicar sus experiencias...

El objetivo fundamental de este trabajo es estimular a los asistentes a que incorporen a su actividad docente esta inagotable fuente de recursos e información, si es que no lo hacen todavía, y que lo consideren como una herramienta metodológica más en para usar en el aula, como el libro de texto, el radio-cassette u otro tipo de auxiliares. Y que contagien a sus alumnos de entusiasmo ante este otro tipo de aula virtual que proporciona la red, invitándolos a que conozcan los contenidos relacionados con la lengua y la cultura hispánicas que abundan en la telaraña mundial desde su casa y desde el aula, si fuera posible. El material que ofrece Internet es inagotable, como veremos, de fácil acceso, gratuito y constantemente renovado y actualizado. Incluye textos, fotos, gráficos, archivos sonoros, animaciones y vídeos, actividades interactivas, posibilidad de comunicación en tiempo real con

imágenes y sonido... Y a todo este acervo se le puede sacar partido de múltiples maneras.

La distancia física que separa Brasil de España desaparece en este mundo virtual, espejo fiel de la realidad que queremos conocer, en este caso todo lo relacionado con España, con su cultura, con su gente, con su lengua. Internet debe ser punto de referencia indispensable en el terreno de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Me gustaría animarlos para que incorporaran este medio a su proceso de trabajo, y que aprovechen la oportunidad que les brinda de difundir sus experiencias. Construir una página es más sencillo de lo que a simple vista puede parecer, la red proporciona tutoriales que hacen perfectamente factible esa tarea, y hay una gran cantidad de sitios que ofrecen espacio gratuito para colocar una página.

Me propongo mostrar en la primera parte un directorio de páginas útiles llenas de contenidos, recursos y herramientas que se pueden usar para la clase de español y para aumentar la competencia lingüística de profesores y estudiantes. La mayor parte de estas páginas tienen que ver con la lengua y la cultura españolas. La red está repleta de infinidad de páginas con información de otros países de habla hispana, pero yo me he centrado predominantemente en las primeras. Veremos una lista básica de direcciones para conocer el mundo hispánico, analizando el contenido de algunas de las páginas más interesantes. Se incluyen en este corpus la telaraña mundial (*world wide web*, traducida al español como MMM, *malla máxima mundial*) red con un conjunto de reglas o protocolos comunes a través del lenguaje HTML (Lenguaje de Etiquetado de Hipertexto, *HyperText Markup Language*), correo electrónico, grupos de noticias, listas de distribución, programas de charlas. Este directorio puede ser considerado como un punto de partida para empezar a trabajar. Cada uno puede modificarlo y ampliarlo según sus necesidades y preferencias personales.

En la segunda parte se trata de ver qué propuestas didácticas y metodológicas escogemos que nos permitan aprovechar todos los recursos de este fascinante universo virtual sin fronteras ni distancias.

El mundo hispánico, su cultura y su lengua, como testimonian las miles de direcciones recogidas por el Oteador del Centro Virtual Cervantes, está presente en la red, aunque todavía el español sea la tercera lengua (0,7% de los contenidos), a mucha distancia del inglés (93,1%) y pisándole los talones al francés (0,9%).

Antes de presentar el conjunto de direcciones que he seleccionado, tengo que referirme a uno de los servicios que presta el Centro Virtual Cervantes a través de su buscador denominado “El Oteador” (<http://cvc.cervantes.es/oteador/>). El Oteador reúne la mayor colección de direcciones de interés para los estudiosos de la cultura hispánica, hasta tal punto que se ha convertido en referencia imprescindible para los interesados (hispanistas, investigadores, profesores, estudiantes). El Oteador tiene carácter universalista, va dirigido a cualquier usuario de cualquier país. Está organizado en diez bloques que se ramifican en multitud de temas como las ramas de un árbol frondoso. Yo he aprovechado su acervo para completar el conjunto mucho más modesto de direcciones que he elaborado, he suprimido prácticamente cualquier página que no esté escrita en español, o páginas que están pensadas para anglohablantes o hablantes con otra lengua de procedencia que no sea el portugués. Si bien es un conjunto menor, tiene la ventaja de ser mucho más accesible, en cuanto que se ha hecho una selección teniendo en cuenta las necesidades del colectivo de profesores de Brasil.

Directorio

1. Para el alumno

a. Charlas (“Chat”):

Las charlas en Internet permiten la comunicación directa entre grupos de personas en tiempo real. Es un recurso que la red proporciona para practicar el español escrito en cientos de miles de sitios. Muchos servidores y portales, así como la mayoría de los periódicos, ofrecen espacios para charlas. Las direcciones recogidas son sólo una pequeña muestra. Se puede hablar de cualquier asunto,

las personas que entran en una charla lo hacen impulsadas por distintas motivaciones, desde conocer nuevos amigos, intercambiar programas, encontrar un lugar de discusión para los temas que le interesan a cada uno... En España los del servidor Olé son muy concurridos, divididos por varias categorías, por áreas geográficas, por aficiones, por edad. Ciudad Futura, en su zona Aerachat, también dispone de numerosas salas propias y enlaces a otros mundos de charla en español. Y lo más interesante: permite crear salas privadas, si queremos usar esta herramienta en clase sólo con los alumnos, para realizar algún ejercicio práctico. Lo mejor de todo es que, además, funciona bien.

El Internet Relay Chat (IRC) está formado por centenares de servidores (ordenadores de gran potencia unidos unos a los otros para formar una gran red) con muchísimas redes. Al estar conectados entre sí, cuando se envía un mensaje a uno de ellos el otro se encarga de hacerlo llegar a los demás y viceversa. En España la más antigua es Efnets, seguida por Undernet, muy conocida. Hace unos tres años surgió con mucha fuerza el IRC-Hispano. Cada una de estas redes se subdivide en canales, o lugares de reunión que tienen un tema concreto para la conversación. Se puede conversar en grupo o más privadamente en habitaciones. Es un tipo de charla más complejo porque ha desarrollado una jerga especial y porque se pueden realizar muchas acciones además de hablar, para lo que se requiere conocer ciertos comandos. En las páginas seleccionadas aparece información completa y detallada para descargar el programa del mIRC, dar los primeros pasos y constituirse en un charlista avezado. Se pueden crear canales, convertirse en OP, o moderador del canal, e invitar a otras personas a que entren y conversen.

El sofisticado Active World, dispone de varios donde los participantes se convierten en personajes con movimiento para actuar con otros participantes. Son mundos virtuales en los que los "ciudadanos" construyen sus propios espacios e invitan a realizar cualquier tipo de función social, como si fuera un mundo de verdad. Hay varios mundos en español que permiten la posibilidad de practicar el español.

Los programas de charlas suelen ser ligeros, y tienen el tipo de contenidos que se puede esperar de una conversación.

Areachat	http://www.ciudadfutura.com/areachat/
Charla de MundoLatino	http://www.mundolatino.org/cultura/ircarte.htm
Chat #Mundo Latino	http://www.mundolatino.org/charlas/chat.htm
Chat de Iagora	http://www.iagora.com/pages/chatnick/:lang=es
Chatmanía, la biblia del chat	http://www.ciudadfutura.com/chatmania/
Guía de chats	http://www.ciudadfutura.com/ciudad/chatlist.htm
Inforchat	http://www.inforchat.com/
Mipropiachat	http://www.mipropiachat.com/
Navegador de Active Worlds	http://www.mundo-hispano.com/cof/carga.htm
Technoland	http://chat.teknoland.es/
Editorial Edelsa	http://www.edelsa.es/chat/chat.asp
Para bajar el programa mIRC 5.41	http://www.arrakis.es/~alcon/
Página del mIRC en español	http://www.favanet.com.ar/soft/mirces.htm
Ayuda para usar el MirC	http://www.grumetes.org/c-mirc.htm

b. Los grupos de noticias

Los grupos de noticias son listas públicas y abiertas para la discusión de temas variadísimos (unos 14.000). Para acceder a ellas hay que configurar el servicio en la caja postal a través de un servidor de noticias. Algunos tienen el acceso restringido y otros son públicos. Son una cantera de información enorme. En estos grupos podemos exponer nuestras opiniones que cualquiera podrá leer, podemos responder a otras, polemizar, etc. Aquí es donde los alumnos pueden encontrar direcciones de alumnos extranjeros con los que escribirse, opinar sobre sus cantantes o sobre sus aficiones y deportes favoritos. Los temas aparecen organizados en grandes subdirectorios con nombres tales como soc (temas sociales, culturales, países, amistad, etc.), rec (ocio, actividades recreativas, etc.), comp (ordenadores), alt (grupos alternativos en los que uno puede encontrar de todo lo imaginable).

En <http://www.geocities.com/CapitolHill/2472/links2.htm#news> se accede a mayor información. Rediris proporciona una lista de varios cientos de grupos oficiales en español: <http://news.rediris.es/~moderador/grupos/grupos.es.html>.

c. El correo electrónico:

El correo electrónico es otra manera de comunicarse a través de la red de manera instantánea. Todas las páginas tienen dirección electrónica para cumplir diversas funciones, principalmente informativas. En las direcciones que se muestran podemos encontrar ayuda para utilizar el correo electrónico. El Oteador selecciona cuatro páginas en las que podremos encontrar la manera de establecer correspondencia con otras personas de habla hispana. La pena es que van dirigidas a estudiantes anglófonos o a japoneses.

Muchas páginas españolas ofrecen buzón de correos gratuitos en sus páginas que pueden ser utilizados por los alumnos desde cualquier ordenador.

Correo.Com	http://www.correo.com/correo.idx.es.html
Hispavista	http://correo.hispavista.com
Ciudad Futura	http://www.ciudadfutura.com
Pais Virtual	http://www.paisvirtual.com
Olé	http://www.olemail.com/

Otros lugares en Internet permitirán el contacto directo con nativos, la correspondencia epistolar e incluso la amistad:

Mundolatino	http://www.mundolatino.org/bamigos/
Ciber-Centro Ciber-Ciudadanos	http://www.cibercentro.com/ciber-ciudadanos/
Estudiantes de español	http://www.cyberramp.net/~mdbuiter/flaglinks.html
Penpals	http://www.inetworld.net/eac/penpal.htm
Correspondencia	http://www.gu.edu.au/qutl/stfi/spanish/puerta/corres.htm
Keypals	http://www.paly.palo-alto.ca.us/~cmerril/Keypals.htm
Plaza	http://pweb.sophia.ac.jp/~a-ruiz/plaza/index.htm
El Club de la Amistad	http://www.ciudadfutura.com/amistad

d. Los foros:

Son lugares de debate y discusión que están estructurados de manera diferente a los anteriores. Contienen una pregunta inicial, las respuestas a esa pregunta y las respuestas a las respuestas, lo que los constituye en cadenas de mensajes por temas. Los foros se presentan con un contenido determinado, en la red los hay para todos los temas. Pueden estar o no dirigidos por un moderador. Es un medio excelente para pedir o dar información, expresar opiniones

mostrando acuerdo o desacuerdo y otras funciones importantes del aula de lengua.

<i>Foro Sudamérica</i>	http://club.voila.fr/group/sudamerica/info.html
<i>Para crear foros</i>	http://club.voila.fr/
Foros de Ciudad Futura	http://www.ciudadfutura.com/foros/
<i>Foros de discusión: deportes</i>	http://www.geocities.com/Pipeline/Dropzone/9227/fordisc.html
<i>Foros de lagora</i>	http://www.iagora.com/páges/bbmain/;lang=es

e. MOO:

Es una aplicación educativa en la que participan hispanoparlantes nativos de todo el mundo: programadores, profesores y estudiantes de español.

Aspectos educativos: ¿ Qué pueden hacer los estudiantes en MundoHispano?

- Entrevistarse con otros participantes del MOO
- Recoger información y escribir informes para clases
- Ir a la búsqueda de nuevo vocabulario y expresiones idiomáticas
- Construir habitaciones de acuerdo con una lectura de clase
- Organizar una fiesta en el MOO e invitar a otros amigos/as
- Entablar correspondencia por correo MOO con quien encuentre en el MOO
- Grabar sus sesiones en el MOO para un posterior análisis
- Crear sus propias tareas
- Llevar un diario de las actividades del MOO

En las páginas del MOO se ofrece el programa para descargar y todas las indicaciones técnicas que son necesarias para hacerlo funcionar. Además, hay una colección de artículos en inglés que cuentan experiencias educativas realizadas a través del MOO.

ArdaMoo	http://www1.las.es/~martos/arda/
More about Moos	http://www.itp.berkeley.edu/~thorne/MOO.html
MundoHispano, el Moo en español.	http://www.umsl.edu/~mcoosproj/mundosp.html

f. Cursos y ejercicios:

<i>Curso de español</i>	http://cvc.cervantes.es/aula/cursos/
El Oteador:	http://cvc.cervantes.es/oteador/htm
<i>Programa educativo de lectura</i>	http://www.estrellita.com/~karenm
<i>Aprender español jugando</i>	http://www.ucm.es/especulo/numero5/apre_esp.htm
<i>Camille: español interactivo y español en marcha</i>	http://upv.es/camille/ http://www.interactiv espanish.com
<i>Pronunciación del español</i>	http://users.why.net/macabut/webspan/pronun.html
<i>Trabalenguas</i>	http://www.nacnet.org/assunta/trabalen.htm
<i>Materiales del Cervantes</i>	http://cvc.cervantes.es/aula/matdid/default.htm
<i>Pasatiempos</i>	http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/

2. Para profesor:

a. Foros:

Estos puntos de encuentro y de debate son muy interesantes para que el profesor no nativo practique la lengua que se habla actualmente y entre en discusión en los temas que considere interesantes. El Centro Virtual Cervantes tiene una página de foros dirigidos por moderadores específicamente diseñados para que los docentes expongan sus preguntas, sus ideas, sus dudas y sus aportaciones. También el foro de ASELE es específico para profesores de español como lengua extranjera. Otros foros son adecuados para estar al día en aspectos culturales y de actualidad. Veamos las direcciones de estos y otros foros:

Buscador de Foros en Geocities	http://www.geocities.com/cbi-bin/search/isearch?FIRSTRES=40&SEC=935609652&QUERY=foros&FIELDS=url%2CtitleCabstrac%2Cdate%2Cscore&DOMAIN=geocities.com&Find_it.x=11&Find_it.y=11/
Centro Virtual Cervantes	http://cvc.cervantes.es/foros/
Ágora por temas	http://www.el-agera.com/
ASELE	http://www.activanet.es/asociacion/asele/
Mercosur (U. Bs.As.)	http://www.geocities.com/WallStreet/Floor/7481/Foros.htm
Discusión sobre economía	http://www.geocities.com/RainForest/Vines/1348/foros1.htm
Méjico	http://www.geocities.com/Eureka/Boardroom/9072/foros.html
Chile	http://www.geocities.com/Hearland/Garden/1489/Foros_y_Debates.htm
Tertulia cervantina digital	http://www.telebase.es/cervantina/chat.htm
RBC Barcelona	http://www.geocities.com/MadisonAvenue/5634/paq50012.htm

b. Instituciones españolas:

El **Ministerio de Educación y Cultura** es de obligada referencia para los interesados en la enseñanza del español. Para conocer la legislación y el sistema educativo, los centros escolares, la educación a distancia, la formación de profesores hay que pasar por este sitio. Dispone de varias bases de datos, entre las que destaca Teseo, para tesis doctorales.

El **PNTIC** (Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación) promueve la innovación tecnológica y el uso de las nuevas tecnologías entre los docentes. Alberga varios proyectos de formación, infinidad de recursos para la enseñanza y tutoriales de conocimientos informáticos. La sección de Recursos está dividida por niveles educativos y por materias. Incluye páginas elaboradas por profesores y enlaces de interés. Encontramos unidades didácticas, experiencias educativas, software para la enseñanza, catálogos bibliográficos y muchos recursos más.

La página del **Instituto Cervantes** informa sobre sus objetivos y planes de estudio y tiene enlaces a los centros de los países donde tiene sede, entre ellos Brasil, que tiene página propia. El **Centro Virtual Cervantes** es un punto de referencia fundamental para cualquier profesor de español. Cuenta con varias secciones, entre ellas El Oteador tantas veces citado. Los cuatro foros (Didáctico, TIC, Foro del español y Foro del hispanista) invitan a participar sobre cuestiones de la lengua y la cultura españolas, y favorecen el diálogo entre profesores de español de todo el mundo. Ofrece materiales para aprender español que son actualizados periódicamente en el Aula de Lengua, información sobre cursos de español y cursos de español elaborados por el Instituto Cervantes, obras de referencia, noticias sobre actos culturales y multitud de cosas más.

Una página de interés para consultar si queremos estar al tanto de los programas y becas que promueve es la de la **AECI** (Agencia Española de Cooperación Internacional).

Se da la dirección de la **Real Academia de la Lengua**, en donde podemos conocer la historia de esta institución desde los orígenes, qué actividades desarrolla, quiénes trabajan en ella, qué proyectos está elaborando y el fondo bibliográfico propio. Se puede consultar el Diccionario de Autoridades y el D.R.A.E. Están en uso ya dos corpus de la lengua española: El CREA (la lengua de los últimos 25 años) y el CORDE (el resto de la historia de la lengua. En tercer lugar están **las Consejerías de Educación** de las embajadas españolas que ya están en la red, incluida la de **Brasil**, que se ha inaugurado recientemente. Están concebidas especialmente para servir de auxilio a los ciudadanos del país respectivo, pero el interés de las mismas se extiende a profesionales de otros países, sobre todo en lo que respecta al material que se puede encontrar. Tienen publicaciones electrónicas periódicas que pueden bajarse para ser utilizadas en el aula.

ASELE es una asociación de profesores de español que celebra congresos todos los años y publica mensualmente un boletín en el que cualquier profesor puede colaborar. Tiene reseñas bibliográficas interesantes para la enseñanza del español.

Agencia EFE: Contribuye a la promoción del uso de la lengua española en Internet. Departamento de Español Urgente y Foro de Debate sobre el Español en Internet.

AECI	http://www.aeci.es/
ASELE	http://www.activanet.es/asociacion/asele/
Centro Virtual Cervantes	http://cvc.cervantes.es/portada.htm
Instituto Cervantes	http://www.cervantes.es
Instituto Cervantes en São Paulo	http://www.cervantes-brasil.com.br/
Consejería de Educación en Brasil	http://www.consedu-espanha.org.br/
Consejería de Educación en Alemania	http://www.educacionespana.bonn.org/
Consejería de Educación en Andorra	http://www.coneducspa.ad/
Consejería de Educación en Bélgica	http://users.skynet.be/ipac696/
Consejería de Educación en Francia	http://www.educacion-paris.org/
Consejería de Educación en R. Unido	http://www.cec-spain.org.uk/
Consejería de Educación en USA	http://www.spainembedu.org/
Ministerio de Educación y Cultura	http://www.mec.es/
PNTIC	http://www.pntic.mec.es/
El Oteador. Mundo académico e instituciones de promoción del español	http://cvc.cervantes.es/oteador/

El Oteador: Asociaciones y grupos de profesores http://cvc.cervantes.es/oteador/default.asp?l=2&id_rama=437&ct=catalogo132
Real Academia Española <Http://www.rae.es/>
Agencia EFE <http://www.efe.es/>

c. Listas de distribución:

Las listas de distribución son foros de debate con un moderador para tratar un tema de interés común para todos los participantes. Para participar hay que suscribirse a la lista, enviando un mensaje al servidor correspondiente con el siguiente texto en el cuerpo del mensaje: SUBSCRIBE <nombre de la lista> <su_nombre> <sus_apellidos>. Para enviar mensajes a una lista, se debe mandar un correo electrónico al moderador o administrador. Hay listas con temas diferentes. Las más interesantes son ESPAN-L y Apuntes. Los mensajes llegan al buzón de cada listero.

El Oteador: Listas de distribución y grupos de noticias http://cvc.cervantes.es/oteador/default.asp?l=2&id_rama=145&ct=catalogo132
Foros de música <http://www.musica.org/in/foroportadamusica.htm>
Rediris <http://elies.rediris.es/elies1/82.htm>
Listas de discusión sobre español. (Página El Castellano) <http://www.el-castellano.com/foros.html>
El Oteador - Listas de discusión http://cvc.cervantes.es/oteador/default.asp?l=2&id_rama=419&ct=catalogo371
Listas de distribución Rediris <http://rediris.es/list/list-nac.es.html>
RBC Temas generales y ocio <http://www.el-agora.com/CapitolHill/5550/hp.html>

d. Páginas personales de español:

Incluimos en este apartado todas las páginas con autor que presentan un trabajo de recopilación de recursos de interés para el español y para la cultura hispana.

Hay varias muy conocidas, algunas de las cuales han recibido premios, como **La Página del Idioma Español** de Ricardo Soca, un periodista uruguayo que vive en Río de Janeiro. Nació en 1996 con la intención, en palabras del autor, de “contribuir a la preservación de la unidad y pureza de nuestra lengua. Busca sumarse así a otras iniciativas dirigidas a abrir en Internet nuevos y más amplios espacios a la comunidad de 400 millones de hablantes”. Tiene varias

secciones fijas: para leer la prensa española, selección de diccionarios digitales; gramática española, con temas de ortografía, normas de puntuación, servicios de consulta de la Agencia EFE, etc. También se puede practicar la fonética con archivos sonoros; un Rincón del Traductor para los profesionales de la traducción; enlaces a cursos digitales de español en la red; indicaciones para suscribirse a las listas de distribución; en Literatura ofrece diversos enlaces a estudios, obras y autores. Debates permite la discusión de temas lingüísticos, dentro de la preocupación por las repercusiones de la red en la lengua. Enlaza con la R.A.E. y con las emisoras de radio españolas país por país y otras secciones.

Miguel Ángel Monjas realiza la Página de la Lengua Española, también iniciada en 1996, que tiene una estructura de base de datos ordenadas por temas, como el Oteador. Tiene diez secciones fijas que deben ser referencia para cualquier profesor de español, pues contiene gran cantidad de enlaces a todos los recursos referidos a la lengua española.

José Antonio Millán tiene un excelente currículum en proyectos de consultoría / desarrollo en nuevas tecnologías aplicadas a la edición, tanto en soportes locales como por línea. Su página tiene formato de una revista, con opiniones, artículos, ponencias y comentarios.

Proyecto Uriel: Página para profesores y alumnos de castellano como lengua extranjera, que describe una experiencia de enseñanza de lenguas, utilizando recursos informatizados, llevada a cabo en la Universidad Federal de Santa Catarina con alumnos de primaria, secundaria y universitarios.

A influência do idioma espanhol	http://www.horabuena.co.br/
Directorio de Páginas Personales	http://www.geocities.com/CapitolHill/5550/hp.html
Página de Roberto Villani	http://www.rvillani.com/tea
Idioma español – R. Soca	http://www.webcom.com/rsoca/
J. Antonio Millán	http://jamillan.com/
Juan Manuel Soto	http://php.indiana.edu/~jsoto/
Página del Idioma Español	http://www.el-castellano.com/
Página del profesor de primaria	http://www.geocities.com/Athens/Forum/3198/
La puerta del Mundo Hispano	http://www4.gu.edu.au/arts/spanish/puerta.htm

La web de los maestros	http://ww2.grn.es/josepcss
LANIC Languages in Latin America	http://www.lanic.utexas.edu/la/region/languages/
Lengua española	http://www.spanija.org.yu/CULT/hispa.htm
Hans Le Roy	http://come.to/hlr
M. Monjas	http://www.dat.etsit.upm.es/~mmonjas/espagnol.html
Página de la lengua española	http://philo.ucdavis.edu/~ilpellei/Jill/rcs/software.html
Página de la lengua española	http://www.geocities.com/Athens/9375/espagnol-largo.html
Página de Luis Cavero	http://almez.pntic.mec.es/~lcavero/index.html
Páginas de Literatura y animación a la lectura, por Consuelo Gallego	http://almez.pntic.mec.es/~cgalle2/
Práctica de castellano Grupo URIEL	http://www.ced.ufsc.br/~uriel/espagnol.html
Recursos	http://home.earthlink.net/~ealeix/index2.html
The Wheel Spain & Latinamerica -	http://www.unn.ac.uk/~isrd1/spain.html

3. Para estudiar

a. Cursos de español:

- **Cursos en la red:** una muestra de los cursos digitales para aprender español a través del ordenador. La mayoría son gratuitos.

Camille	http://www.interactivespanish.com/	http://www.upv.camille/
Curso de español interactivo	http://www.upv.es/~agimeno/	
Cursos digitales	http://www.el-castellano.com/cursos.html	
Online language courses	http://www.learnplus.com/courses.html	
Correspondencia española	http://www.hum.gu.se/~romdm/0_PaginaInicial.html	
Formación de Profesores	http://www.shm.edu/cursoprof/index.html	
Tecla Home	http://rs306.ccs.bbk.ac.uk/Departments/Spanish/TeclaHome.html	
Cursos de español	http://www.dat.etsit.upm.es/~mmonjas/cursos.html	
Webspañol	http://www.geocities.com/Athens/Thebes/6177/	
Cursos digitales	http://www.el-castellano.com/cursos.html	
Espanhol en 10 lições	http://www.cci.urcamp/lche.br/~vibrala.index.html	

- **Cursos en España:** direcciones para conocer qué instituciones públicas y privadas organizan cursos de español. El Instituto Cervantes tiene activa una página informa de los cursos que se celebran en España, seleccionados geográficamente y por temas. El **MEC**, por su parte, pone a disposición de los usuarios una base de datos. Si se quieren realizar estudios de otro tipo, la página **Educaweb** contiene información sobre las carreras universitarias, estudios de postgrado, formación profesional, a distancia y otros estudios y cursos, además de facilitar enlaces a centros educativos. Dedicada también secciones al mercado laboral y a servicios para los

profesores y estudiantes. **DICES** se dedica también a los estudios que se pueden realizar en España, por lo que constituye un monumental directorio de centros con información completa y actualizada de toda la oferta de formación en España.

Cursos de español I. Cervantes	http://www.cervantes.es/internet/acad/cursos/eee.htm
Base de datos del MEC	http://www.mec.es/esp_ext/
Educaweb	http://www.educaweb.com
Dices	http://www1.dices.com/dices/index.html
Máster FP EL/2 (semipresencial) UB	http://heures.ub.edu/
Máster EELE (presencial y a distancia)	http://www.unnet.es/masters/meele.html
Experto EELE (presencial y a distancia)	http://www.unnet.es/masters/deele.html
Centros de enseñanza de español en España	http://www.lingolex.com/learnspanish/websearch.cgi?category=schoolsinspain
Centros de enseñanza de español	http://www.spanishstudies.com/spainspanish.htm

b. Lengua y Literatura:

El Oteador del CVC tiene directorios completísimos sobre lengua, literatura y textos electrónicos.

El Oteador – Lengua	http://cvc.cervantes.es/oteador/default.asp?l=2&id_rama=132&ct=catalogo132
El Oteador – Literatura y textos electrónicos	http://cvc.cervantes.es/oteador/default.asp?l=2&id_rama=147&ct=catalogo147

4. Para la clase

a. Infantil (páginas para niños):

Se incluyen direcciones para extraer material (cuentos, juegos, canciones, poesías, ejercicios...).

Aventura Educativa	http://www.aventura-educativa.com/
Tres obras infantiles	http://www.camaranegra.com/
Biblioteca infantil	http://biblioweb.dgsca.unam.mx/infantil/
Biblioteca popular	http://www.arrakis.es/~margaix/ficheros/xiquets.htm
Buscador infantil	http://www.yahoo!igans.com/
Canciones y cuentos	http://www.geocities.com/Broadway/Stage/4447/canto_infantil.html
Cuentos del abecedario	http://www.daimi.aau.dk/~agger/ENW/ABC/
Cuentos de Ika	http://www.ika.com/cuentos/menu.html/

Cuentos	http://www.ven.net/espacio/ http://www.mundolatino.org/rinconcito/arcoiris.htm
Curso de educación infantil	http://roble.pntic.mec.es/~lsaez/index.htm/
Dibujos, cuentos...	http://www.kids_space.org/
El Caserón...	http://www.encomix.es/~milaoya/
Disneymania	http://www.arti.es/Disneymania/hp2.htm/
Gloria Fuertes	http://centros1.pntic.mec.es/cp.glori.fuertes/poesia.htm/ http://ccaix3.unican.es/~echevare/nuestra.htm/
Hogar de Pequenet	http://www.manecoia.com/PequeNet
Internet para los peques	http://www.tupataleta.com/
Jardín infantil	http://www.mundolatino.org/jardinfra.htm
Los juegos de Pipo	http://www.ciba1.es/pipojue.htm
Lugar de entretenimiento	http://kidscom.com/
El mundo de Karla	http://www.internet.com.mx/ecopage/karla/el_mundo/
L@ nave	http://www.lanave.com/
La página de Peque...	http://www.cronis.com/kids/
Para los peques	http://www.bme.es/peques/
Un pequeño rincón	http://www2.nora.es/paquillo/aportaciones.html/
La rana viajera	http://www.chasque.apc.org/rfernand/ranaviaj/
El rinconcito...	http://www.mundolatino.org/rinconcito.htm/
El sitio de los niños	http://www.ven.net/ClinicalAquerreverere/ninos.htm

b. Materiales para el aula:

A lo largo de esta exposición, hemos ido viendo diversas direcciones de interés para alumnos y profesores de español que incluyen en sus páginas numerosos recursos. Como queda dicho, las consejerías de Educación y Ciencia en los diversos países preparan material y revistas específicos para la enseñanza del español, que se pueden bajar para usar directamente en clase. En el CVC puede visitar el Aula Virtual y sus secciones diarias. El PNTIC aloja páginas de profesores con contenidos de gramática, ortografía, las normas del español, literatura, juegos, actividades para hacer en clase, juegos y actividades... Y en las páginas personales de español encontraremos también este tipo de material. No obstante, se proporcionan más direcciones de algunos recursos interesantes:

Programas educativos	http://www.arrakis.es/~spereira/demos.htm
Utilidades para crear actividades	http://www.xtec.es/recursos/clic/esp/rec/soft.htm
La Escuela Virtual	http://www.civila.com/educacion/index.html-ssi/
Páginas con juegos educativos	http://members.xoom.com/ijmateo
Bibliografía de español	http://www.educa.rcanaria.es/Usr/Apdorta/relequa/ http://www.readysoft.es/iberoamericanalibros/materiales.htm/
Lematizador verbal	http://protos.dis.ulpgc.es/verbos/lemaver.htm

Aplicación didáctica

Antes de centrarnos en esta cuestión, conviene tener presente una serie de indicaciones para utilizar este medio de una manera eficiente. Internet es una plataforma viva, está rehaciéndose y actualizándose constantemente. Cuando estas páginas vean la luz, puede suceder que algunas direcciones hayan cambiado o desaparecido, o que los contenidos se hayan modificado. Pero no hay que preocuparse: contamos con poderosas sistemas de búsqueda que nos permitirán encontrar los contenidos deseados. He aquí una muestra:

Altavista	Http://www.altavista.com/
Yahoo en español	Http://espanol.yahoo.com
Buscador en español	Http://biwe.cesat.es/
Buscadores de todo el mundo	Http://www.areas.net/laberinto.htm/
Buscopio, buscador de buscadores	Http://www.buscopio.com/
Buscador de prensa	Http://www.kiosko.net/
Excite	Http://www.excite.com

Por otra parte, trabajar con Internet puede resultar muchas veces frustrante, porque se encuentra en fase de desarrollo, aunque constantemente estén apareciendo programas nuevos y aplicaciones más evolucionadas que mejoran cada día el acceso y las prestaciones. En Brasil, la situación dista mucho de ser ideal. No todos los centros educativos disponen de recursos suficientes para que Internet llegue a profesores y estudiantes, y el número de usuarios particulares con conexión es todavía inferior a la media mundial. La ingente cantidad de información que suministra no está organizada, puede ser fácil perderse en el viaje, lo que unido a la lentitud y carestía del servicio puede llegar a desanimar.

Por eso hay que tomar una serie de medidas encaminadas a un aprovechamiento óptimo de la red:

- Investigue previamente los conocimientos informáticos de sus alumnos mediante una encuesta. Seguro que va a encontrar en el grupo algún avezado navegante que pueda auxiliarlo y servir de guía para sus compañeros. Hay que homogeneizar los conocimientos con unas

sesiones previas de familiarización con Internet. Es interesante saber qué número de alumnos cuentan con conexión en casa, ellos pueden realizar tareas especiales para dinamizar y facilitar el trabajo del resto de los estudiantes en el aula. Utilícelos como auxiliares y jefes de grupo.

- Haga uso de Internet sólo para actividades en que realmente resulte imprescindible.
- Es muy importante preparar previamente la sesión de trabajo, programando la actividad y experimentándola en la sala de ordenadores antes de ponerla en práctica. Cargue en los ordenadores las herramientas, programas y páginas que pretende usar, y vea si todo funciona con normalidad, para ahorrar tiempo en descargas durante el desarrollo de la clase y evitar sorpresas que pueden entorpecer o imposibilitar el desarrollo de la actividad planificada.
- Procure también que todos los alumnos que tengan acceso a Internet en su casa o en el centro preparen la actividad previamente, de manera individual o en grupo.
- Internet permite una enseñanza individualizada y adaptada al ritmo personal de aprendizaje. Aproveche esta ventaja para mejorar las capacidades de sus alumnos.

Propuestas de Trabajo:

PROPUESTA Nº. 1.

Título: "Aprender a navegar por la Web"

Objetivos:

- Conocer los navegadores en español.
- Aprender a usar el correo electrónico.

Actividad:

Tarea 1:

El profesor, si fuera necesario, hará una breve introducción tratando temas como el nacimiento de Internet, qué es Internet, cómo se transmiten los datos y qué es preciso para navegar. Previamente se habrá cargado un navegador en español, que permitirá familiarizarse al alumno con la terminología técnica en esta lengua. Netscape 4.51 en español se descarga en <http://home.netscape.com/es/es/index.html?cp=hom01i14/>. Microsoft Internet Explorer 4.01 está en <http://www.microsoft.com/Spain/le/>. La primera parte se dedicará a explicar las acciones que se realizan en un navegador para acceder a Internet. La segunda parte se dedicará a cómo enviar y recibir un correo electrónico.

Tarea 2:

Crear una cuenta gratuita de correo para usar en la clase de español, usando cualquiera de las direcciones de páginas españolas que se han indicado anteriormente. Practicar entre los compañeros. Esa cuenta de correo puede servir también como canal de comunicación entre profesor y alumnos, para preguntar dudas, realizar y corregir actividades o simplemente para mejorar el clima humano. Es conveniente crear un fichero con las direcciones electrónicas del profesor y los compañeros.

El correo electrónico puede ser usado de múltiples maneras en la clase, lo que permitirá reforzar la competencia escrita. Lourdes Casanova, en su libro *Internet para profesores de español*, presenta varias propuestas para incluir en la clase el correo electrónico como estrategia de comunicación escrita: **acta de clase** (resumen elaborado por un secretario de aspectos léxicos y gramaticales del día, enviado al profesor y corregido por él que es leído en la clase del día siguiente), **corrección de errores en clase** (se imprime el acta con errores y se corrige en clase), **intercambio de notas electrónicas entre el profesor y los alumnos** (pequeñas comunicaciones para incrementar el uso del español con asuntos del curso), **correspondencia con otros estudiantes del mundo** (se pueden conseguir intercambios en las direcciones del apartado correspondiente antes mencionado), etc. Los intercambios pueden efectuarse también con alumnos de español del mismo centro, de centros de la misma ciudad, del estado o del país, y servirá de

vehículo para realizar proyectos de trabajo diverso. Otra posibilidad de uso es participar en los grupos de noticias y foros de debate que traten temas de interés para la clase de español.

Tarea 3:

Conocer la estructura y el contenido y el funcionamiento de las páginas Web. Esta actividad se puede hacer con páginas web españolas previamente impresas. Los alumnos pueden agruparse y examinar los documentos, estableciendo las partes, las funciones de cada una y cómo se dispone la información.¹

Tarea 4:

Visitar las mismas páginas analizadas. El profesor analizará las partes que componen una página Web de manera práctica, y navegará junto con los alumnos a través de sus enlaces.

Tarea 5:

Crear un directorio de “Favoritos” personal. Para realizarlo, el profesor dará las direcciones mencionadas en este trabajo que considere oportunas, e introducirá a los alumnos en la captura de contenidos a través de los buscadores más potentes y populares. Se pueden hacer actividades de búsquedas de diversos temas de interés para la clase de español, una vez que esos temas hayan sido establecidos en consenso. Esas direcciones serán luego la base de futuras actividades.

Sugerencias:

PARA CONOCER ESPAÑA

- El sistema político español. La Monarquía, la democracia, los partidos políticos...

¹ a. Dirección URL (Uniform Resource Locator): es la dirección del ordenador donde se localiza la página. Conviene que esta dirección aparezca en todos los documentos que vayan destinados a los alumnos.

b. Cabecera o título: qué información proporciona y la presentación.

c. Gráficos: relación con la cabecera, y con el texto y función que cumplen.

e. Texto: información y diferencias con la cabecera.

f. Enlaces: explicar cómo aparecen, dónde y qué es el hipertexto.

g. Dirección de correo electrónico: partes de la dirección y función.

- Las comunidades autónomas
- Fiestas españolas (Sanfermines, Fallas, Carnavales, Feria de abril, San Isidro, El Rocío...).
- Cantantes de pop y flamenco.
- Etc.

Como colofón, se puede realizar un coloquio en el que se sintetice todo lo aprendido. Es conveniente también que reflexiones sobre las ventajas y los peligros de Internet.

PROPUESTA Nº. 2

Título: "Trabajar con la prensa"

Objetivos:

- Conocer la actualidad española.
- Elaborar un periódico

Actividad:

Tarea 1:

Cada grupo de la clase escogerá alguno de los periódicos españoles de mayor tirada para leerlos una vez a la semana, para estar al tanto de las noticias. Se hará un resumen de las noticias nacionales e internacionales más importantes y se expondrá en clase, oralmente y en un mural, una vez a la semana o con la frecuencia que se estime oportuna.

Tarea 2:

Se puede hacer un trabajo de comparación de tratamiento de las noticias en los distintos periódicos (El País, El Mundo, ABC, La Vanguardia). Algunos periódicos ofrecen la posibilidad de enviar gratuitamente por correo electrónico los titulares. Si los alumnos disponen de ordenador en casa, pueden suscribirse a este servicio.

Tarea 3:

Fabricar entre todos un pequeño periódico que puede ser semanal o mensual y exponerlo en el tablón de anuncios en el aula. Para ello la clase se puede organizar como una redacción, no todos

los alumnos tienen que ejercer las mismas funciones. Habrá un director, encargado de coordinar el trabajo; los reporteros, que se ocuparán de traer las noticias, divididas por secciones, según los gustos e intereses personales, los redactores, que pueden redactar los resúmenes y elaborar artículos de opinión y editoriales, reflejando el sentir del grupo, los técnicos, que montarán la edición escolar, etc.

Ejemplo de búsqueda de información:

Supongamos que el profesor hubiera pedido a los alumnos el día después de las elecciones al Congreso de Diputados que encontraran información acerca de las elecciones españolas en periódicos de habla hispana (puede ser también acerca de alguna importante noticia, un acontecimiento deportivo...). Empezaríamos por buscar las direcciones de los periódicos en las páginas del Oteador del CVC, Yahoo o Altavista en español, Olé, Hispavista, etc.

Una vez encontrados los periódicos se seleccionará la información de interés. Imprimimos las páginas y las trabajamos en clase, según el nivel de los alumnos. Comparamos la cantidad de información aparecida en cada uno de los medios y cómo está organizada. Analizamos el tratamiento que se da a esa información tanto en la forma como en el contenido en cada uno de los medios nacionales y extranjeros. En estos últimos, qué se dice de España, de los partidos, de los políticos concretos, de la situación después de las elecciones, cuánta información se da. Compararemos, luego, esa información con la que se da en los periódicos españoles, si es objetiva y exacta o manipulada y parcial.

Tras el trabajo, los alumnos en grupo se convierten en redactores de un periódico y según sus características escriben un pequeño artículo acerca de las elecciones.

Si tenemos un módem de 28.800 bps. podemos escuchar directamente las noticias o comentarios con RealAudio en lugares como Radio Exterior de España, Cadena Ser, Onda Cero, etc. También podemos guardar los archivos de sonido y escucharlos después.

Los periódicos digitales tienen infinidad de recursos para aprovechar en la clase de español. Todos cuentan con secciones de debates y foros de opinión de los temas más candentes, donde pueden intervenir los alumnos una vez que conozcan la actualidad española. Muchos ofrecen chat directo para comunicarse con españoles en tiempo real. A menudo incluyen encuestas de opinión en las que los estudiantes pueden participar. Todos tienen zona de pasatiempos y otras actividades donde pueden practicar el español de manera entretenida.

Los alumnos pueden realizar innumerables actividades en relación con otras partes del periódico: buscar trabajo, leer anuncios clasificados y redactar otros semejantes, leer el horóscopo de su compañero y comentárselo...

PROPUESTA N.º 3

Título: "Viajar a España"

Objetivos:

Conocer los requisitos legales para viajar a España.

Ampliar los conocimientos geográficos y culturales sobre España.

Actividad:

Preparación de un viaje a España. Divididos en grupos, cada uno se encargará de buscar información sobre diversos aspectos:

- Requisitos de entrada en el país (en el Ministerio de Asuntos Exteriores o en las páginas <http://www.iagora.com/pages/html/etc/misc/visa.html/>; <http://www.legalsite.net/pages/cons/residen.htm/>)
- Actividad que se va a desarrollar (estudio y/o turismo).
- Contactos con agencias de viajes para ver el precio real del viaje.
- Buscar alojamiento (en hotel, residencia de estudiantes o intercambio con familias)
- Preparar la estancia, ruta turística que se van a hacer.
- Contactar con españoles a través de las salas de charla.

Una página muy útil para preparar este trabajo es *Todo sobre España* (<http://www.red2000.com/spain/1index.html>).

Direcciones de interés:

IAGORA, viajes para estudiantes <http://www.iagora.com/>.

Alojamiento para estudiantes:

<http://www.jet.es/inmovia/estudiantes.htm>.

Intercambio estudiantil internacional:

ABC de los hoteles: <http://www.abchoteles.com/>.

Guía de España: <http://www.tourspain.es/>.

PROPUESTA N^o. 4

Título: "Conocer la Navidad española".

En <http://www.civila.com/navidad/> encontraremos información sobre tradiciones, gastronomía, canciones de navidad, fiestas principales, climatología... Sería interesante conocer las peculiaridades de la fiesta en España y hacer una comparación con la navidad brasileña. Si coincide con las fechas, preparación de un belén y de una fiesta típica española de esos días.

PROPUESTA N^o. 5

Título: "Los famosos españoles"

Elaborar un juego de preguntas y respuestas con personajes españoles famosos, del mundo de la música, del cine, de la política, de los toros, de las artes... Se pueden hacer fichas con fotos. Cada grupo hace varios bloques de preguntas y respuestas y al final se hace un concurso en el que unos se preguntan a los otros. Es conveniente que antes se elijan los personajes y todo el mundo tenga acceso a su biografía y datos, con el fin de irse familiarizando con cada uno de ellos.

PROPUESTA N^o. 6

Título: "Galería de Arte":

Montar una exposición artística, de cuadros, de fotografía, de escultura, de monumentos importantes..., con fotos sacadas de Internet o de oficinas de turismo, bien documentadas (Museos en España: <http://www.gti.ssr.upm.es/~vlpm/SPAIN/index.ES.html/>).

PROPUESTA Nº. 7

Título: "Las charlas."

Objetivos:

Conocer hablantes nativos para practicar español.
Desarrollar la expresión escrita.

Actividad:

Participar en una conversación en tiempo real contribuye a hacer más interesante la clase de español, desde el momento en que se abren los límites físicos del aula y hacemos participar a hablantes nativos de español, con lo que aumenta la motivación para el aprendizaje y también su efectividad.

Si queremos que nuestros alumnos participen en un canal de charla, tenemos que pensar que es difícil programar la actividad, porque el mundo de los *chats* es espontáneo y todo se desarrolla a gran velocidad. No vamos a poder controlar completamente los resultados. Conviene que el profesor conozca el canal, para que vea qué tipo de conversación se suele desarrollar. De él dependerá la elección del lugar que crea más apropiado para el nivel y los intereses de sus alumnos. Es más práctico que cada grupo de alumnos participe en una charla diferente, así será mayor el número de nativos con el que se comunica.

La **charla directa** en Internet (canales de Internet Relay Chat) es una actividad que podemos practicar ocasionalmente con alumnos de un nivel alto, pues requiere rapidez de reflejos y buen nivel de lengua. Hay muchos canales de jóvenes que charlan a la vez. Sus comentarios aparecen en pantalla uno tras otro a un ritmo vertiginoso.

(Una buena práctica para los alumnos, antes de intervenir en cualquier modalidad de charla a la que nos conectemos, sería la de anotar todas las expresiones desconocidas o que les parezcan raras, ver las abreviaturas, vocabulario desconocido, etc. Todo esto se puede completar guardando las páginas e imprimiéndolas después para su trabajo en clase).

Otra posibilidad es crear una sala de charla privada para la clase, con el fin de poner en práctica determinadas actividades, como diálogos preparados previamente, en los que cada estudiante representa un papel, o práctica de ciertas expresiones que el profesor puede corregir "on line". Para crear una sala, Ciudad Futura ofrece un programa de chat que funciona con relativa rapidez y permite la posterior impresión de los diálogos. Esto nos permite tener un control del trabajo y su posterior corrección.

Son innumerables las actividades que se pueden programar: realización de actividades propuestas en las páginas (tests de contenidos variados, juegos, pasatiempos, rellenar formularios...), explotación de textos para estudiar diversas estructuras gramaticales, trabajar campos léxicos, preparar material para niños, guiones de lectura, trabajos de resumen de contenidos, visitas a páginas de interés para el tema que se esté tratando en clase, preparar trabajos literarios, lingüísticos, culturales... Es imposible agotar en un trabajo de estas características las infinitas posibilidades que ofrece la telaraña.

Como colofón a todas estas actividades, la tarea final del curso escolar podría ser elaborar una página web con contenidos que recojan el trabajo de todo el año, lo que contribuiría a reforzar el aprendizaje. Los principales navegadores disponen de programas con los que construir una página es lo mismo que escribir un texto en un procesador común: el Composer de Netscape y el Front Page de Microsoft. Se puede almacenar en el disco duro del ordenador y sólo estar accesible para la clase o se puede poner en la red: muchos servidores ofrecen espacio gratuito para alojar las páginas (<http://members.tripod.com/>, <http://www.hispavista.com/>, por ejemplo).

Bibliografía:

Casanova, Lourdes: *Internet para profesores de español*. Madrid, Editorial Edelsa, 1998.

Heide, Ann y Stilborne, Linda: *Guia do professor para a Internet*. São Paulo, Artmed Editora, 1996.

González Hermoso, Alfredo: *1.000 direcciones del mundo hispano*. Madrid, Editorial Edelsa, 1999.

La enseñanza de los pronombres enclíticos en español

Ana Cristina dos Santos
Universidade Federal de Rio de Janeiro

El proceso de enseñanza/aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE) exige, cada vez más, una constante actualización. Principalmente para nosotros, que somos profesores de español para alumnos cuya lengua materna es el portugués (L1) porque la semejanza entre los idiomas que comporta la proximidad tipológica, morfológica, sintáctica y léxica, además de traernos muchas ventajas en clase, también nos trae algunas dificultades. El alumno, al aprender el idioma cervantino, a causa de la semejanza entre los dos idiomas, utiliza palabras y estructuras típicas del idioma portugués. Esta costumbre hace que enseñar español a un estudiante brasileño sea una tarea ardua, donde el profesor debe siempre buscar nuevas estrategias para refrenar el tan temible *portuñol*.

Los problemas que provienen del área léxica son más fácilmente corregibles. Basta que el profesor enseñe al alumno la palabra correcta y que éste la aprenda y pase a utilizarla. Sin embargo, en el área morfosintáctica el problema adquiere un nuevo aspecto. Como las dos lenguas poseen semejanzas, uno no advierte fácilmente las sutiles diferencias que hay entre estas semejanzas. El propio profesor cree que por la semejanza entre las dos lenguas no hay necesidad de llamar la atención del alumno sobre alguna diferencia particular. Inclusive, algunas veces desconoce estos matices. Empieza, entonces, un círculo vicioso: si el profesor desconoce estos sutiles rasgos diferenciadores existentes entre lo que parece ser igual en las dos lenguas, ¿cómo irá a enseñarlos a sus alumnos que también serán profesores y que, por desconocerlos, tampoco podrán enseñarlos?

A lo largo de nuestra práctica como profesores de español como lengua extranjera (ELE) hemos visto y estudiado varias marcas diferenciadoras de los dos idiomas, sin embargo, una nos llamó más la atención por presentarse como problema en el proceso de

enseñanza-aprendizaje: la enseñanza de los pronombres clíticos (átonos). Aunque la palabra “clítico” sea un poco desconocida aún dentro del universo académico, su estudio viene, poco a poco, creciendo dentro de nuestro país. Según la Real Academia Española, se denomina genéricamente PRONOMBRES PERSONALES ÁTONOS O CLÍTICOS a las formas pronominales que por su carácter átono (ausencia de acento de intensidad propio) se pronuncian integradas en el grupo fónico de la palabra tónica que les precede (y entonces se denominan ENCLÍTICOS) o que les sigue (y entonces se llaman PROCLÍTICOS) en el enunciado. Son clíticos todos los pronombres personales átonos: me, te, se, le, lo, la, les, los, las, nos, os. Si preceden al verbo, se llaman proclíticos: Te lo dije. Si lo siguen, se llaman enclíticos y se escriben soldados al verbo: Dimelo. Así, su práctica en la enseñanza de español es presencia constante, pues los clíticos nada más son que la categoría pronominal en función de complemento directo e indirecto (en este trabajo trataremos específicamente de los pronombres átonos lo/los; la/las; le/les y se). El contacto de los alumnos con los pronombres clíticos ocurre desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues están presentes desde los primeros textos que les presentamos inclusive en las orientaciones de los ejercicios. Según Maia González (1994:122) están presentes en los textos que deben ser leídos, comprendidos, imitados o transformados, así como en las instrucciones que van a ser seguidas en los libros para realizar tareas importantes.

Es exactamente para tratar de la problemática de la utilización de estos pronombres en la lengua española por alumnos brasileños y de cómo podemos desarrollar estrategias para disminuir la incidencia de error en su utilización que estamos reunidos aquí hoy. Sabemos que no podremos agotar el asunto, pero deseamos solamente llamar la atención a los profesores sobre el problema (muchos por supuesto ya lo detectaron e intentan solucionarlo) para que puedan en su propia práctica buscar soluciones.

Todos los estudios publicados sobre este tema muestran que los “clíticos” configuran una dificultad para los lusohablantes porque su presencia, en el idioma portugués, no siempre es obligatoria. Los procedimientos específicos para introducirlos como tópicos de la

enseñanza del español como lengua extranjera y, principalmente, para retomarlos sistemáticamente a lo largo del texto como tercera persona del discurso son los problemas más frecuentes para nuestros estudiantes. Para una lengua que, con relación a las categorías de complemento, presenta una preferencia por formas vacías o tónicas como la portuguesa, la enseñanza de un sistema lingüístico que prefiere formas átonas obligatorias es una tarea delicada. Esta obligatoriedad se vuelve una marca diferenciadora en la lengua española y una dificultad para los lusohablantes.

Para dar continuidad a nuestro análisis es necesario observar que el uso de los pronombres “clíticos” en español obedece a un orden fijo de la lengua, algunas veces poco aclarado en las gramáticas, que los presentan sin explicaciones más detalladas: pospuestos cuando el verbo está en gerundio, infinitivo e imperativo, como por ejemplo:

Estaba **llamándote** cuando oí tu voz, No sé cuando iré a **visitarla** y **Vete** a la escuela, y; antepuestos en indicativo, subjuntivo y participio, como por ejemplo:

Lo vi hoy con su hermano ¡Es necesario que **le invite** antes! o **La he comprado** para ti. Los alumnos tan pronto aprenden esta *reglita* ya empiezan a utilizarla en ejercicios que intentan automatizar su empleo. Es decir, la dificultad más grande de los “clíticos” para nuestros alumnos no está en saber dónde ponerlos en la frase cuando les presentamos ejercicios para sustituir el complemento por un “clítico”, sino en su utilización; o sea, en saber cuándo deben, en una frase, retomar el complemento y sustituirlo por un pronombre.

Para Consuelo Alfaró (1996:51), cuando en la frase el referente aparece por primera vez, a menos que se usen procedimientos catafóricos, debe aparecer el sintagma nominal (SN) completo como forma de marcar su condición de *información nueva*, pero cada vez que se retoma dicho sintagma – activado ahora como objeto (O) -, en secuencias inmediatas o más lejanas, éstas referencias están contenidas ahora en los pronombres átonos, por lo tanto, éstos ahora funcionan para marcar la categoría de *información dada*.

Ejemplos: - Yo quería ver **el taxi** pero no **lo** vi.

↓ ↓
Información nueva información dada

- ¿**La comida?** Bien ... **la** compraba siempre en aquel mercado.

↓ ↓
Información nueva información dada

- **Enrique** viene temprano hoy.

↓
Información nueva

- Bueno, ya **le** dije que esto no era necesario.

↓
información dada

Como en portugués no hay la obligatoriedad del uso del "clítico" para marcar la información dada, el alumno transfiere la estructura vacía del portugués al español y lo suprime cuando habla o escribe en dicho idioma. Es común en su texto encontrar: *Sólo un médico puede recetar una medicina. Uno debe tomar(Ø) sólo si está enfermo*¹. Así, la información nueva en la primera frase- *una medicina* - no aparece en el discurso cuando vuelve a referirse a ella - información dada - *tomarla*.

Además de funcionar para marcar la información dada, el uso de los "clíticos" trae más problemas para el estudiante de español. Esto porque también pueden aparecer con una forma tónica seguida de otra átona que se refieren a la misma persona: **A mí me gustan los pasteles**. Tradicionalmente, se clasifica estas construcciones como redundantes; es decir, como una construcción que nace de la expresividad del hablante. ¿Qué se comprende por redundante? Algo que se puede retirar sin dañar la estructura de la frase. Pero, no es esto lo que ocurre. Algunas veces, su aparición en la frase es obligatoria y si retiramos la forma átona: **A mí gustan los pasteles** - la construcción se vuelve agramatical. Así, no siempre la redundancia o la duplicación equivalen a un pleonismo.

Este uso de los “clíticos” es otra dificultad para el estudiante brasileño, pues le parece que al utilizarlos está siendo redundante sin necesidad. No logra percibir que el funcionamiento del idioma se diferencia del de su lengua materna y así, muchas veces, no los utiliza.

En todos los estudios analizados y también por nuestra práctica como profesores, percibimos que la dificultad de la utilización de los “clíticos” se da porque el alumno se apoya en el propio sistema oracional de su lengua materna (L1)² que tiene una marcada preferencia por la no repetición gramatical.

La tarea del profesor es, por lo tanto, la de crear en el hablante de lengua portuguesa el sentimiento lingüístico de la necesidad de empleo de las formas átonas en español a través de estrategias que le ayuden a superar dicha dificultad.

Sabemos que cualquier gramática de lengua española, sea para extranjeros o no, describe el sistema de los complementos, así que no nos detendremos en esta parte. Nuestra preocupación, que está presente a lo largo de todo el estudio, es mostrar estrategias – o mejor sería decir nuestra didáctica - que permitan al alumno la alusión al objeto mediante un “clítico” - ésta última alusión es difícil para nuestros estudiantes. Así, es con el intento de compartir nuestra experiencia docente que sugerimos algunas tareas. No garantizamos que funcionarán en todas las clases o con todos los profesores. Nos funcionan a nosotros, pero no necesariamente será igual con todos. Lo que proponemos aquí son algunos caminos didácticos.

Un trabajo como éste puede empezar desde el inicio del aprendizaje del idioma, haciendo que el alumno perciba que el “clítico” sustituye a una información ya presentada. Así, su fijación debe darse de manera asistemática durante todo el proceso de aprendizaje. Una vez sistematizado el cuadro general de los complementos, el profesor debe trabajar insistentemente en esta marca diferenciadora de la lengua española.

Generalmente, empezamos desde el inicio del aprendizaje llamando la atención del alumno para esta diferencia entre los dos

códigos lingüísticos: en español es obligatorio la presencia del “clítico”. Así cuando se habla o se escribe: *Sólo un médico puede recetar una medicina. Uno debe tomar(Ø) sólo si está enfermo*. Le preguntamos, ¿pero qué debe tomar? El alumno contesta: la medicina. Le pregunto una vez más: ¿La palabra medicina ya apareció antes en su discurso. Por supuesto, me contesta que sí. Entonces le digo que es una información dada y no una información nueva y que debe ser reemplazada por un pronombre, pues el verbo no puede aparecer sólo, en español es necesaria la presencia del complemento, lo que no ocurre necesariamente en portugués. Cuando explico esto por primera vez, voy a la pizarra y pongo varias frases donde aparezcan los “clíticos” y señalo cada complemento, clasificándolos como información nueva o información dada. Poco a poco, los alumnos empiezan por sí mismos a percibir la diferencia y lo utilizan y más aún, se autocorrigien cuando no lo utilizan.

Además, trabajamos con muchos ejercicios (textos didácticos, periodísticos, literarios, historietas, etc.) para llamar la atención de esta marca diferenciadora. Veamos algunos:

Ahora te damos otra historieta y un texto con algunos espacios en blanco. A continuación, complétalos con un “clítico” o con una X cuando éste no sea necesario:



A- Texto: Ilusiones para el siglo XXI

Gabriel García Márquez

Amigos:

El escritor italiano Giovanni Papini enfureció a nuestros abuelos en los años 40 con una frase envenenada: "América está hecha con los desperdicios de Europa." Hoy no sólo tenemos razones para sospechar que es cierto, sino algo más triste: que la culpa es nuestra.

Simón Bolívar ____ había previsto, y quiso crear ____ la conciencia de una identidad propia en una línea genial de su Carta de Jamaica: "Somos un pequeño género humano." Soñaba, y así ____ dijo, con que fuéramos la patria más grande, más poderosa y unida de la tierra. Al final de sus días, mortificado por una deuda de los ingleses que todavía no acabamos de pagar, y atormentado por los franceses que trataban de vender ____ los últimos trastos de sus revolución, ____ suplicó exasperado: "Deje ____ hacer tranquilos nuestra Edad Media".

Terminamos por ser un laboratorio de ilusiones fallidas. Nuestra virtud mayor es la creatividad, y sin embargo no hemos hecho mucho más que sobrevivir doctrinas recalentadas y guerras ajenas, herederos de un Cristóbal Colón desventurado que ____ encontró por casualidad cuando andaba buscando la India.

Hace hasta pocos años, era más fácil conocer ____ entre nosotros desde el Barrio Latino de París que desde cualesquiera de nuestros países. En los cafetines de Saint Germán des Prés intercambiábamos serenatas de Chapultepec por ventarrones de Comodoro Rivadavia, caudillo de congrio de Pablo Neruda, por atardeceres de Caribe, añoranzas de un mundo idílico y remoto donde habíamos nacido sin preguntar ____ siquiera quiénes

éramos. Hoy, ya ____ vemos, a nadie se ____ ha hecho raro que hayamos tenido que atravesar el vasto Atlántico para encontrar ____ en París con nosotros mismos.

A ustedes, soñadores con menos de cuarenta años, ____corresponde la tarea histórica de componer estos entuertos descomunales. Recuerden que las cosas de este mundo, desde los transplantes de corazón hasta los cuartetos de Beethoven, estuvieron en la mente de sus creadores antes de estar en la realidad. No esperen nada del siglo XXI, que es el siglo XXI el que ____ espera todo de ustedes. Un siglo que no viene hecho de fábrica sino listo para ser forjado por ustedes a nuestra imagen y semejanza, y que sólo será tan pacífico y nuestro como ustedes sean capaces de imaginar ____.

(Ponencia del Congreso sobre "América Latina y el Caribe frente al nuevo milenio: la visión de las nuevas generaciones, celebrado en París en marzo de 1999. Apud. *Revista Mundo Dinero*. Ecuador, mayo de 1999.)

Con estos ejercicios y muchos otros creados según las necesidades de nuestros alumnos, intentamos concienciarles del uso obligatorio del pronombre "clítico". Al inicio, por supuesto, el alumno siente dificultad, pues los usa según los mismos criterios de su lengua materna - el portugués. Sin embargo, poco a poco vamos llamándoles la atención para el uso diferenciado, corrigiéndoles el uso equivocado a través de su propia práctica, haciendo que perciban que si él ya nombró el objeto, éste no necesita ser nombrado una vez más, pues vamos siempre a sustituirlo. Sin embargo, sabemos que la ausencia del sentimiento lingüístico de una forma átona obligatoria en la lengua portuguesa es lo que hace más difícil a nuestros alumnos el empleo de los "clíticos" en español. Por este motivo, el carácter obligatorio de la forma átona debe ser subrayado enfáticamente en la enseñanza de español a lusohablantes a través de estrategias que les ayuden a percibir la diferenciación entre los dos códigos lingüísticos.

BIBLIOGRAFÍA

- 1- ALFARO LAGORIO, M. Aurora Consuelo. La oralidad y la producción escrita del español como lengua extranjera. In: *Actas del IV seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes*. São Paulo: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1996. p. 51- 4.
- COURTÉS, Joseph. *Análisis semiótico del discurso. Del enunciado a la enunciación*. Madrid: Gredos, 1991.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- MAIA GONZÁLEZ, Neide T. *Cadê o pronome. O gato comeu*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994. (Tese de doutorado – não publicada).
- PIRES, Claudia Prata & PONTES, Sandréa de Oliveira. Adquisición de estructuras lingüísticas en secuencias narrativas: actantes. In: *Actas del III seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes*. São Paulo: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1995. p. 247- 9..
- R. LAVANDERA, Beatriz. *Curso de lingüística para el análisis del discurso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1984.

NOTAS

1. Sacamos este ejemplo de una redacción de un alumno del Telensino del Centro de Estudos de Pessoal, Ministério do Exército.
2. Tanto la lengua portuguesa como la española son lenguas SVO (sujeto+verbo+objeto), sin embargo la primera opta por marcar la reposición del sujeto en detrimento del objeto y la segunda; retoma el objeto con el clítico en detrimento del sujeto. La primera frase de nuestro ejemplo en portugués se quedaría: *Eu queria ver o táxi, mas não Ø vi*.

El uso del mapa semántico para adquisición del léxico

Claudio César Montoto
Pontificia Universidade Católica de São Paulo

¿Quién no escuchó nunca, en las clases, la queja de un alumno al que le faltaba vocabulario para poder evolucionar más rápido en el conocimiento del español? Este trabajo tiene la intención de ayudar a los profesionales del área para que puedan ofrecer estrategias de adquisición de léxico. Uno de los instrumentos que logra un progreso en ese sentido es la aplicación del mapa semántico. Aclaramos que el mapa semántico –específicamente para adquisición⁷ de vocabulario- puede ser articulado con la enseñanza de metodología científica para una óptima presentación de trabajos escritos, como también ayuda para organizar la redacción de textos tanto descriptivos como argumentativos.

Las investigadoras Heimlich y Pittelman (1996: 09) definen el mapa semántico como un organizador gráfico de las categorías de la información y añaden que es una estrategia semántica de enseñanza-aprendizaje. O sea que es un recurso utilizado en el aula para organizar la información de una manera gráfica dándole un gran énfasis a lo visual. La característica fundamental es que los datos informativos están relacionados con un concepto central, es decir, existe un vínculo semántico para la organización del conocimiento.

A primera vista nos recordaría el funcionamiento cerebral, el que almacena la información en redes o categorías llamadas esquemas. Cada vez que aparece un dato nuevo éste es almacenado en un esquema ya existente debido al vínculo que tendría con el concepto adquirido. Los esquemas se reestructuran al recibir la información y si aparece una información nueva y no hay forma de clasificarla en un conocimiento previamente adquirido, el cerebro “abriría” un nuevo esquema. Si en la clase, por ejemplo, aparece un vocablo nuevo para un alumno, su cerebro recibe esa información y la clasifica dentro de un esquema que está vinculado, de alguna manera, al concepto recientemente adquirido. Es como si tuviéramos un montón de cajitas, cada una con una etiqueta que

indica un concepto fundamental y cada vez que aparece una palabra que de alguna manera tenga algo que ver –una especie de familia de palabras- con alguna de esas cajitas, la información se va a guardar clasificada para poder ser usada cuando un estímulo aparezca.

El concepto de memoria que se reorganiza cada vez que aparece una nueva información (vinculada a la articulación percepción-memoria) es un tema de actualidad en el campo de la neurología, pero ya recorrió un largo camino por las áreas de filosofía, psicología y metapsicología freudiana. Una teoría interesante es la del filósofo Henri Bergson ([1939] 1999) que en su libro *Materia y Memoria* desarrolla ampliamente la función mnemónica.

En el caso del mapa semántico podemos decir que su uso no se limita a la adquisición de léxico. Además de lo indicado, puede aplicarse prácticamente a cualquier área de conocimiento. Las autoras Heimlich y Pittelman ilustran su libro con ejemplos de uso en el aprendizaje de materias tan variadas como historia, música, literatura y ciencias.

En nuestro caso podríamos limitarnos a un tema fundamental que es la adquisición de léxico por parte de los estudiantes de lenguas extranjeras. Tanto los profesionales que le dan prioridad al estudio teórico como los que prácticamente se dedican a una adecuación pragmática para dar las clases concuerdan en que no hay mejor método, para adquirir vocabulario, que la lectura asidua. No nos engañemos, la lectura dará resultados satisfactorios siempre que se haga con un criterio sistemático. Quizás podríamos denominarla como “lectura curiosa” en el sentido de que el uso de diccionario es indispensable para ampliar los conocimientos adquiridos.

Cuando un estudiante se encuentra con un texto en lengua extranjera, generalmente se le pide que subraye las palabras que no comprenda y luego que las busque en el diccionario. A menudo se usan dos estrategias:

- a) Se va buscando cada palabra no conocida a medida que aparece, o
- b) se hace una lista y se buscan todas juntas al final de la primera lectura.

Ambos métodos tienen sus pros y sus contras. Detener la lectura para buscar cada palabra hace que, por ejemplo, en un texto literario, se pierda el hilo narrativo para la comprensión, el lector se vea obligado a dar saltos. Si se deja la búsqueda de las palabras para el final, se corre el riesgo de sentir pereza de buscar todas las palabras y, a menudo, uno se conforma con el grado de comprensión incompleta del texto. Frases como “entendí en términos generales”, “se puede captar el sentido del texto” pueden ser trampas para que no nos preocupemos en ampliar el grado de comprensión léxica y por lo tanto, semántica.

La idea de usar el mapa semántico en el aula intenta, de alguna manera, evitar esa “resignación” ante las palabras extrañas o ignoradas debido a la importancia que le da a la participación de toda la clase (con los conocimientos previos que cada alumno puede aportar) y a la clasificación sistemática de los vocablos que ayuda a una mejor comprensión y retención en la memoria. De esa manera nunca un vocablo queda aislado de un contexto de aplicación.

¿Cómo realizar un mapa semántico en las clases de español como lengua extranjera?

Podemos dar varias sugerencias al respecto:

BOMBARDEO DE PALABRAS:

El profesor traza una línea vertical a un costado del pizarrón dejando una superficie aproximada de $\frac{3}{4}$ a la izquierda –para la posterior confección del mapa- y $\frac{1}{4}$ para escribir las palabras que le indiquen los alumnos.

En la parte de la izquierda del pizarrón escribe solamente una palabra, la que deberá funcionar como provocación para que los alumnos hagan una especie de asociación de conceptos e indiquen

las palabras vinculadas que ya conocen. Los vocablos que sean dictados por los alumnos, el profesor deberá escribirlos en la parte derecha y en columnas.

Una vez que se considera que, al parecer, no hay más palabras disponibles que estén vinculadas a la palabra-madre, se “socializa” el conocimiento de cada una de ellas. Puede pedirse al alumno que indicó la palabra que la describa –lógico que sin recurrir a la traducción al portugués. De esa manera, el resto de la clase va a conocer todos los vocablos ya mencionados.

Luego de haber visto la semántica de cada una de las palabras, el profesor puede pedir sugerencias para clasificarlas agrupadas por temas y por subtemas. De esa manera, sin saberlo quizás, están usando los principios de metodología científica para sistematización del conocimiento y ayudan a que la información sea ordenada en esquemas mentales lógicos.

En el primer gráfico (figura N°. 1) vemos un mapa semántico listo cuyo vocablo principal “Guarujá” fue sugerido por el profesor. Ese “bombardeo” de ideas o “asociación libre socializada” debe ser, siempre, incentivada por la actividad del profesor. Por ejemplo, ante el significante “Guarujá”, que en el caso de alumnos de la capital de São Paulo siempre les sugiere algo conocido o del que se puede hacer analogía (otra playa conocida), el profesor debe añadir significantes que también le sean familiares, ya sea él nativo de lengua española o por medio de acudir al “tesoro de significantes” guardado en la memoria. En el ejemplo N° 1 agregamos vocablos como “pejerrey” que pertenecen al léxico de Argentina. Esa es una buena oportunidad para enriquecer el léxico de los alumnos y aprovechar para contextualizar el conocimiento. Por ejemplo: es un pez típico del Océano Atlántico, de la región de la Costa Atlántica Argentina, de carne muy sabrosa y cuando es de tamaño muy chico, se lo denomina “cornalito” (semejanza con “manjuba” en portugués). En el caso de que el profesor no sea nativo, deberá usar el léxico típico de algunos países de lengua española para ampliar el mapa semántico.

En la figura N°1 podemos ver una serie de vocablos que están desordenados porque fueron apuntados según las asociaciones que fueron haciendo los propios alumnos. Un segundo paso es clasificar las palabras vinculadas a un tema que sirva como punto en común (ver figura N°2). En ese gráfico vemos que aparecen, en el sentido de las agujas del reloj, los vocablos playa, mar, ruta, casa, día, noche, actividades y playa.

La palabra "casa" fue elegida como punto de partida para otro mapa semántico (ver figura N°3). En ese mapa semántico la clasificación se asemeja más un cuadro sinóptico, muy propicio para explicar las nociones de metodología científica. Por ejemplo: a la figura 3 se le pueden ir agregando los números que separen las categorías fundamentales de las subcategorías y así sucesivamente. Casa : 1.; Estructura: 1.1.; Ambientes: 1.2.; Techo: 1.1.1.; Piso: 1.1.2.; Paredes: 1.1.3; Tejas: 1.1.1.1.; Chapas: 1.1.1.2.; Cerámica: 1.1.2.1. etcétera.

Una pregunta que ya puede surgir es: ¿Y cuando uno trabaja en una escuela de idiomas donde tiene un pizarrón muy chiquito?

En esos casos hay que adaptarse a las circunstancias. Podemos hacer un mapa semántico por partes (ver figura 4 "Aeropuerto") o también el profesor puede hacer el mapa semántico con una técnica más lúdica. Es simple: realiza varios mapas semánticos, en su casa, en cartulinas, con cada vocablo dentro de un rectángulo. Luego, recorta todas las palabras del mapa en forma de tarjetas. Las pone dentro de una bolsita plástica y las lleva a clase. Divide a los alumnos en grupos y a cada uno le da una bolsita con un mapa semántico para que lo vayan haciendo. O sea, sería un juego para armar, un rompecabezas. El único cuidado que debe tener es para escribir todas las palabras en tarjetas del mismo tamaño y con la misma letra para que los alumnos puedan descubrir, por sí mismos, cuáles son los temas principales y los subtemas. Por último, el grupo –después de haberse consultado entre sí y haber usado el diccionario- comenta el mapa que le tocó con todos los compañeros.

SEGUNDA:

La segunda sugerencia puede ser una variante de la primera. En vez de llevar una palabra “preparada” puede usarse un retroproyector con la transparencia de un cuadro famoso. Por ejemplo, obtuvimos excelentes resultados al usar la reproducción –en transparencia- de la pintura de Vincent Van Gogh *El Cuarto de un Artista en Arles* (1889) [ver figura N°. 5]. El cuadro es exhibido en un rincón del aula mientras los alumnos van describiendo las palabras que conocen. Luego se escuchan las sugerencias para agrupar las palabras en diversos apartados. Ello engloba tanto las categorías físicas de localización (derecha, izquierda, arriba y abajo), como los objetos (personales, de adorno), los colores, etc. Es una excelente oportunidad para explicar un poco de la cultura general e ir avanzando hasta llegar a usar cuadros cuya temática sea más compleja, como por ejemplo, llegar a usar y explicar *Las Meninas* de Diego de Velázquez. En el caso de usarse una obra artística, el mapa semántico puede ser el primer paso para la práctica de redacción. Se puede pedir que hagan una oración con cada palabra usada en el mapa, luego que cada oración contenga dos palabras, luego tres y así sucesivamente. Hasta intentar llegar a redactar una oración, larguísima, que contenga todas las palabras –o casi todas- del mapa semántico. Es una buena oportunidad para enseñar la importancia de redactar empezando por una idea por la oración. De esa manera, el profesor puede aplicar los principios lingüísticos para supervisar la cohesión (microtexto) y la coherencia (macrotexo). Luego, también pueden ser practicadas las redacciones con textos descriptivos (limitándose a la transparencia) y, por último, una redacción argumentativa donde el alumno puede usar su creatividad para exponer su visión subjetiva. En el caso de la figura 5, el profesor, después de trazar dos líneas perpendiculares que pasen por el centro de la figura, puede explicar la exagerada dimensión de los pies de la cama del artista, lo que da una sensación de opresión, algo que abrumba, como si estuviera saliendo del cuadro en dirección al espectador. Otra variante que puede usarse para textos descriptivos y argumentativos es trabajar con el cuadro “El Balcón” de Manet (1869) [ver figura N°. 6] donde aparecen tres personas, un hombre y dos mujeres, y relacionar dicha pintura con “El Balcón de Manet” de Magritte (1949) donde se hace una intertextualidad con el

cuadro antes mencionado. En éste, en vez de las tres personas aparecen pintados tres ataúdes. Es una buena oportunidad para realizar, primero, un texto descriptivo y luego, con el cuadro de Magritte; un texto argumentativo. [ver figura N°. 7].

TERCERA:

Puede usarse un cuento corto que describa diferentes situaciones y escenarios donde se desarrollan las acciones. Ésta es una oportunidad para trabajar la literatura latinoamericana, por ejemplo, y enseñar vocabulario. No nos olvidemos de que en Latinoamérica hay una larga tradición en cuentos cortos y muchos autores pueden suministrar material para labrar un buen mapa semántico. Sugerimos cuentos cortos de Mario Benedetti (1996), Enrique Anderson Imbert (1990) y Augusto Monterroso (1995) entre otros.

Según el cuento elegido pueden hacerse mapas semánticos de los personajes, con sus rasgos físicos y psíquicos, o del argumento con la clasificación de situaciones o hechos fundamentales.

CONCLUSIÓN

Tal como uno puede imaginar, el mapa semántico puede ser el punto de partida para aplicar un tema o un conocimiento más complejo. Siempre se dice, en estos casos, que va a depender de la creatividad del profesor y la capacidad de adaptarlo según las necesidades que se presenten. Vimos que puede usarse para la adquisición y ampliación de léxico, para desarrollar la práctica de redacción tanto de textos descriptivos como argumentativos, para sistematizar los conceptos con metodología científica y para el análisis literario.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON IMBERT, Enrique. (1990). *Narraciones Completas*. Buenos Aires: Editorial Corregidor. Volúmenes I y II.

BENEDETTI, Mario. (1996). *Cuentos Completos*. Buenos Aires: Editorial Seix Barral.

BERGSON, Henri. ([1939] 1999). *Matéria e Memória. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes.

GOMBRICH, E. H. (1993). *A História da Arte*. Río de Janeiro: LTC, 15ª edición.

HEIMLICH, Joan & PITTELMAN, Susan. (1996). *Estudiar en el Aula. El Mapa Semántico*. Buenos Aires: Editorial Aiqué.

MAGRITTE, René. (1986). *Magritte*. Londres: Thames and Hudson.

VVAA. (1995). *Dos Veces Bueno Dos*. Selección de Cuentos Brevísimos por Raúl Brasca. Buenos Aires: Editorial del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos.

Figura 1

GUARUJÁ

MAR – SALIR CON ALGUIEN – PLAYA – NADAR – TOMAR SOL –
COMER FRUTOS DE MAR – BRONCEADOR – SOMBRILLA –
CARPA – TABLA DE SURF – BUCEO – PATAS DE RANA – MOTO
– EQUIPAJE – CAMIÓN – RUTA – DÍA – HÚMEDO – SECO –
NUBLADO – JUGAR A LAS CARTAS – ARREGLARSE – IR AL
CINE – PALETA – BOCHAS – BOLOS – IR DE COMPRAS – MALLA
– VENDEDOR AMBULANTE – MANÍES – JUGOS – SALVAVIDAS –
BAÑERO – AHOGADO – LANCHAS DE BOMBEROS – MEJILLONES
– CALAMARES – CAMARONES – BARRILETE – MAREA –
GIMNASIA – MIRAR LA TELE – LEER – LUNA – BOLICHE –
CHURROS – CENAR – DESPEJADO – NEBLINA – TÚNEL –
CANGREJO – BANANAS – ATASCOS – COLAS – CALOR – PEAJE
– CONCHILLAS – ALMEJAS – CORVINA – PEJERREY – AGUA
VIVA – PESQUERO – BAÑISTA – OLAS – PECES – ESPUNA –
ADELANTARSE – ZIGZAG – NAFTA – ESTACIÓN DE SERVICIO.

Figura 2



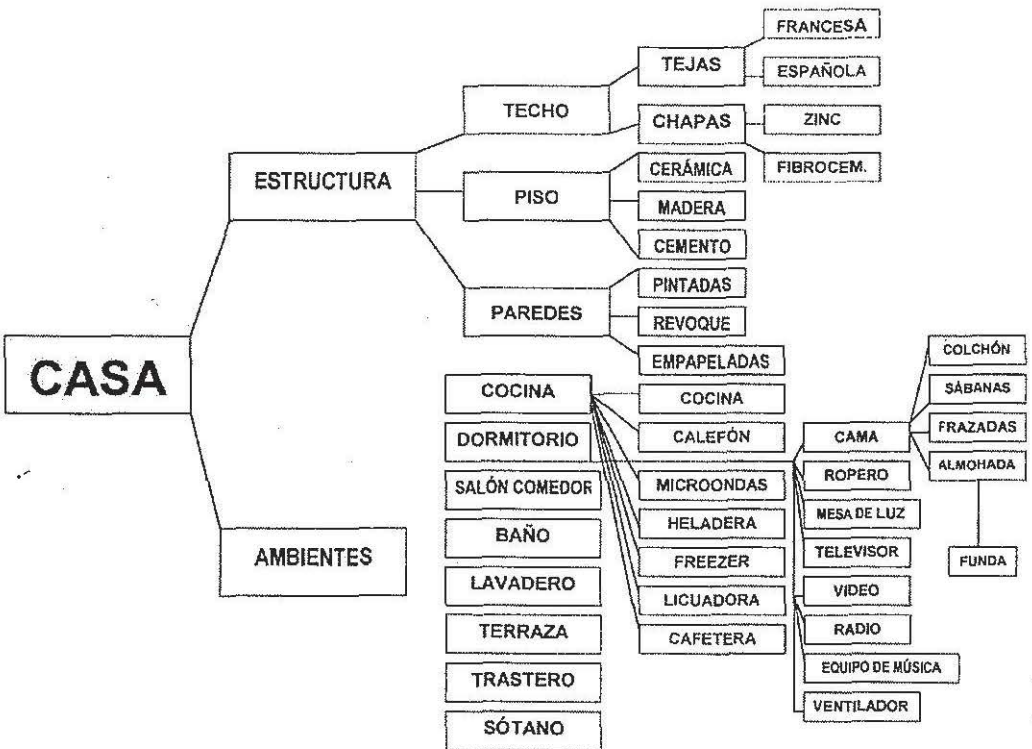


Figura 3

Figura 4

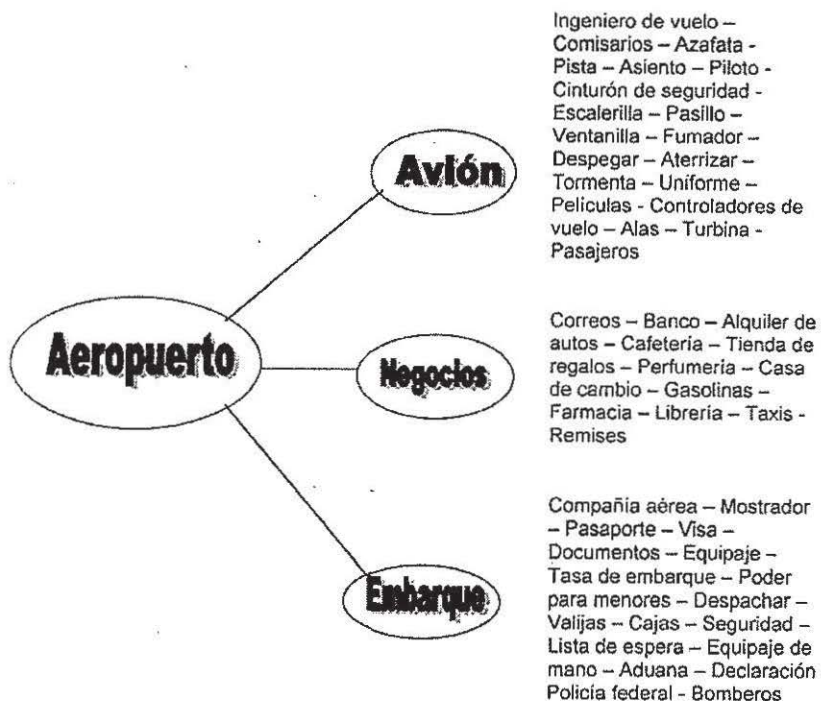


Figura 5

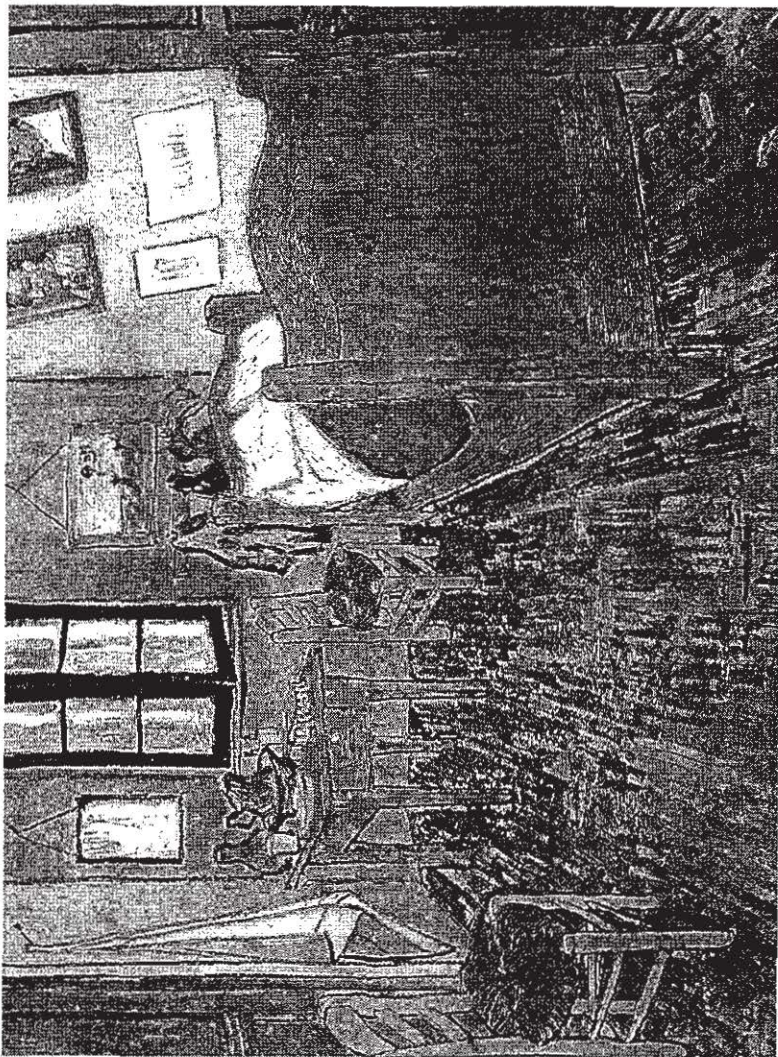
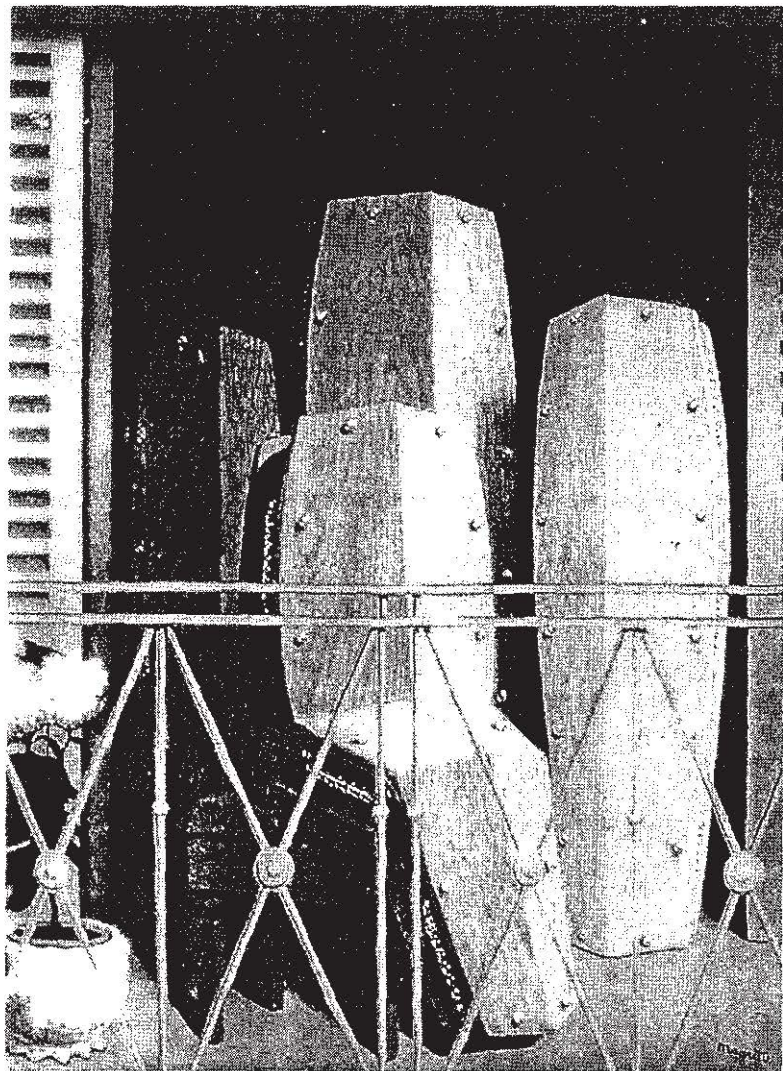


Figura 6



Figura 7



El dativo de interés en español

Marcela Mathias da Silva
Márcia Regina de Souza
Universidade Federal de Rio de Janeiro

El gran reto de nuestro trabajo es el estudio de un caso particular de concurrencia de pronombres átonos, más precisamente el uso del llamado dativo de interés que corresponde al pronombre átono usado con un valor posesivo. El mismo puede ser observado en ejemplos como: "Se nos averió el coche" (nos = nuestro coche o el nuestro); "Ema me limpió la casa de campo" (me = mi casa de campo); o aún "Se te han roto las gafas" (te = tus gafas).

Por lo general, se explora muy poco este tema en clase y cuando los profesores de E/LE se proponen hacerlo, resulta de una gran dificultad para los estudiantes lusohablantes. Ello es perfectamente comprensible, pues conducir a los alumnos de E/LE al aprendizaje de tales estructuras no es tarea nada fácil, incluso porque como afirma Dolores Soler-Espiuaba, *pueden considerarse estas estructuras dentro de lo que muchos profesores entendemos como "lujo" en nuestra enseñanza, es decir, lo que no es absolutamente esencial para sobrevivir en una lengua extranjera, pero que es hermoso, por no ser únicamente gramatical, sino sobre todo cultural.* (1996:39)

Así pues, en un primer momento discurriremos sobre algunos aspectos de cómo se presenta el dativo de interés en la lengua española. Luego, después de comprobar cómo este contenido figura en la lengua oral, pasaremos al discurso escrito, donde trabajaremos con algunos mensajes de propaganda y tiras cómicas. De esta manera, podremos constatar cómo tales estructuras son corrientes y son frecuentes en el uso de la lengua coloquial (mejor dicho, informal) de la comunidad hispanohablante.

Según Soler-Espiuaba, que estudia el tema más a fondo, a medida que los alumnos de E/LE avanzan en sus estudios, se dan

cuenta de una serie de características que no están calçadas exactamente en el terreno gramatical, aunque su estructura esté perfectamente gramaticalizada y pueda enmarcarse dentro de márgenes muy determinados. Tales estructuras llaman la atención por su carácter subjetivo, es decir, psicológico. A su parecer esta subjetividad es característica fundamental del español hablado.

La lengua española presenta varios recursos subjetivos, en parte por su riqueza en sufijos apreciativos y en parte, sobre todo, por los "incrementos átonos de interés", así llamados por Alarcos Llorach. Éstos pueden abarcar desde la idea de posesión hasta la de protagonismo o rechazo de la responsabilidad, pasando por muchos otros matices. En el plano lingüístico, son los pronombres, entre otros, los que desempeñan esta función.

El dativo con matices de posesión se usa con valores similares al del adjetivo posesivo. Ejemplos: "Me han manchado la chaqueta"; " Se le averió el coche". En estas frases el pronombre subrayado indica quién es el poseedor de lo que señala el complemento directo (la chaqueta) o el sujeto (el coche). Me y le son, por lo tanto, dativos posesivos. Por otra parte, hay, en el español, una tendencia al personalismo y a anteponer – destacándolo por lo tanto - el elemento que en realidad es complemento indirecto en oraciones como: "Nos hemos construido una casa"; "Me he cortado el pelo"; "Se tiene que operar del riñón". Por supuesto que el sujeto gramatical no ha tenido ninguna intervención en la acción. Se trata de oraciones pseudorreflejas, cuyo sujeto se considera beneficiario o destinatario de la acción realizada por otro. Sin embargo, pone de relieve el hecho de que el español posee otros recursos como la tercera persona del plural sin sujeto explícito, que ofrece a la acción un confortable anonimato: "Me han cortado el pelo" o "Me tienen que operar". Y apesar de todo ello, se verifica una preferencia por la personalización: "Me tengo que graduar la vista"; "Te has teñido de rubio".

Fijémonos ahora en estructuras muy peculiares en la lengua española y que de acuerdo con Soler-Espiuaba son *las de más fuerte carga psicológica del español y se da cuando el sujeto, sea o no agente, es al mismo tiempo el objeto de la acción expresada por el*

verbo (Soler-Espiuaba:1996). He aquí algunos ejemplos: "Se te han roto las gafas"; "Se me ha salido el café"; "Se le ha quemado la cara"; "Se nos han perdido las llaves".

Estas estructuras presentan las características siguientes:

1. Sujeto gramatical inanimado: gafas, café, carne, llaves.
2. El objeto pasa a ser el sujeto (relación de identidad entre ambos).
3. La acción del verbo es independiente de la voluntad y tiene casi siempre resultados negativos o no deseados.
4. El verdadero sujeto psicológico se convierte en un pronombre dativo, receptor de la acción.

Generalmente, dicha categoría de verbos posee un sesgo semántico negativo, o sea, acciones de consecuencias enojosas; de aquí el *rechazo de responsabilidad* por parte del hablante o la *tangencialidad del acontecer* mencionada por Lorenzo, citado por Soler-Espiuaba.

No es nada fácil aceptar la equivocación o la responsabilidad propia cuando algo se ha perdido, quemado, roto, estropeado, manchado y etc. En fin, lo que se pretende decir es que, a través de descargarse de su responsabilidad o culpabilidad, se confiere al sujeto inanimado *una vida y una autonomía de la que en toda lógica carece* (Soler-Espiuaba:1996). En realidad, se encuentra una cierta resistencia a confesar públicamente la impericia o falta de profesionalidad propias. Esta misma actitud también puede calificarse como fatalista: se acusa al destino o a la fatalidad de algo que no es sino resultado de descuido, olvido, distracción, impericia o negligencia.

El esquema gramatical de estas oraciones se presenta de la siguiente forma:

1. "Se" pronominal.
2. Pronombre dativo (me, te, le, nos, os, les) detrás del cual se oculta el autor real.

3. Verbo en tercera persona (singular o plural, según el sujeto gramatical). Se trata de verbos en forma pronominal.
4. Sujeto gramatical: nombre (o pronombre sustitutorio) pero que en realidad es el complemento directo real de la acción verbal.
5. El orden de estos elementos suele ser rígido e inmutable.

En este sentido, la autora estudiada propone un agrupamiento de estos verbos por áreas de acción o campos semánticos a fines didácticos:

Ámbito de la memoria y la manipulación: perderse, romperse, olvidarse, estropearse, extraviarse, derramarse y etc.
Ejs: "Se me han perdido los guantes"; "Se nos ha olvidado el paraguas".

Ámbito del aspecto físico y el vestido: mancharse, quedarse pequeño, caerse, ensuciarse, enredarse, arrugarse, descoserse, desabrocharse, desatarse, quedarse corto y etc. Ejs: "Se le está cayendo el pelo"; "Se te va a arrugar la chaqueta".

Ámbito de la mecánica y el bricolaje: averiarse, fundirse, pincharse, estropearse, cruzarse, perforarse, agujerarse, encasquillarse y etc. Ejs: "Se me ha parado el reloj"; "Se le cruzaron los cables".

Ámbito de las tareas domésticas y culinarias: quemarse, salirse, cortarse, pegarse, secarse, derramarse, evaporarse, enfriarse y etc.
Ejs: "Se le han pegado las lentejas"; "Se te está quemando algo".

Ámbito de la costura y de las actividades manuales: descoserse, encogerse, romperse, enredarse, torcerse, salirse y etc.
Ejs: "Se me han salido los puntos"; "Se le ha enredado el novillo".

Probablemente se podrían encontrar nuevos ámbitos de acción de estos verbos, siempre que se hallara uno frente a una acción fracasada, íntimamente dependiente de un sujeto humano.

Análisis de los mensajes de propaganda

Pasemos ahora al análisis de la propaganda, donde podemos hallar algunos ejemplos que ilustrarán todo el contenido que hemos visto hasta ahora y que pretende ayudar a los alumnos de E/LE a elucidar y a poner en práctica el empleo de estos casos particulares de concurrencia de pronombres.

I- En una sección de belleza de una revista de moda, encontramos este artículo que se entitula "Se le mancharon los dientes con rouge".

El verbo mancharse forma parte de aquel grupo de verbos que posee un campo semántico negativo, es decir, desastroso y está encuadrado precisamente en el ámbito del aspecto físico o de vestido. Al maquillarse la muchacha comete una impericia; sin embargo, como en este contexto esto nos suena como algo fatalista, parece más fácil culpar al destino o a la fatalidad algo que no es sino resultado de una mera distracción o descuido. Así siendo, el sujeto real de la acción intenta ocultarse detrás del pronombre dativo le y otorga al sujeto inanimado los dientes con rouge una vida y autonomía que definitivamente no tiene, buscando de esta forma rechazar cualquier responsabilidad sobre el hecho.

II- " ¡Hermanita del alma! Ya te lavé el auto, le llené el tanque y te devolví todos los CD. Ah, y si alguien te llama te voy a dejar todo anotado, ¿sí?"

En esta propaganda de lanzamiento del auto Fiesta al mercado, nos damos cuenta de que la relación que expresa el complemento indirecto tiene un valor de posesión. O sea, los pronombres subrayados indican claramente quién es el poseedor de lo que señala los complementos directos (el auto, el tanque y todos los CD). De ahí que para algunos autores te pueda ser clasificado como un dativo posesivo. De la misma forma, nos parece que el dativo en estas oraciones resalta sentimientos como la codicia, o aun la inquietud del hermano que anhela haber cumplido todas las faenas las cuales le han encargado la hermana con perfección, logrando así

agradarla a fin de que ella le preste el auto Fiesta- compacto, equipadísimo y accesible.

III- “El sistema Biosmile de implantes dentales le devuelve su mejor sonrisa.” En esta oración se acumula dativo simpatético (C.I.) y adjetivo o determinante posesivo. Con eso, podemos concluir que este acúmulo es un recurso puramente enfático. El posesivo con función de complemento indirecto y el determinante posesivo usados a la vez en la misma oración refuerzan la calidad y la eficiencia de los servicios prestados por este instituto de implantes.

Análisis de las tiras cómicas

I-La tira cómica Gugulandia presenta dos personajes: un pintor y un salvaje que discuten el valor de las obras de arte. El salvaje duda de la afirmación hecha por el pintor de que dichas obras no tienen precio y, por consiguiente, destruye el cuadro para verificarlo. El pintor, furioso con el suceso, utiliza un pronombre dativo- que indica una relación de protagonismo, una vez que se siente directamente afectado por la manera como el salvaje actúa: “¿Estás loco? ¡¡Me vas a tener que pagar esta obra que me has destruido!!”



II- Mafalda, en esta tira cómica, le cuenta a Susanita sobre el accidente que tuvo con el tintero al hacer su tarea de casa: “Ayer se me volcó el tintero sobre la hoja y tuve que hacer todo el deber de nuevo”. Observemos que al conferirle al sujeto inanimado el tintero una vida y una autonomía que efectivamente no posee, la verdadera agente de la acción, Mafalda, trata de ocultarse detrás del pronombre dativo me en un intento de rechazar su responsabilidad sobre lo sucedido. No obstante, tiene en cuenta que la impericia fue suya al increparse a sí misma: “¡Zanahoria! ¡Idiota! ¡Bobalicona!...”



III-En esta situación, Susanita le comenta a Mafalda que el fin del año se está acercando. Fijémonos en el tipo de estructura que utiliza: “Y se nos va acabando el año no más”. El personaje podría perfectamente ocultar el uso del pronombre dativo nos-que aquí indica una relación de protagonismo. Sin embargo, opta por usarlo puesto que todos se ven involucrados en un clima de recelo por el nuevo año que vendrá.



Conclusión

En el proceso de elaboración de este trabajo, nos encontramos con varias nomenclaturas y distinciones que realizan los autores sobre el pronombre dativo. A pesar de ello, nos parece que la visión de autores como Dolores Soler-Espiuaba y Emilio Alarcos Llorach, nos da mucho más elementos semánticos que nos permite una mejor comprensión de la manera cómo tales estructuras funcionan en el discurso al afirmar que el dativo de interés comprende varios matices, desde la idea de posesión hasta la de protagonismo o rechazo de la responsabilidad. Por otro lado, nos parece que los autores que estudian el dativo posesivo y el dativo de interés o ético por separado y los entienden como cosas totalmente distintas, no nos permiten visualizar la concurrencia de pronombres dativos en la lengua en vivo. La clasificación elaborada por estos autores sólo añade más dificultades a un tema que es complejo por sí mismo y que, a los alumnos de E/LE, si se puede usar un término poco académico, los echa para atrás.

Bajo nuestra opinión, el término dativo de interés es el ideal, pues aunque abarque distintos matices, el interés del sujeto real en la posesión de un objeto, en el protagonismo o en el rechazo de la responsabilidad, en determinadas situaciones, salta a la vista, sin que para ello sea necesario atribuir diferentes términos a cada nuevo matiz que se emplee.

Bibliografía

ALARCOS LLORACH, Emilio. *Gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe, 1994.

BORREGO NIETO, Julio; J. GÓMEZ ASENCIO, José y PRIETO DE LOS MOZOS, Emilio. *Temas de gramática española: teoría y práctica*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 1989.

FERNÁNDEZ RAMÍREZ, Salvador. *Gramática española: el pronombre*. Madrid, Arco-Libros, 1987, 3 v.

HENRÍQUEZ, Hernán. "Tira cómica de Gugulandia". In: ___-
Español Completo. Rio de Janeiro, Editora Waldyr Lima,
1998.

REVISTA NOTICIAS DE LA SEMANA. Buenos Aires, Perfil,
1995.

SOLER-ESPIUABA, Dolores. "El español de los sentimientos: el
español, lengua afectiva, posesiva e... irresponsable". In: ___-
Cuaderno Cervantes de la lengua española. n°7, Marzo,
1996.

QUINO. *Mafalda* 3. Barcelona, Editorial Lumen, 1988.

Expresiones idiomáticas: una marca cultural

Myriam J. Serey Leiva
UNIMEP

Este trabajo, basado en mi tesis de Doctorado², tiene como objetivo, por un lado, esclarecer el concepto de expresiones idiomáticas, las diferencias entre estas expresiones, las expresiones metafóricas y las expresiones convencionales, puesto que se suelen confundir; por otro lado, llamar la atención hacia este aspecto de la lengua, que es ampliamente usado, prácticamente en todos los niveles lingüísticos, y que debía ser incluido en la enseñanza de la lengua española.

Compartiendo la visión de Brown (1980:129), que concibe la adquisición de una lengua como la adquisición de una cultura, haré mis consideraciones.

En general, uno de los grandes ausentes que se detectan en la enseñanza de lenguas extranjeras, es la cultura, en el sentido más amplio de esta palabra. Hay cursos de lengua extranjera que la toman en cuenta en sus programas, pero lo hacen por separado, dando la falsa idea de que la cultura y la lengua están divorciadas, así tenemos, en el caso de la enseñanza de español, las disciplinas de Cultura y Civilización y de Lengua Española, siendo que, en realidad, la primera corresponde a clases de geografía e historia, casi siempre, de España, y la segunda a clases de gramática. Por otro lado, los libros didácticos (o mal llamados "métodos") no escapan a esa visión "separatista", en términos generales, pues tratan la cultura como un añadido y no como algo integrado, desde donde se pueda partir para mostrar un hecho gramatical, una forma o un contexto usual. Esto no tendría gran relevancia, considerando que el libro didáctico es sólo un instrumento pedagógico más. Sin embargo, como nuestros profesores no están lo suficientemente preparados y/o alertas como para suplir adecuadamente esta situación, el libro

² Tesis aún en fase de redacción, cuyo título es: "Lexicología e Lexicografía: a questão das Expressões Idiomáticas em espanhol e português".

didáctico cobra una importancia tal que es el principal punto de apoyo para ellos.

Esta situación, entonces, desvirtúa la realidad de la lengua, que sólo tiene sentido dentro del contexto cultural de la comunidad de hablantes, pues si el aprendiente tiene sólo competencia lingüística, o sea, sabe construir una frase gramaticalmente correcta, pero no tiene competencia comunicativa, o sea, no sabe cuándo ni dónde se dice, de nada sirve. Tampoco, le servirá de nada dominar la gramática, si consideramos que existen estructuras que, de hecho, son agramaticales, como, por ejemplo³: *de vez en cuando, tanto da, de tanto en tanto*, etc., y que, aún así, tienen sentido para el hablante nativo, porque se originaron a partir de un hecho de la realidad perteneciente a esa comunidad, y que gracias a la frecuencia de uso terminaron por convencionalizarse.

Con relación a las estructuras convencionalizadas, puedo decir que existe una gran variedad, que de acuerdo a la nomenclatura de Tagnin son las siguientes: los "binomios" unidos por preposición, como, de *pe a pa, poco a poco, de par en par, de punta a cabo (a rabo)*; los "binomios de orden fijo", unidos por la conjunción "y", como, *arte y oficio, marido y mujer*; las "combinaciones", como, *entrar en vigencia, poner atención*; "fórmulas rituales", como, *buenos días, es un placer*; los dichos, como, *muerto el perro se acaba la rabia; el que no cae, resbala*; los "proverbios", como, *más vale pájaro en mano que ciento volando; en casa de herrero, cuchillo de palo*; las "expresiones idiomáticas", como, *a brazo partido* (significa "hasta las últimas consecuencias"), *pegarle en la pera* (Ejem.: *El compadre vive pegándole en la pera a su cuñado*, significa "individuo que se hace el invitado a comer y/o beber a costa de otro"), *andar con los monos* (Ejem.: *Mi mamá ya anda con los monos otra vez*, significa "individuo malhumorado").

³ Todos los ejemplos que aparecen en este trabajo son tomados del español de Chile. Lo que no quiere decir que esas mismas expresiones no sean usadas por los hablantes de otros países de lengua española, a veces, con significados y connotaciones diferentes, o con variaciones lexicales, sintácticas, morfológicas y pragmáticas.

De todas esas estructuras, las expresiones idiomáticas son las que me interesan, porque además de caracterizarse por su convencionalidad, también son de significado opaco, por lo que el aprendiente de lengua no va a lograr extraer su sentido a partir de una lectura literal, ya que la convención se da a nivel de significado y no de la forma o del orden de los elementos. Y es en este punto donde se distancian de las expresiones convencionales y de las expresiones metafóricas. Entonces, se trata de uno de los aspectos de la lengua que más refleja la cultura, y que no debería ser marginado de la enseñanza del español.

Pero, ¿qué es cultura?. Según el Dicionário de Lingüística de Dubois et all. (1973:163), cultura es “o conjunto complexo das representações, dos juízos ideológicos e dos sentimentos que se transmitem no interior de uma comunidade. (...) a cultura compreende especialmente todas as formas de se representar o mundo exterior, as relações entre os seres humanos, os outros povos e os outros indivíduos.” Entonces, aquí entran todas las creencias, mitos, leyendas, tabúes, prejuicios, arte, religión, literatura, etc., por lo tanto, modos de ver, hacer y decir que son propios de una comunidad, que le confieren un carácter particular, que es su idiosincracia. Son los elementos que nos permiten identificar un individuo como perteneciente a ésta o aquella comunidad: pueblo, ciudad, región, país, y si no sabemos identificar exactamente a cuál grupo pertenece, por lo menos sabremos decir si lo reconocemos como parte de nuestra comunidad o no.

La lengua es, según el mismo Diccionario (p.378), en su sentido más corriente, “um instrumento de comunicação, um sistema de signos vocais específicos aos membros de uma mesma comunidade.” Siendo así, la lengua es social y es producto de un consenso social, por medio de ella se expresa la visión de mundo de la comunidad, su concepción del mundo, por ende, la cultura de un pueblo.

De lo anterior, podemos concluir que la lengua y la cultura tienen un vínculo indisoluble, porque podemos hablar de aquello que vemos, pensamos y hacemos, de acuerdo con los patrones que conocemos en nuestro medio cultural, ya que, como Schaff dice,

percibimos la realidad y la captamos intelectualmente por medio de verdaderos "anteojos sociales" (opus cit. in Blikstein, 1983:62). Siendo así, podemos decir que las expresiones idiomáticas son estructuras que reflejan una forma de percibir el mundo.

Para definir las expresiones idiomáticas nos basamos en la caracterización de Stella Ortweiler Tagnin, que nos ofrece una idea más clara, considerando que no hay acuerdo sobre el término, entre los estudiosos del tema.

De forma general, el término *idiomático* se usa con el sentido de "vernáculo, próprio da língua" (p. 13). En este trabajo, lo uso con el sentido de **no transparente**, o sea, **opaco** en cuanto al significado; pues el significado de una expresión idiomática no se desprende de la suma de los significados de cada uno de los elementos que la componen, sino del todo de la expresión, por ejemplo, podemos citar una situación de la vida real: una amiga le dice a su amigo *-Le conté a Luisa que ibas a venir*. El le responde *- ¡No debiste decírselo!*. Ella reacciona afligida *- ¡Ay! parece que metí la pata, ¿no?*. No se trata de la pata de algún animal, ni se está haciendo referencia a la hembra del pato, sino que la amiga fue inoportuna, él no quería que Luisa se enterara de su visita. *¿Me está tomando el pelo?*, le dice un padre a la hija, que viene llegando al amanecer, justificándose con que estaba estudiando con una compañera. Tampoco se trata de que la hija esté literalmente tomándole el pelo a su padre, sino que el padre siente que su hija lo está engañando, se está burlando de él, pensando que va a creer en una mentira.

La opacidad no es la única característica de las expresiones idiomáticas, si bien la que le confiere su identidad, existe también la convencionalidad, como ya mencionamos. Una expresión idiomática es convencional en el sentido de ser tácitamente aceptada, establecida por el sentido común, no refutada por la colectividad, son estructuras consagradas por el uso, lo que tiene que ver con la visión del mundo, la ideología de la comunidad de hablantes. No obstante, destacamos que "nem toda expressão convencional é idiomática" (p. 13), como es el caso de "*Feliz Navidad*" (Idem), *no se moleste, no*

hay de qué, pues su sentido es transparente, y su convencionalidad se sitúa en un hecho social, a diferencia de la expresión idiomática, cuya convención se sitúa en el nivel del significado.

Es necesario dejar claro que lo de la idiomaticidad de una expresión es una cuestión de grado, es decir, puede haber expresiones que sean más o menos idiomáticas, dependiendo de si uno o algunos o todos los elementos que la constituyen son idiomáticos, o sea, si uno o algunos, o todos esos elementos contribuyen con el significado del todo.

En vista de eso, podemos decir que, cuando la expresión no permite recuperar la relación entre su significado y la imagen aludida, estamos delante de una expresión idiomática propiamente tal, cuyo sentido pasa a ser totalmente arbitrario, como es el caso de **estar al quite**, en que el término "quite" tiene su origen en la tauromaquia, siendo su significado: "*Suerte ejecutada por el torero, generalmente con el capote, para librar a otro del peligro en que se halla por la acometida del toro*"; pero este origen se perdió en el tiempo y en el espacio, ya que en Chile (donde se usa tal expresión) no se practica esa actividad, perdiéndose también la imagen. Es así que el significado de la expresión pasó a ser: "*Eludir con presteza algún obstáculo, dificultad, molestia o peligro*." y la encontramos en contextos, como: *Vives haciéndole el quite al trabajo*; *Le anda haciendo el quite a su ex(novia)*; *No le haga el quite, el perro no muerde*; con una connotación negativa, pues en definitiva se está tratando de vago al interlocutor, en el primer ejemplo; en el segundo se trata de un comentario malintencionado: en realidad el aludido debe haber hecho algo que no se atreve a asumir; en el tercero, se trata de una advertencia con un dejo de molestia por la actitud del interlocutor.

Pero, cuando la expresión deja transparentar esa relación, estamos delante de una expresión metafórica (p.49), como es el caso de **al rojo vivo**, puesto que remite a la imagen del fuego bien encendido, que se ve de un rojo intenso y que calienta mucho, de allí su significado: "Una acción que se realiza acaloradamente, enconadamente o apasionadamente", ejem.: *Al rojo vivo está la crisis de Timor Oriental*.

En el caso de **mentira blanca**, el primer término es literal; el segundo es idiomático, ya que en nuestra sociedad, el color blanco se asocia a lo bueno, lo puro, lo positivo, de allí su significado: *mentira sin intención de hacer mal*.

La gran familia de los proverbios también está formada en gran parte por expresiones metafóricas. En ella se incluyen los proverbios propiamente tales, ejem.: *Al César lo que es del César, a Dios lo que es de Dios*; los dichos populares, como el adagio o refrán, ejem.: *Por la boca muere el pez*; también la sentencia, ejem.: *Quien pierde la honra por el negocio, pierde la honra y el negocio*; máxima, ejem.: *En la duda, absténgase*; el principio, ejem.: *Cumple con tu deber suceda lo que suceda*; el aforismo, ejem.: *No haga a otros lo que no quiere que le hagan*; el apotegma, ejem.: *Quien no sabe disimular, no sabe reinar* (frase de Luis XI de Francia).

Existe un grupo de locuciones que Tagnin denomina binomios idiomáticos (p.33), formado por dos palabras, en general, de la misma categoría gramatical y conectadas por una conjunción o preposición, a veces, precedidas por preposición y artículo, en que lo convencional se sitúa tanto en el significado como en el orden de colocación de los elementos. Entre ellos podemos mencionar: *trabajó **tupido y parejo** para lograr salir adelante, tenemos que revisarlo **de pe a pa**, dejaste la puerta **de par en par***.

Ahora, considerando la frecuencia de uso de las expresiones idiomáticas, podemos decir que ésta disminuye, desde el registro más informal al formal. Esto puede ser representado por la figura de una pirámide, donde lo informal estaría en la base y lo formal hacia el vértice.

Concluyendo, dentro de la gran familia de las expresiones convencionales encontramos tres grupos claramente diferenciados: las **expresiones literales**, que conservan su significado denotativo, por ejem.: *marido y mujer, buenas tardes, poner atención*, etc.; las **expresiones metafóricas**, cuyo significado deriva de la imagen aludida por la expresión, como resultado de la identificación de un

elemento "x" con un concepto "y", por ejem.: *al rojo vivo, por la boca muere el pez, etc.*; y las **expresiones idiomáticas**, que son expresiones que en algún momento y/o en algún lugar fueron metafóricas, pero que dejaron de serlo al perder la relación entre su significado y la imagen a que aludían, por ejem.: *hacerle el quite, tomarle el pelo, etc.*

Todas las expresiones, en general, adquieren su relevancia debido a que son ampliamente usadas por los usuarios de la lengua, pues le dan expresividad a un enunciado y permiten sintetizar aquello que deseamos comunicar a nuestro interlocutor, que necesariamente las conoce y está en posición de decodificarlas adecuadamente, haciendo posible la comunicación.

Considerando que las expresiones idiomáticas son el espejo de la visión de mundo, de la ideología, de la praxis social de una comunidad de habla, son de difícil aprehensión y asimilación en el aprendizaje de cualquier lengua extranjera, pues es necesario poseer el bagaje cultural de la lengua meta, lo que se adquiere mediante un proceso de aculturación, en el sentido de penetrar en el mundo de la lengua que se está aprendiendo. Esto cobra mayor importancia cuando se trata de lusohablantes aprendiendo español, dada la proximidad del portugués y del español, que le crea al aprendiente la falsa ilusión de estar lidiando con su misma lengua.

En vista de lo expuesto, es necesario que el aprendiente de español, como segunda lengua, tenga acceso a la cultura de los hablantes de la comunidad hispana y a las expresiones idiomáticas, en especial, en la enseñanza formal de la lengua.

Bibliografía:

- BLIKSTEIN, I. Kaspar Hauser ou a Fabricação da Realidade. São Paulo: Cultrix, 1983.
- BROWN, Douglas. Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1980.
- DUBOIS, J. et al. Dicionário de Linguística. São Paulo: Cultrix, 1973.
- Enciclopédia Universal Delta, p. 5569-5572.

MORALES P., Félix (director). Diccionario Ejemplificado de Chilenismos Valparaíso: Editorial Universitaria, 1984-1987, 4 Tomos.

Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española. Madrid: Unigraf, 1992, 2 Tomos.

TAGNIN, Stella O. Expressões Idiomáticas e Convencionais. São Paulo: Editora Ática, 1989.

TRISTA P., Antonia M. La metáfora: sus grados de revelación en las unidades fraseológicas. In CARNEADO M., Zoila & TRISTA, A.M. Estudios de Fraseología. Academia de Ciencias de Cuba, Instituto de Literatura y Lingüística, p. 47-65.

Problemas frecuentes. Soluciones prácticas

Graciela Irene T. de Moraes da Silva
Open House Ensino de Língua Inglesa Ltda.

En esta charla mi intención es abordar las dificultades que tienen los alumnos al aprender el idioma castellano y dar algunas soluciones. Son ideas que se me fueron ocurriendo a lo largo de mi carrera y que hoy quiero compartir con ustedes. Agradeciendo la invitación de la Consejería de Educación de la Embajada de España y al Colegio Cervantes por esta gran oportunidad de mostrar mi trabajo ante ustedes.

Las dificultades que tienen los alumnos lusohablantes son muchas, aunque parecen pocas y hoy voy a presentar las más frecuentes.

1) El Castellano en la Escuela Secundaria (Colegial)

Con el Mercosur y la Globalización el español es cada vez más popular y en este último año llegó a las escuelas de enseñanza media en Brasil.

Quienes dan clase de español en los colegios de "Primero y Segundo Grau", escuela primaria y secundaria, tienen una dificultad grande que es la de motivar a un gran número de adolescentes a quienes el idioma español, en su mayoría no les interesa. Es una materia más, como Matemática, Historia o Física. La reciben con indiferencia y cómo materia fácil, aquella materia para la cual no necesitan estudiar.

Para los profesores es un doble desafío. Uno de los desafíos es cambiar esa actitud negativa y motivar a los alumnos para que vean la real importancia del idioma español hoy en día, en un país integrante del Mercosur y en un país que tiene grandes empresas en manos españolas, como bancos y empresas de comunicación.

Mostrar el español práctico y comunicativo es una tarea árdua y a veces poco estimulante porque no siempre las actividades son bien recibidas; o a veces no funcionan en un grupo y funcionan muy bien en otro grupo. De cualquier forma la originalidad y la preparación de una clase debe prevalecer, el español puede ser una de las materias más prácticas y útiles en el futuro de esos chicos que hoy empiezan sus estudios.

Además, como premio final, la posibilidad de presentarse y aprobar el examen de español como lengua extranjera (DELE), al final del curso. Pocos son los que saben sobre este examen y sería una buena idea explicárselo primero a sus directores o coordinadores de curso para después comunicárselo a los padres de esos alumnos de secundaria, para que vean que el castellano sirve, y mucho.

2) De tipo general y variedades fonéticas

Para comenzar, muchos piensan que saben hablar el idioma castellano cuando en realidad están hablando el "portuñol" (mezcla de portugués y español). Muchos alumnos consiguen entendernos, dada la similitud de las lenguas, pero cuando ellos tienen que preguntar, responder o escribir algo, lo hacen en portugués o en portuñol en el mejor de los casos.

¿Qué hacer ante esta situación? Una de las estrategias podría ser traducir lo que ellos preguntan al español y exigir que la próxima vez lo digan así.

Sutilmente. Para que no se sientan mal ante la corrección, pero debemos corregir constantemente, así los alumnos grabarán en sus mentes ciertas frases, o preguntas que hacen con frecuencia. Esto es solo el comienzo, porque más tarde vendrán frases más complejas.

Otra de las frecuentes preguntas que me hacen mis alumnos es si hablamos el español o el castellano, o si el castellano se habla en América y el español en España. Antes de que hagan esa pregunta, sugiero que los profesores den la explicación y expliquen

cuáles son los países donde hablan el español, porque los alumnos de "Enseño Medio" en Brasil no tienen bien claros estos conceptos, entonces una primera lección hablando de esto, soluciona futuras preguntas.

Hablando de la parte oral de la enseñanza del español, no podemos olvidar los distintos acentos de las variantes geográficas.

Nosotros, profesores, tenemos en nuestras manos libros españoles, cassettes y videos españoles, gramáticas españolas, en fin, todo viene de España. ¿Y si nosotros no somos españoles, pero sí hablamos el español con alguno de sus acentos? ¿Qué acento debemos enseñar?

Mi experiencia personal me dice que debemos enseñar aquello que nosotros hablamos. Nos va a ser muy difícil imitar la forma española y nuestros alumnos se confundirán más. Claro está que si en el libro aparece vocabulario o alguna estructura que en países Latinoamericanos no se use, no la debemos dejar pasar. Solo debemos enfatizar que eso se dice así en España, como también debemos aclarar cualquier variante léxica o estructural que corresponda a alguna de las distintas áreas lingüísticas del español.

Lo que no debemos hacer es forzar una forma, un acento o una entonación que no es la nuestra propia, siempre y cuando nuestro acento pertenezca a una de las zonas donde se habla el español como lengua materna.

Debo citar una frase de un profesor de inglés famoso, Paul Seligson, "Teach what you speak", (Enseñe lo que usted habla).

Entre las diferencias del español hablado en América y el hablado en España, nuestros alumnos tienen siempre una curiosidad ante el uso del "Vos", muy frecuente en profesores de Argentina y Uruguay, ese "VOS", que tiene una conjugación propia, que no aparece en los libros, sin embargo el profesor usa y usa todos los días.

En una clase donde se enseñen pronombres se puede explicar el uso del "VOS", la diferencia con el "Tú"y"Usted".Se puede tratar las distintas formas pronominales y verbales que implica el uso del "VOS".

Ejemplo: Verbo ser

Tú eres

Vos sos

Usted es

Los dos primeros son usados informalmente, uno en España(tú) y el otro en Argentina(vos)

"Usted" se usa en ambos países formalmente, cuando yo no conozco a esa persona o cuando es una persona de edad.

Claro está que no lo aprenderán con una sola explicación,pero al saber del uso, se acostumbrarán y hasta lo copiarán en ciertas situaciones..

3) Los falsos amigos

El conocimiento de los falsos amigos es un componente importante en las clases de español. Los alumnos se divierten al aprenderlos y los repiten en todo momento entre sí.También son usados en propagandas televisivas.Es aquí donde se debe resaltar que el portugués es tan parecido pero a la vez tan diferente del castellano, en este caso debemos saber bien los dos idiomas (portugués y español) para poder explicar claramente lo que significan y cuándo usarlos. Ahora bien, si no se sabe bien el portugués , la estrategia que sugiero es dar situaciones en donde el "falso amigo"sería usado y no la traducción directa.

Por ejemplo:

"Estoy embarazada de cinco meses" (en este caso un gesto de mujer embarazada bastará).

“Te llamo dentro de un rato” o “Me voy dentro de un rato” o
“Me voy a pasar el rato con mi amiga” o “¿Cuánto tiempo falta? – Un ratito”.

“Este café está exquisito”.

“Arrestaron al presunto asesino del presidente”.

En general, ante estos ejemplos, los alumnos solitos deducen el significado sin precisar de la traducción.

Otra sugerencia que doy es la de hablar constantemente en castellano durante la clase, desde el primer día. La reacción es la siguiente: “La profesora habla muy rápido” o “La profesora no sabe portugués” o “La profesora está loca, quiere que lo entendamos todo”.

No se desanimen ante estas situaciones, después de varias clases, ellos se acostumbran y comienzan a entender.

4) Los verbos

Por la experiencia propia en la enseñanza del español a brasileños de todas las edades y en dos situaciones diferentes, una en una escuela de idiomas y la otra en una escuela secundaria (colegial), veo que la mayor dificultad que los alumnos tienen es la del aprendizaje de las formas verbales, tanto en presente como en pasado o en futuro, especialmente con los verbos irregulares en presente del indicativo y en el pretérito perfecto simple.

Ejemplo:

Querer - Yo quiero

Poder - Yo puedo

Poner - Yo pongo

Veo que quien aprende más rápido es quien tiene una buena base de conocimiento del portugués. Cosa difícil aquí en Brasil. Muchos alumnos no tienen conocimiento del paradigma verbal en portugués, cuanto menos en español.

Una idea es hacer posters y colgarlos en la clase con el paradigma verbal, Así ellos lo podrán consultar solos, otra idea sería colgar posters con los tiempos y verbos más frecuentes. Así ante una duda lo pueden ver y ver cómo se escribe.

Otra idea, tal vez más agradable sea la de utilizar canciones que contengan los verbos en el tiempo que esta siendo estudiado. A veces a través de una canción se graba la forma y se consigue la fijación.

Ejemplo:

La Canción “Te quiero, Te quiero” de Nino Bravo.

En esta canción la frase “Te quiero” se dice un montón de veces.

No descarto la utilización de libros de gramática y los ejercicios escritos tradicionales. El uso de revistas y periódicos es también recomendable.

Ejemplo:

Para la presentar y comparar el condicional (potencial simple) con el futuro simple , podemos buscar titulares en los periódicos y mostrar la diferencia:

“Una empresa extranjera limpiará el arroyo San Sebastián”

“Una empresa extranjera limpiaría el arroyo San Sebastián”

“Los docentes irán a la huelga “

“Los docentes irían a la huelga”

En estos ejemplos se preguntaría: qué hechos seguramente sucederán y qué hechos tal vez sucedan..

Para presentar los imperativos también podemos usar los periódicos, y revistas, buscando avisos:

“Vacune a su perro”

“Use el cinturón de seguridad”

“Mantenga limpia la ciudad”

“Pídeles a tus papás que te lleven a la Feria de los juegos’.

Para la fijación de los tiempos verbales podemos crear diálogos cortos de fácil memorización; o entrevistas y encuestas dentro de la clase ó fuera de ella, en fin, todo lo que usemos será bienvenido, siempre y cuando no sea repetitivo. Si se hace siempre lo mismo, los alumnos se aburrirán, se dormirán y dejarán de estudiar español. Consecuentemente nos quedaremos nosotros, profesores, sin empleo.

Un ejemplo de diálogos cortos y fáciles sería el siguiente:

Tiempo presente del indicativo: verbo querer

A- ¿Quieres un helado?

B- Sí, quiero un helado de chocolate

A- ¿Quieres ir al cine?

B- Sí, quiero ver la nueva película de Almodóvar

A- ¿Quieres bailar?

B- Sí, me encantaría.

Colocando el modelo que queremos que practiquen en la pizarra, los alumnos solitos inventarán diálogos cortos y hablarán entre sí.

Tendremos que usar nuestra imaginación y la ayuda de libros específicos, cosa que hoy es más fácil, porque tenemos a nuestro alcance varios libros didácticos, las editoras españolas y brasileñas nos permiten hoy elegir libros y métodos según nuestras necesidades y esto es maravilloso!

La presentación original de un elemento gramatical como, por ejemplo, un tiempo verbal determinado puede ser el punto de partida para una mejor fijación de otros aspectos de la lengua.. También

podemos juntar dos elementos como pronunciación y gramática y practicarlos al mismo tiempo.

Ejemplo:

Juan

Vive Japón

Habla Japonés

Practica Jabalina

Casado con Juana

Dos Hijos Javier y Jimena

El sonido de la letra " J " jota es muy difícil para los lusohablantes y al mismo tiempo el tiempo presente del indicativo sería presentado.

Ejemplo: Pedirles a los alumnos que digan rápidamente:

"Quiero una jarra de jugo de naranja"

Podemos hacer lo mismo con los verbos en pasado y con otros sonidos que sean difíciles de fijar.

Este tipo de ejercicio deja que los alumnos piensen y elaboren la respuesta y los hace hablar bastante.

Yo, personalmente, practicaba este ejercicio como competición, el primero que me traía la lista completa, ganaba.

5) Cómo hacer hablar más a los alumnos

El profesor debe dejar lugar para que los alumnos hablen. Esto se puede lograr, incluso en niveles iniciales. A nosotros, los latinos, nos gusta hablar bastante, trabajar con un compañero, el de la derecha o el de la izquierda sería lo ideal. Es conveniente cambiar las parejas, si no siempre vamos a tener las niñas con niñas y los niños con niños. Una forma de separar a las parejas inseparables es juntando a los que cumplen años en el mismo mes.

Por ejemplo:

Se juntan los nacidos en el mes de marzo.
Los de julio, etc...

Si esto no es posible porque las clases son pequeñas, se los puede juntar por la misma inicial del primer nombre.

Por ejemplo:

Ines con Ignacio.
Amanda con Ariel, y así sucesivamente.

Una forma ya conocida es hacer pares de cartelitos con nombres de frutas.

Árboles o flores y distribuirlos, los que tienen la misma fruta se juntan y trabajan juntas el resto de la clase.

Lo bueno de cambiar las parejas es que a veces a un alumno le toca trabajar con otro que tiene habilidad en escuchar, entiende bien; y en la clase siguiente le toca trabajar con otro que es bueno al hablar y así las clases serán variadas e interesantes y provechosas para todos.

6) Los números

Escribir y decir los números correctamente en Español parece ser una pesadilla para los lusoparlantes, mostrar la diferencia y compararla con la forma de decir en Português puede ser una salida. Algunos libros sugieren escribir cheques, ejercicios con números interminables para escribir, eso no funciona, no lo hacen porque es muy largo y lo que es peor, no aprenden.

Para la fijación se puede preparar un “ Bingo Casero ” con centenas solamente (101-102-103-104, etc.) y así se practica. Juegos con múltiplos de 3 ó 5 , en vez de decir el número dicen “Bravo”.

Por ejemplo:

Uno, Dos, “Bravo”, Cuatro, Cinco, “Bravo”, etc.

Otro ejercicio para la fijación de la parte escrita de los números puede ser un dictado con espíritu de competición, quien tiene todos los números correctos gana un premio. (un caramelo basta).

7) *El uso de internet en la enseñanza del Español:*

Hay diversos sites de internet para que los alumnos naveguen. Sugiero los periódicos, revistas y sites de artistas, donde encontraran las letras de las conciones preferidas.

Otra actividad sugerida es la “Pesquisa”, investigaciones con preguntas específicas para forzar a que lean el texto y no simplemente lo impriman sin leer el contenido.

Tareas sugeridas:

Descubrimiento de América

España (Situación Geográfica, Ciudades Importantes, Tradiciones y Costumbres) esta actividad se puede hacer con cualquier otro país con cualquier otro país hispanohablante.

Fiestas Populares de España (por regiones).

Autores famosos: Juan Ramón Jiménez, Miguel de Cervantes, etc...

También la exposición de esos trabajos en la escuela sirven de motivación y reconocimiento.

Sites de Internet:

www.clarin.com.ar

www.lanacion.com.ar

www.elsitio.com.ar

www.gauchonet.com.ar

www.cmc.com.br

www.yahoo.com

www.atlantida.com.ar

www.patagonia.org

www.ushuaia.org

www.elpais.com

www.eternauta.com

www.yahoo.es

www.espanol.yahoo.com

www.cervantes.es/internet/indice.html

www.uba.ar

www.anabelen.net

www.condorito.metro.msus.edu/serrat.html

Chats en Español:

lrc.ciudad.com.ar

chat.clarin.com

8) Conclusión:

Como dije al comienzo, muchas son las dificultades aunque parecen pocas. Las que mencioné en esta charla son las que yo misma tuve como profesora. Son dificultades que aparecen en la práctica de nuestra profesión. Podemos saber mucho, podemos ser nativos pero los problemas que nuestros alumnos lusoparlantes tienen son los mismos, a ellos los une un mismo idioma, el portugués.

Superamos esos problemas con ayuda de libros, profesores y de seminarios como este que nos reciclan y nos ponen al tanto de lo que hay de más moderno en enseñanza.

Dos ingredientes imprescindibles que el profesor debe tener son amor y dedicación.

La difusión y el gustito por nuestro idioma depende mucho de nosotros, profesores. Entonces, ¡MANOS A LA OBRA!!!!!!!

Lectura instrumental para fines específicos

Sara A. Brito
Christiane A. Lima
UNIGRANRIO

Este proyecto es una propuesta de un curso de lectura instrumental en lengua española para fines específicos del grado de licenciatura o graduación en Brasil, que surgió de la búsqueda de conocimiento lector en diversas áreas de la enseñanza y de la necesidad, por parte del universitario, de conocer el español para fines específicos.

Con el incentivo del Mercosur, la lengua española ha tenido un gran desarrollo en Brasil, no sólo en cursos básicos de enseñanza, sino también en las Universidades, que, a través de sus cursos de Letras (Portugués – Español), vienen posibilitando el ingreso de profesionales de esta área en el mercado de trabajo.

La UNIGRANRIO (Universidade do Grande Rio – Prof. José de Souza Herdy) ha demostrado un gran interés en esta área del estudio de la lengua, incluso ya existen dos cursos de graduación que incluyen la enseñanza del español: Licenciatura en Letras (Portugués – Español) y Secretariado Ejecutivo Bilingüe (Inglés – Español). A partir de estos dos cursos, la búsqueda de la enseñanza de la lengua española en otras áreas fue creciendo. Así que se pensó en una propuesta de implantación de un curso de comprensión lectora en lengua española para áreas específicas.

Este proyecto se propone mejorar la comprensión lectora y la enseñanza de la misma para fines específicos, o sea, los contenidos quedan marcados por los objetivos del curso y por la propuesta que los legitima. Los fines tienen en consideración las necesidades del alumno y la enseñanza del español se centra en su área específica. El resultado que se espera es el perfeccionamiento de la competencia lectora.

El proyecto inicial empezó a desarrollarse en el primer semestre de 1999 y fueron ofrecidas clases para alumnos de primer período de Contabilidad y Administración con español específico y en el área de la salud, restringido a Medicina y Odontología. El curso tiene la duración de 40 horas/clase repartidas en un semestre lectivo.

Las clases se dividen en dos etapas. En el primer momento se trabaja la comprensión lectora de modo general, o sea, ¿qué es lectura?, ¿cómo se lee?, ¿para qué se lee?, estrategias y situaciones de lectura, etc. El segundo momento es la parte específica de cada área, donde se trabajan las estrategias y actos de lectura con textos en español específicos y preparados para este fin.

El interés de los alumnos en las clases fue razonable. Al inicio unos incentivados, otros sin motivación, pero después de las primeras clases, pasaron a participar más y surgió el gusto por leer en español.

Esa primera experiencia con el curso de lectura en español para fines específicos para la licenciatura fue fundamental para el enriquecimiento del curso ya que, a partir de los resultados obtenidos, pudimos mejorar algunos puntos del proyecto inicial.

La comprensión lectora ¿Qué es?

El objetivo general de las actividades de comprensión lectora consiste en desarrollar la capacidad del alumno para entender el contenido de mensajes escritos.

Para comprender un texto escrito se necesitan algunas condiciones y conocimientos previos. Según algunos estudios de la lengua, los autores del libro *Profesor en acción 3 – destrezas*, 1996 hacen referencia a tres tipos de conocimientos:

1. El conocimiento del sistema: gramática, vocabulario, grafía, etc....
2. El conocimiento sociocultural: hechos de la cultura de los pueblos cuya lengua se estudia.

3. El conocimiento del mundo y del tema por parte de los alumnos: lo que ellos ya traen consigo, de sus experiencias vividas.

La lectura no debe consistir en un proceso pasivo. Al leer, el lector debe dar sentido a lo que lee.

Sonsoles Fernández, en la Revista Cable n.º. 7 en el "Dosier *Comprensión Lectora*" afirma que leer en español no es sólo una tarea, es un medio de información, de conocimiento, de diversión.

"Leer en la lengua que se aprende no es tan difícil, no es necesario dominar todo el vocabulario, tampoco hace falta saber mucha gramática y, además, tiene la ventaja de que se puede volver atrás siempre que se necesite, o saltarse unas cuantas líneas o páginas, si la información requerida ya ha sido captada. No es necesaria una competencia lingüística desarrollada, pero sí una competencia discursiva para leer, una competencia lectora."

La comprensión lectora consiste en desarrollar una actividad de interpretación a través de sus propias técnicas y estrategias. El lector es la parte más importante del proceso, aplicando sus conocimientos a lo que lee y con eso intenta comprender el mensaje del texto.

El poco conocimiento dificulta, cuando no imposibilita la comprensión. La lectura suele ser una actividad personal, individual y silenciosa que dialoga continuamente con el lector.

Los conocimientos básicos para una buena comprensión lectora

El lector utiliza diversos niveles de conocimientos que se complementan entre sí, y por eso, la lectura es considerada un proceso interactivo. La comprensión de un texto se caracteriza por la utilización de varios tipos de conocimiento entre ellos, el conocimiento previo, o sea, el lector utiliza lo que ya sabe, lo que trae consigo, lo que adquirió de conocimiento en su vida.

Es a través del conocimiento lingüístico implícito que el lector utiliza la lengua como hablante nativo para no comprometer este conocimiento lingüístico, cuando aparezcan palabras o expresiones desconocidas, se puede intentar sustituir la "palabra problema" por otra para que se aclare la comprensión.

Ese conocimiento lingüístico forma parte del conocimiento textual que desempeña un papel importante en la comprensión de textos.

Los diversos tipos de textos y de formas de discurso caracterizan la estructura de los textos: narrativo, expositivo y descriptivo, determinando ese tipo de texto, el textual.

El conocimiento textual tiene como finalidad posibilitar al lector un previo conocimiento de las intenciones del autor al escribir el texto.

La estructura narrativa se caracteriza por la marca temporal cronológica, haciendo referencia a diversos momentos narrativos dentro del tiempo real de la historia, y por la causalidad del por qué de los hechos y la motivación que, son partes importantes para el desarrollo de la historia.

En las estructuras expositivas la orientación temporal es irrelevante, según Angela Kleiman "a ênfase é temática, está nas idéias e não nas ações". Se propone una relación lógica entre lo que se plantea y la solución, es una exposición de ideas donde el énfasis está en el tema.

El tercer tipo de estructura textual es la descripción, que generalmente nos presenta un retrato (de una persona, de una cosa, de un lugar, de un paisaje, etc.) a través de las características propias de la descripción. Podemos reconocer este tipo de estructura a través de algunos elementos descriptivos en el texto, como ejemplo, los detalles de la

descripción objetiva con la intención de mostrar una imagen del objeto bastante próxima a la realidad.

El desconocimiento del asunto, a veces, causa una comprensión incorrecta o deficiente del texto. Para que la comprensión lectora sea completa es importante que, durante el acto de leer, el conocimiento previo o de mundo sea activado y que se sume al texto haciendo la integración/interacción lector-texto-lector.

Los referentes deben ser identificados para la conclusión de la información. Los referentes extralingüísticos (que están fuera del texto) deben ser recuperados y eso se debe al conocimiento "enciclopédico" que el lector lleva consigo. (Kleiman, 1998)

El conocimiento adquirido determina, en la lectura, las inferencias que el lector hará en los datos del texto, o sea, permite hacer las inferencias necesarias para relacionar partes del texto como decurrencia del conocimiento de mundo, llevando así a un proceso inconsciente del lector aventajado.

El lector que quiere leer en lengua española lleva consigo, seguramente, un hábito de lectura con LM, con capacidad selectiva para detenerse en puntos específicos y crear situaciones para que ocurra la comprensión de los hechos del texto. Esas situaciones y hábitos son trasladados a la LE aunque lleve algún tiempo, pero la práctica va a acelerar dicho proceso.

Las diversas formas y operaciones de lectura que usamos para abordar un texto son las estrategias de lecturas. Esas estrategias pueden ser inferidas a través de la comprensión del texto, que también puede ser inferida por el comportamiento verbal y no verbal del lector, o sea, de las respuestas sobre el texto, de los resúmenes, de la manera que maneja el objeto; si ojea, si echar un vistazo, si lee de nuevo.

Para realizar el acto de leer son importantes las estrategias y las habilidades lingüísticas, pero no son suficientes para la lectura y comprensión. El aprendizaje de la comprensión lectora, como todo aprendizaje, se desarrolla mediante procesos; unos automáticos, inconscientes; otros conscientes y dirigidos. Las estrategias del lector se clasifican en estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas. (Kleiman)

Las estrategias metacognitivas: "... serían aquelas operações, (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos

controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação."

Cuando el lector percibe que no está comprendiendo, él puede volver atrás y leer otra vez o buscar significado de palabras-claves o resumir lo que leyó, para conseguir más eficiencia en la lectura.

Las estrategias cognitivas serían las operaciones inconscientes que el lector realiza para lograr algún objetivo de lectura. Aunque no puedan ser modelados (reglas y modelos), una vez que el conocimiento es inconsciente, se pueden promover condiciones para que el lector desarrolle las habilidades en que están apoyadas, como análisis de aspectos puntuales del texto que involucren el conocimiento lingüístico sobre la estructura de la lengua y la enseñanza del vocabulario.

Conclusión

Hoy día, los métodos más actuales de la enseñanza de LE suelen presentar la lectura como actividad final del proceso didáctico de cada unidad. Eso se debe a la prioridad de la expresión oral sobre la escrita, o sea, primero se oye y luego se lee. Esa lectura, en verdad, es un compendio de los contenidos de cada unidad trabajada por el alumno.

La preferencia por el lenguaje oral no debe impedir la enseñanza de la lectura en LE, puesto que las dos competencias son importantes y ya tienen determinados sus objetivos.

Cuando tratamos de lectura en LE, no debemos olvidarnos de que el alumno es antes lector en su lengua materna. Si el alumno tiene facilidad para leer textos y libros en su propia lengua, acudirá, aunque con las dificultades lógicas, a la lectura de textos en LE.

El uso de estrategias de lectura es fundamental para la comprensión de los textos y la experiencia personal del profesor es quien dicta las mejores estrategias para un mejor aprovechamiento en la enseñanza de LE.

UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO PROF. JOSÉ DE SOUZA HERDY
INSTITUTO DE HUMANIDADES
DISCIPLINA: ESPANHOL PARA ODONTOLOGIA
PROFª. CHRISTIANE ALVES DE LIMA

EJERCICIOS

- Expectativas de lectura;
- Relación de figuras y texto;
- Definiciones de vocabulario;
- Comprensión textual.

Texto 1:

a) Mira la foto/propaganda y contesta:



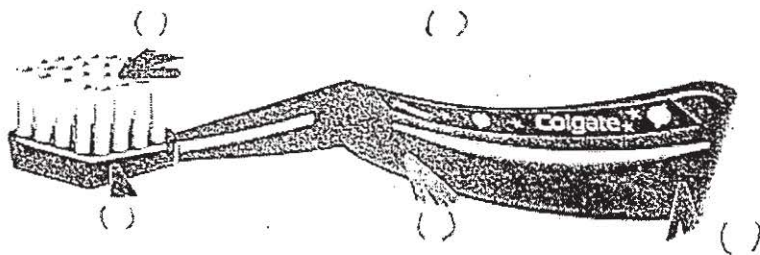
- b) ¿De qué crees que trata la propaganda?
- c) ¿Qué hipótesis propondrías como asunto del texto?
- d) ¿Se puede decir que se trata de un asunto bueno o malo?
- e) ¿Qué indicaciones ves en la imagen que te conducen a alguna de las conclusiones?

2 - Asocia los conceptos con las definiciones:

- (a) rincón () porción de carne en la base y raíz de los dientes.
(b) cepillo () con extensión.
(c) mango () esbozo de algo.
(d) encías () lugares pequeños y ocultos.
(e) cerdas () parte por donde se coge con la mano un utensilio.
(f) ancho () utensilio de limpieza.
(g) diseño () pelo grueso y recio.

3 – Relaciona los textos a la figura:

- 1- Mango extra ancho ergonómico que facilita el movimiento durante el cepillado.
- 2- Exclusiva cabeza en forma de diamante llega a todos los rincones de las bocas más pequeñas.
- 3- Cerdas suaves con puntas redondeadas protegen el esmalte y las encías.
- 4- Cerdas coloreadas que indican el lugar y la medida exacta de la colocación de creme dental.
- 5- Colores brillantes y diseños divertidos motivan en los niños el hábito del cepillado.



Texto 2:

1 - ¿A qué se refiere el texto?

La epilepsia es una enfermedad relativamente común en niños, adultos y gerontes. Los dentistas deberían estar familiarizados con sus distintas manifestaciones, así como también las medicaciones usadas durante su tratamiento y sus efectos colaterales que están descritos en este artículo.

Los autores explican detalladamente la técnica utilizada en caso de un ataque epiléptico de un paciente en el consultorio dental cuyos puntos fundamentales son: a) no mover al paciente y evitar que se caiga del sillón o se lastime, b) No colocar ningún elemento entre la lengua y los dientes durante la convulsión y c) La mayoría de los pacientes conocen las sensaciones pre-convulsión y se le debe ofrecer una toalla para que él mismo la coloque en la boca.

La duración del ataque normalmente es muy corta, generalmente entre cinco y quince segundos y luego el paciente entra en un sueño profundo del que no debe ser despertado.

Cualquier manifestación epiléptica debe ser informada al médico del paciente y en caso de prolongarse se debe pedir la ayuda médica correspondiente.

2 – Da un título al texto con esas palabras:

DENTAL – EN – DEL – EL – PACIENTE – CONSULTORIO –
MANEJO – EPILÉPTICO

Texto 3:

1 – Ordena los párrafos del texto, según su lógica:

- () Se monitoreó muy cerca al niño durante su fase de crecimiento, para mantener un buen estado de salud del tejido peri-implante y para reponer la prótesis de acuerdo al crecimiento de la mandíbula.
- () Dos bases de implante fueron colocadas en las regiones caninas y correctores redondeados (en forma de bola) fueron colocados para proveer soporte y retención de la prótesis. Sólo hubo una complicación relacionada con los implantes durante el primer año de seguimiento.
- () Este artículo describe la provisión de una sobredentadura híbrida implanto-soportada en un niño de 8 años de edad, con anodoncia mandibular. Se utilizó un enfoque interdisciplinario durante el plan de tratamiento.

2 – Tras leerlo, di ¿cuál es el título del texto?

Texto 4:

1 – Antes de mirar el texto, identifica el mineral referido a partir de los fragmentos:

- Es el mineral más abundante del organismo. El 99% se encuentra en dientes y huesos y el 1% en sangre, líquidos extracelulares y en las células.

- Se deposita y reabsorbe constantemente.

- Se encuentra en los huesos como hidroxiapatita.

Texto 5:

La vitamina D y el sol

La vitamina D o antirraquítica es una vitamina imprescindible para el desarrollo óseo y dental y se produce en el organismo gracias a la acción de los rayos ultravioleta solares.

En España, teóricamente, gracias a las bondades del clima, no debería haber problemas de carencia, pero cada vez son más frecuentes las recomendaciones de los médicos sobre los riesgos que tienen para la piel las exposiciones excesivas a la luz solar, y además un grupo de investigadores norteamericanos acaba de descubrir que las cremas protectoras utilizadas frente al sol reducen la capacidad del organismo para producir vitamina D.

Por eso, en un artículo sobre el tema publicado en el último número de la revista *El Médico* se recomienda tomar el sol en verano sin protección especial a primera hora de la mañana y a última de la tarde, cuando el riesgo de quemaduras es mínimo, mientras que en invierno, o en los países donde tengan poco sol, hay que ingerir una dieta suplementaria de leche, mantequilla y clara de huevo, y si se es alérgico a los alimentos anteriormente mencionados será necesario recurrir al aceite de hígado de bacalao, tan poco apetitoso.

1 – Contesta:

- a) ¿Qué relación existe entre el sol y el desarrollo óseo?
- b) ¿Es recomendable tomar el sol?
- c) En países donde hay poco sol, ¿qué procedimientos deben ser tomados?
- d) En caso de alergia, ¿cómo se puede sustituir ciertos alimentos?

2 – Relaciona:

- (a) antirraquítico () que sabe mal, de gusto desagradable
(b) riesgo () contra la enfermedad de los huesos y los tejidos
(c) poco apetitoso () peligroso

Texto 6:

1 – Estas palabras aparecen en el texto a continuación. Pero, antes de leerlo, ¿serías capaz de relacionarlas?

- a. al margen de () estimado, querido
b. cocción () añadido
c. receta () elemento principal
d. especia () que da color
e. pardusco () además de
f. bulboso () puesto al fuego
g. estigma () sustancia semejante a otra y que puede sustituirla
h. filamento () lo que sirve para dar gusto y sabor a las comidas
i. colorante () de color parecido a la tierra
j. incorporación () parte que recibe el polen
k. protagonista () de tallo que crece debajo de la tierra
l. sucedáneo () cuerpo en forma de hilo
m. apreciado () explicación

2 – Algunas de estas palabras fueron omitidas del texto. Complétalo mirando los vocablos anteriores de la columna izquierda.

El azafrán

Planta _____ originaria de Oriente, el azafrán fue introducido en España por los árabes. Sus estigmas proporcionan una famosa _____, cada vez más utilizada en la gastronomía moderna. Externamente ofrece la imagen de _____ parduscos y secos, o bien de polvo de color amarillo anaranjado.

Está muy bien considerado todo el azafrán que se cultiva en España, aunque también son famosas las variedades de Italia, Grecia o Irán. En Tenerife se cultiva uno de los más _____. Al ser su precio generalmente muy elevado, han aparecido una serie de _____, entre los que destacan la cúrcuma o azafrán de las Indias.

Desde la antigüedad al azafrán se le han supuesto todo tipo de propiedades, entre ellas valores mágicos y terapéuticos. Incluso fue muy empleado como perfume en el Renacimiento. Su uso como _____ se ha mantenido hasta nuestros días. Por ejemplo, Alejandro Dumas decía usar esta flor "para dar color a los pasteles, a los fideos y a la mantequilla".

Forma parte de muchísimas _____ de cocina regional y en diferentes platos en los que es protagonista el arroz, como el "risotto" o el arroz al curry, así como la cocción de una serie de productos. En cuanto a los dulces, también se utiliza para perfumar el arroz con leche y algunos brioches. En cocina el azafrán debe ser siempre incorporado a un plato líquido calentado previamente.

Al margen de la región levantina, en España son famosos también los azafranes de la provincia de Toledo y de algunos lugares de Extremadura.

3 – Contesta:

- a) ¿De dónde procede el azafrán?
- b) ¿Dónde se cultiva esta planta?
- c) ¿Para qué se utiliza principalmente?
- d) ¿Qué otros fines se le daban antiguamente?

Bibliografía

- ALMEIDA FILHO, José Carlos de. "Dimensões Comunicativas no ensino de línguas". Campinas. SP: Pontes, 1993.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto. *Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas: Unicamp, 1989.
- BLOOR, M. & BLOOR, T. *Languages for specific purposes: practice and theory*. CLCS Occasional Paper No. 19, Autumn 1986.
- BOLETÍN de la ASOCIACIÓN ARGENTINA de ODONTOLOGÍA para NIÑOS. V. 27 nº 3.
- BROWN, Gillian & YULE, Georg. *Análisis del discurso*. Madrid: Visor, 1993.
- FERNANDEZ, Sonsoles. *Competencia lectora: o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto*. In: Revista Cable, *Dossier comprensión lectora*. P.08-24.
- GALVES, CH. (1983). "Reflexões sobre o lugar da gramática no ensino da leitura em Língua estrangeira". *Trabalhos em Língua Aplicada*, nr. 1; Campinas, pp. 69-86.
- GIOVANNINI, Arno et alli. *Profesor en acción*. Destrezas. Vol. 3 Madrid. Edelsa. 1996, 23 – 46.
- HARBICH, F. M. *A instrumentalidade no ensino da leitura em inglês: uma abordagem comunicativa*. Porto Alegre, dezembro de 1981.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes. A learning-centred Approach*. Cambridge University Press 1987.
- KATO, Mary. *Estratégias em interpretação de textos e compreensão de textos*. Cadernos PUC, 16, São Paulo: EDUC-Cortez, 1983.
- _____. "No Mundo da Escrita". São Paulo, Ática, 1993.
- KLEIMAN, A.: *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes 1999.
- _____, A.: *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes 1996

MÉTODOS y programas de prevención de las enfermedades bucodentales. Organización Mundial de la Salud. Ginebra, 1984.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Um modelo interativo de leitura: sua relevância pedagógica*. Anais do 38º GEL. 1987. Pp. 231-238.

_____. "Oficina de Línguística Aplicada", Mercado Letras, 1993.

TAVARES, K. C. *Ensino de inglês instrumental: concepções de leitura e metacognição*. In: Cadernos de Letras 11, 1995, 187-190.

WIDDOWSON, H.G. Learning purpose and language use. Oxford: OUP, 1983.

_____. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes, 1991.

Gramática y motivación icónica en “interface” entre el portugués y el español

Antonio Suárez Abreu
Eloisa Cerdán Del Lama
UNESP/Araraquara

Cualquier persona que vaya a São Paulo y pregunte a un paulistano dónde está el *elevado Costa e Silva* o el *complexo viário* ubicado en la unión de la carretera Castelo Branco a la marginal del río Pinheiros se quedará sin respuesta. Pero si pregunta dónde está el *minhocão* o el *cebolão*, seguramente tendrá la información deseada. ¿Cuál es la razón del pueblo de la capital paulista al haber bautizado con esos nombres dichas construcciones? Por qué motivo, también, consultando a un manual de piezas de automóvil, encontramos nombres como: *braço da suspensão*, *saia do pára-lama* o, al pasar por un jardín, nos topamos con *copos de leite* o *bocas de leão*?

La búsqueda de explicación para cuestiones como éstas es bien antigua. Remonta a las discusiones entre convencionalistas y naturalistas, en el Crátilo de Platón. La lingüística moderna retoma el tema dentro del *principio de la iconicidad*. Ya se sabe que las lenguas humanas son sistemas de representación y que las palabras no son etiquetas que “pegamos” sobre las cosas o sobre aquello que pensamos, sino recortes formales que hacemos sobre esas realidades, a partir de diferentes puntos de vista, motivados por nuestras percepciones, condición social, valores culturales y momento histórico.

GIVÓN (1989: 97) explica la *iconicidad* a partir de lo que llama *principio de iconicidad*, según el cual “una experiencia codificada es más fácil de ser almacenada, recuperada y comunicada, si el código es máximamente isomórfico a esa experiencia.” Se trata, por lo tanto, de una estrategia cognitiva. Los ejemplos arriba configuran casos de transferencia metafórica. Delante de una pista elevada bautizada con el nombre de un ex presidente de la República, el

hablante prefiere nombrarla utilizando una palabra que esté más cerca de su experiencia y pasa a llamarla de *minhocão*.

Está claro que una palabra está máximamente motivada icónicamente en el momento de su creación. Pasado algún tiempo, acaba sufriendo un proceso de gramaticalización, en el cual la forma se acaba quedando vacía de la relación que le había dado vida, o, como ha dicho Sapir (1921:98, apud Heine et alia, 1991:213):

"Now form lives longer than its own conceptual content. Both are ceaselessly changing, but, on the whole, the form tends to linger on when the spirit has flown or changed its being"

Ese es, por ejemplo, el caso de las palabras como *Pão de Açúcar* y morro da *Urca*, para limitarnos a nombres geográficos. En el momento en que se nombraron esos accidentes, había una motivación icónica en los dos casos. *Pão de Açúcar*, en su sentido original, es el nombre de un tronco de cono, resultante del proceso de colar la melaza del azúcar de caña, en el proceso primitivo de fabricación del azúcar que se usaba en Río de Janeiro. Los cariocas de la época, dada la enorme semejanza de formato y de color, no dudaron en hacer la transferencia metafórica. Ya el morro da *Urca* recibió ese nombre, en función de las urcas, embarcaciones de carga con tres mástiles, que solían desembarcar esclavos en aquel lugar, en el siglo pasado. En ese último caso, el proceso icónico ocurrió por metonimia.

El fenómeno de la iconicidad no se restringe a los procedimientos de denominación. Existe la iconicidad temporal, responsable del ordenamiento de las palabras en las frases, de modo isomórfico con respecto a la realidad. Es por la iconicidad temporal que una frase como *Márcia viajó de Bahia para São Paulo* se acepta mejor que otra como *Márcia viajó para São Paulo de Bahia*. Es por falta de iconicidad temporal que el texto de abajo, publicado en el periódico "Folha de S. Paulo", quedó un tanto raro:

"Los parientes de la novia de PC dejaron Maceió dos meses después de la muerte de Suzana y del tesorero de

campaña de Fernando Collor, el día 23 de junio de 1996, con un tiro cada." (Folha de S. Paulo, 6-5-99, p. 1-9)

El principio de la iconicidad afecta también a otros sectores del lenguaje, como los procesos de concordancia, por ejemplo, pero, en este nuestro trabajo que tiene por objetivo trabajar en la interface entre el Portugués y el Español, nos limitaremos al campo de la denominación, que nos parece más productivo cuando se trata de estudiar lenguas en contacto.

La primera reflexión que se puede hacer es que los procesos de denominación por iconicidad están estrictamente ligados a las raíces culturales de los pueblos hablantes de una lengua. Vimos, hace poco, una justificativa histórico cultural para la existencia de topónimos como *Pão de Açúcar* y *Urca*, en el portugués de Brasil.

En la lengua española, la denominación *salsa* al alegre ritmo caribeño surgió debido a un programa de radio venezolano, patrocinado por una industria de fabricación de salsa de tomate, denominado Pampero, que ofrecía este tipo de música. La palabra *alarma* usada cuando queremos evidenciar una situación de peligro, procede de la voz de aviso de los castillos antiguamente: *A las armas!*. El propio nombre del fenómeno meteorológico y oceánico *El niño*, presenta una denominación icónica, ya que alude al *Niño Jesús*, debido a la corriente marina que empieza enfrente a la costa peruana en la época de la Navidad.

Las expresiones populares son también un ejemplo de eso. Decimos, en Brasil, una frase como *Isso vai dar samba!*, haciendo alusión a la música popular brasileña, cuando queremos hacer referencia, al éxito de una idea. Decimos también, que *Uma festa deu de dez a zero em outra*, o que *alguém não tem jogo de cintura*, haciendo alusión al fútbol.

Por el mismo motivo, encontramos, en el español hablado en España, expresiones como:

Sí, vamos perdiendo dos a cero, pero quedan aún quince minutos y hasta el rabo, todo es toro.

Llevo dos años intentando escribir una novela y me parece que lo voy a dejar, porque es como dar cornadas al aire.

No sé si aceptar ese trabajo y dejar el que tengo. Puedo ganar mucho o perderlo todo. La verdad es que estoy entre los cuernos del toro.

No es difícil notar que, en las tres expresiones, hubo una transferencia metafórica procedente de la tauromaquia, presente en la cultura española. Pero, ¿Y en la América española? Me parece que, con excepción de México, ningún otro país de habla española mantuvo la tradición de las corridas de toros. Seguramente habrá otras expresiones que traduzcan las situaciones arriba señaladas.

Creemos que una investigación sobre el tema de la iconicidad vinculado a los procesos semánticos (cf. HAYMAN, 1980 e 1985), que afectan al español hablado en España y en la América Latina incluyendo también el portugués, tendría gran practicidad no sólo para la enseñanza de esas dos lenguas en ambos países, sino también para facilitar el contacto entre las culturas que componen el universo de los países del Mercosur. Nuestra propuesta de investigación abarcaría una investigación en dos campos: El primero de ellos sería el lenguaje empresarial propiamente dicho, que llevaría a la confección de un glosario portugués español de ese léxico de situación. Ejemplos:

Portugués	Español
Nota promissória	Pagaré
Juros	Interés
Procuração	Poder
Procurador	Apoderado
Orçamento	Presupuesto
Portador	Tomador

El segundo campo de investigación sería el del lenguaje usual de cada día de quien viaja a los países que componen el universo

hispano americano, incluyendo léxico y expresiones utilizadas en las relaciones humanas. Ejemplos:

Portugués	Español
Aeromoça / comissária	Azafata
Guiar	Conducir
Manchetes	Titulares
O mar não está para peixe	No está el horno para bollos
Fofoqueiro	Correvedile

Sería interesante estudiar también los mecanismos de locución, comunes en español, en casos como pagaré y correvedile. En ese segundo momento, creemos que hay interés en investigar también las diferencias entre el español de España y el español de América Latina. En portugués, hablamos en *teto solar* de un automóvil, traduciendo la expresión inglesa "sun roof". Seguramente, el origen de esa denominación está relacionada con la oportunidad de los pasajeros de un vehículo tener acceso a la luz solar. En el español hablado en Argentina, la expresión es la misma: *techo solar*. En el español de España, con todo, es *ventana de techo*, dando énfasis, icónicamente, al proceso mecánico de la abertura y cierre de la abertura en el techo. Ejemplos de otras diferencias entre el Español de España y el de la América Española:

Portugués	Español de España	Español de América Latina
Óculos	Gafas	Anteojos
Selo	Sello	Estampilla
Guiar	Conducir	Manejar
Aeromoça, comissária	Azafata	Aeromoza
Rua sem saída	Calle sin salida	Calle ciega

Es evidente que lo importante en este estudio no son las listas comparativas, pero su análisis, a partir del referencial teórico de la iconicidad, lo que, sin duda, nos podrá decir bastante sobre la cultura de los países de lengua española y la de Brasil. En nuestro país, por

ejemplo, decimos *faixa de pedestres* y, en español, *paso de cebra*. En el portugués de Brasil, la codificación ha sido realizada teniendo en cuenta la función de esa faja. En el español, teniendo en cuenta su característica gráfica, semejante a las rayas de una cebra. En portugués, decimos *fazer a caveira de alguém*. En español, *poner verde a alguien*. En ambas lenguas, la transferencia metafórica está relacionada a la idea de descomposición. Parece que el portugués es más radical, hablando de *calavera*. El español hace alusión al color verde del moho, de materia orgánica en descomposición. *Caderno espiral*, en portugués, es una descripción puramente denotativa. Ya en español se dice también *espiral* o *cuaderno de gusano*, por transferencia metafórica con la figura del animal de cuerpo cilíndrico, rayado de negro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GIVÓN, T. **Mind, Code and Context – Essays in Pragmatics**, Hillsdale, New Jersey, London, Lawrence, Erlbaum Associates, Publishers, 1989.
- HEINE, B, CLAUDI, U & HÜNNEMEIER, F. **Grammaticalization - A Conceptual Framework**, Chigago, The University of Chicago Press, 1991.
- HAIMAN, J. (ed.), **Iconicity in Syntax**, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1985.
- HAIMAN, J., **The Iconicity of Grammar: Isomorphism and Motivation**, Em Language, vol. 56, no 3, Baltimore, Waverly Press Inc., 1980.
- JIMÉNEZ, B.A. **Diccionario Espasa dichos y frases hechas**, Madrid, Espasa, 1997.
- MÁRQUEZ, G.G. **Diccionario de uso del español actual**, Madrid, SM ediciones, 1996.

Léxico de los animales en el lenguaje popular. Una muestra del habla de Chile

Josefina Spomenka M. Ordóñez
Fundação R. H. Fisk

Según L. Hjelmslev, “el habla humana no es un simple compañero del hombre y sí un hilo profundamente tejido en la coyuntura del pensamiento; para el individuo él es el tesoro de la memoria y la conciencia vigilante transmitida de padre para hijo.”

El hombre crea símbolos, signos, para expresar sus emociones, sentimientos, para comunicarse, para transmitir sus pensamientos .

La lengua muda a cada momento; esta evolución depende de las necesidades comunicativas del grupo que la utiliza, y estas necesidades mudan de acuerdo con la evolución intelectual, social y económica del grupo.

Es a través de la lengua, creación de los hombres que la hablan y la escriben, que podemos compartir y ofrecer un testimonio de nuestro tiempo y de nuestra gente, instrumento capaz de representar, de revelar mucho de la sensibilidad de quien las produce, de la manera como el individuo encara sus experiencias en el mundo.

Esta investigación quiere hacer reflexionar al respecto de la enseñanza del español, que tiene como modelo lingüístico, el español culto, y que no es el único, ni el más correcto, ni el menos correcto , pero que hay otros. Sea por prejuicio o por equívocos, nos hace pensar que el coloquial pertenece a las capas más bajas de la sociedad. Mostrar que de hecho el universo lingüístico es mucho más amplio, y que el lenguaje coloquial hace parte de nuestro universo, o sea, es con él, que nos comunicamos con naturalidad.

Sin saber decir por qué, ¿o quizá lo sepa? Como dije..., El modo de habla revela la sensibilidad y la manera como el chileno

encara sus experiencias en el mundo. ¿En el fin del mundo? ¿Estuvimos solos por mucho tiempo? ¿Aislados? ¿Con quiénes convivíamos? ¿Será? .

Bueno ... como decía, la lengua chilena, trabaja mucho con la complejidad del sentido figurado, siempre tiene como referente principal, los animales.

Diferente del refrán, del adagio, del proverbio, o de los pregones que generalmente encierran una lección confirmada por experiencia popular o que tienen fondo moral e histórico, las metáforas utilizadas en el habla chileno no tienen ningún contenido moral o doctrinal.

Estas figuras son inherentes a la lengua y por lo tanto están presentes en el universo cotidiano de cualquiera. En todo momento, en todos los lugares, las oímos, las creamos y las actualizamos.

Son materia viva, ellas siempre tienen mucho más que decir, se alejan del raciocinio lógico, objetivo. La libertad que otorga lo popular permite recurrir a términos más cómodos, menos acartonados, o sea, con menos etiqueta. La asociación depende de la subjetividad de quien crea la metáfora, estableciendo otra lógica, la lógica de la sensibilidad.

Son palabras y expresiones que traducen nuestras sensaciones y emociones en un momento dado, en el lenguaje coloquial la gente hace todo tipo de combinaciones ingeniosas y simpáticas.

No siempre utilizamos las mismas palabras y expresiones en todas las situaciones que vivimos.

Es extremadamente grande la gama de variaciones posibles en las maneras de relacionar el significante y el significado, se asocian, se desasocian y resultan de un signo distinto al que estamos acostumbrados.

El significado depende también de los otros elementos que actúan en la frase.

¡ESTAR CHOREADO! (estar aburrido, enfadado)

¡SER CHORO! (persona simpática, vale la pena ser su amigo)

¡ACHORADO! (persona pendenciera, peleadora)

Vienen automáticamente a nuestra cabeza, están íntimamente relacionadas con la cultura del país. El mismo vocablo presenta sentidos diferentes en las diferentes culturas.

SER UN BORREGO - Ser cobarde (ESPAÑA)

UN BORREGO - Un niño travieso (URUGUAY)

Expresan aquello que el lenguaje común no consigue expresar satisfactoriamente. Son entendidas por todos en dada cultura son ingeniosas y oportunas.

Si pensamos en ellas, tal como se presentan, no tienen sentido; necesitamos usar filtros diferentes de los habituales, pues le atribuimos a un ser un SEMA que es propio de otro ser, una comparación entre dos elementos diferentes. Tenemos expresiones enteras, podemos jugar con ellas y crear textos completos con sentido metafórico.

VAMOS HACER UNA VACA PA' COMPRAR UNA BURRA PA' LLEVAR A LAS CABRAS A PASEAR.

Chile, donde les gustan las *cabritas dulces*, donde los gallos son *choros* y las *cabras caballas*.

Allá, si quieres *pasarlo chanco*, no te quejes que *estáis pa'l gato* o que *se te echó la pava*. Date una *manito de gato* y *aprovecha*.

Si *estáis pato p'a salir con las cabras*, péscate una *liebre*. No seas *pajarón* que siempre hay *pájaro volando*. Pero no te las des de *avispado* que te pueden mandar unos *aletazos*. Si te invitan a

tomar una cola'e mono, ¡no exageres!, te pueden mandar a sacar el tufo de foca pa'l la'o.

Y un aviso a las cabras, cuidado que como en todas partes del mundo, hay gansos que se tiran al chancho y ¡son unas chinches!

Desafían quienes quieren estudiarlas, son una constante y una infinita reelaboración de las experiencias del hombre . Hablan del día a día, pero no siempre se pueden deducir de las palabras que la forman, bien colocadas embellecen el habla y el lenguaje de la imaginación.

GLOSARIO

¡Qué cabras más caballas! = **muchachas muy lindas**

¡Este gallo es un choro! = **simpático y corajudo**

¡Me fue cómo la mona! = **me fue pésimo**

¡Este ganso se tiró al chancho con las cabras! = **hombre que se atreve con las muchachas**

¡Hay pájaro volando! = **alguien echando el ojo a otro**

¡Eres más pajarón! = **ser un colgado, poco avisado**

¡Qué gallo sapo! = **mirón**

¡Estoy pa'l (para el) gato! = **estar cansada, acabada**

¡Me voy a echar una manito de gato! = **arreglarse un poco**

¡El hombre mosca! = **persona que siempre hace las cosas mal hechas, torpe**

¡Ya metiste la pata! = **persona que echa a perder alguna cosa**

¡No te la des de avispado! = **no dárselas de listo, vivo**

¡Te mando unos aletazos! = **Mandar unas guantadas**

¡Tenís más manos que un pulpo! = **le dice la novia al novio**

¡Tenís más pechuga que el pato del silabario! = **ser fresco (descarado, caradura)**

¿Cacháis la onda ganso? = **te diste cuenta tonto**

¡La estoy pasando chancho? = **me estoy divirtiendo**

¡Estoy pato pa' salir con las cabras! = **estar sin dinero para salir con las niñas**

¡Me queda como chaleco de mono! = **quedar muy mal**

¿Nos tomamos una cola'e (de) mono? = **tipo de bebida**

¿Pescamos una liebre? = **coger el ómnibus**

¡Este ganso parece un loro en el alambre eléctrico! = **este tonto está muy nervioso**

¡No me pasís la mano por el lomo! = **alabar**

¡Este perico es un pavo! = **ser tonto**

¡Eres un picaflor! = **hombre mujeriego**

¡Pato malo! = **bandido**

¡Me gustan las cabritas dulces! = **palomitas de maíz**

¡Qué gallo vaca! = **mala leche**

¡Se me echó la pava! = **estar cansado, desganado, con flojera**

¡Eres una chinche! = **persona molesta**

¡Mi pololo es un patudo! = **mi novio es un cara dura**

¡Este ganso parece una laucha! = **hombre delgado**

¡Botar el chanchito! = **las guaguas (bebés) de la mamadera eructan**

¡Apechugar! = **aguantar lo que viene / atreverse a hacer lo que se debe hacer**

¡Mandarse un condoro! = **meter la pata, equivocarse**

¡No me saques los choros del canasto! = **no me provoques, no me molestes**

¡Cabréate! = **basta ya, déjate de molestar**

¡Tenís más patas que alacrán! = **ser fresco y aprovechador, ser patudo**

¡Este gallo ès un pulpo! = **que cobra más caro que los demás**

¡Gallo gallina! = **cobarde**

Zorzal = **incauto, fácil de engañar**

Tiburón = **Abusador, embaucador**

Hacer una foca = **dejar con los crespos hechos**

¡Dale con que las gallinas mean! = **se dice de la persona que insiste mucho en algo**

¡Éste es un pesca'õ frito en aceite! = **ser un fresco, cara dura**

¡Ser pata'e mula! = **futbolista que patea muy fuerte**

¡Qué gallo más guanaco! = **hombre muy escupidor**

¡Saca el tufo de foca pal lao (para el lado)! = **mal aliento**

Bibliografía:

MARTINET, André. *La lingüística*, Barcelona, Anagrama, 1975

MARTINET, André. Elementos de lingüística geral. Tradução adaptada por Jorge Morais – Barbosa – 8ª edição , 1979. Editora Martins Fontes Ltda.

RECTOR, Mônica e YUNES, Eliana. Manual de Semântica. 1988. Ao Livro Técnico

BRANDÃO, Roberto de Oliveira. As figuras de Linguagem. 1989. Editora Ática

GUIMARÃES, Hélio de Seixas. Figuras de Linguagem. 11ª edição. Atual Editora

MORENO de Alba, José G. El Español en América. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

MORENO de Alba, José G. Minucias del Lenguaje. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

NICOLÁ, José de. Língua, Literatura e Redação, 9ª edição. Editora Scipione.

LAPESA, Rafael. Historia de la Lengua Española. Madrid. Editora Gredos

Aplicación de los “falsos amigos” en la enseñanza del español

Iara Maria Carneiro de Freitas
Verónica Barbazán
Universidade Estadual do Ceará

Antes del inicio de este trabajo, la primera impresión fue la de una aparente imposibilidad de realizarlo tomando en cuenta la gran diversidad de la lengua española y la dificultad en hallar una manera atrayente para proponer el estudio de vocabulario, específicamente de los falsos amigos en la práctica de enseñanza de lengua española. Estudio ése que debería huir de los patrones comúnmente empleados, estimulando al alumnado a conocer la lengua estudiada también a través de sus curiosidades.

Apesar de todo eso, el trabajo surgió y con él la intención de explorar, además de la traducción, la comprensión y la curiosidad. En principio, creo es necesario aclarar algunas preguntas fundamentales:

1. ¿Qué es vocabulario?

Según José Luis Leceño Campos, en *Didáctica de la lengua española*, “*se denomina vocabulario al conjunto de palabras o vocablos que constituyen la lengua. Es el elemento material, el elemento molecular del lenguaje. Su estudio constituye el sustrato común a la compleja problemática del aprendizaje del lenguaje.*”

Se entiende que dentro de este punto de vista, es trabajo pedagógico del profesor estimular el desarrollo de las habilidades que posee cada alumno para profundizar en sus conocimientos de vocabulario, presentándole propuestas que sirvan para dejarlo seguro en la búsqueda de las palabras, sin hacer de ese ejercicio algo aburrido y/o repetitivo. Para eso, el profesor debe crear actitudes básicas en los alumnos para que vayan con entusiasmo al texto, como dirigir la atención hacia las palabras desconocidas u olvidadas y despertar curiosidad por su conocimiento y aplicación, o sea, según Encina Alonso en su libro *¿Cómo ser profesor/a y*

querer seguir siéndolo ? *“Todo esto nos empieza a decir que aprender/ enseñar una palabra es mucho más que dar una explicación o traducción”*, siendo este último punto, la traducción, la cumbre de este trabajo para evitar frustración en los estudiantes.

2. ¿Cuáles son los objetivos del aprendizaje del vocabulario?

Esa es una pregunta que estalla en los talleres, seminarios, debates y en todos los encuentros que reúnen profesores y profesionales que, de una manera u otra, tengan algún hilo con la enseñanza de lenguas extranjeras, en nuestro caso, del español.

Volviendo a uno de los libros que nos sirven como material de investigación, Didáctica de la lengua española, su autor expone algunos objetivos del aprendizaje del vocabulario español, entre ellos:

- *“el enriquecimiento y perfeccionamiento del conjunto de vocablos que ya se conoce antes de asistir a la escuela”;*
- *“la ampliación del ámbito de significación de las palabras poseídas por los alumnos y despertar en ellos la inquietud para adquirir nuevos vocablos que enriquezcan su léxico.”*

Como ya hemos dicho antes, ha sido el anhelo “de despertar en los alumnos inquietud para adquirir vocablos que enriquezcan su léxico” que escogemos trabajar, en una clase con alumnos del 4º. Semestre, un texto lleno de “falsos amigos”, una manera también de utilizar lo lúdico en el texto.

¿Por qué cognatos?

La palabra cognatos suele ser sustituida por la expresión “falsos amigos” de acuerdo con César Barros Leal en su diccionario de falsos amigos. Se emplea esa expresión *“para designar una serie de palabras de otras lenguas que a pesar de que tengan forma escrita igual o semejante al portugués, divergen de él, en su significado.”*

El español, por su semejanza con el portugués, es muy rico en esas palabras y, a cada instante, se puede confundir el oyente, el escritor o el lector menos avisado, cuya tendencia es traducir esos vocablos por su significado aparente, como por ejemplo: **botiquín** que en portugués es un sitio donde algunas personas se encuentran generalmente para beber, mientras en español es una caja con materiales de primeros socorros; **exquisita** que en portugués está relacionado con personas que parecen tener costumbres poco convencionales y en español significa un modo de decir que una comida está con un excelente sabor. Son esas divergencias que hacen que el aprendizaje y estudio se tornen cada vez más atractivos.

El señalar palabras que tengan forma igual o semejante al portugués es un modo de despertar ese interés en nuestro público, interés en conocer las peculiaridades del español como nuestra segunda lengua estudiada.

En la enseñanza de una lengua cualquiera, sea materna o extranjera, el estudio y el uso de vocabulario es de indiscutible importancia para la utilización de textos, una vez que podemos buscar en ellos una mayor gama de vocablos que faciliten nuestra comunicación; visto que ello es el primer propósito de las personas que hacen un curso de lenguas extranjeras, el enriquecer su vocabulario.

Tomamos como objeto de trabajo un texto llamado "*Falsos amigos*", que empezando por el título me pareció muy sugestivo ya que narra la historia de dos hombres que se conocen en una situación no muy agradable, son idénticos pero, además de la semejanza física nada tienen de igual, o sea, el título hace referencia al contexto de la historia y también al fenómeno de los giros o palabras a las que llamamos, como ya dejamos anteriormente, **falsos amigos**.

Empezamos la clase preguntando a los alumnos lo que les parecía la semejanza entre vocablos de la lengua portuguesa y española, si ese fenómeno facilita o dificulta la comprensión y el

aprendizaje de la lengua extranjera. Después de escuchar las opiniones que fueron muy variadas, intentamos crear juntos una definición de lo que sea el vocabulario y la importancia de su estudio. Un segundo momento fue la aplicación de una dinámica de motivación que ocurrió de la siguiente manera: dividimos la clase en dos grupos de siete personas cada uno; un grupo se quedó con trozos de papel conteniendo palabras o frases con uso de los falsos amigos en español y el otro grupo se quedó con otros trozos con la equivalencia de esas palabras o frases en nuestra lengua materna (portugués). Para diversificar el juego, algunos trozos de papeles que estaban escritos en portugués no tenían el léxico adecuado para asociarlo al español, con eso estimularemos al alumnado a utilizar la traducción adecuada con el otro texto. El primer grupo pegó en la pizarra los trozos en español y el otro debía pegar los trozos en portugués, al lado de los primeros, haciendo la correspondencia correcta. No hicimos inmediatamente después la corrección de esa actividad, fuimos a trabajar con el texto *Falsos amigos* que tenía la mayor parte de las palabras del ejercicio. Empezamos la actividad haciendo una predicción del título, después de cada párrafo sin traducir nada. Por el contexto intentamos descubrir lo que significaba cada una de ellas mientras volvemos a la pizarra para hacer las correcciones necesarias.

Al final hablamos sobre la importancia de estudiar el vocabulario español, además de los verbos, por ser éstos la parte gramatical que impone más dificultades en el aprendizaje de la lengua española, cosa que no ocurre en verdad como podemos comprobar.

Lo que más me llamó la atención fueron los cuestionamientos que los alumnos hicieron sobre la asociación del título con todo el enredo del texto contribuyendo a un debate muy provechoso y al aumento del interés, realidad indispensable en un aprendizaje de lenguas extranjeras.

Bibliografía:

CAMPOS, José Luis Leceño. *Didáctica de la lengua española*. Madrid: Edelsa, 1995

LEAL, César Barros. *Diccionario de falsos amigos*. Fortaleza, 1996

ALONSO, Encina. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*. Alcoy; Marfil, 1988

Uso pragmático de los tiempos verbales en español como LE

Eliane Gonçalves
Pontificia Universidade Católica de São Paulo

Introducción

Este trabajo tiene el objetivo de demostrar cómo, a partir de un determinado género de discurso, se puede trabajar, desde el punto de vista de la pragmática, sobre los tiempos verbales en español/ lengua extranjera. El género seleccionado es el publicitario y su producción textual será el resultado de la acción del conjunto de los elementos de la enunciación (fonética, semántica y reacción del interlocutor) dirigida y diferenciada para cada destinatario. Para ello, será importante comprender cómo se da el proceso de adquisición de los tiempos verbales en lengua materna pues, según veremos, cada edad presenta un desarrollo diferenciado en cuanto a los tiempos y modos verbales empleados.

I. La pragmática: un instrumento para el entendimiento lingüístico

Cuando hablamos de pragmática tenemos que considerar, como aspecto fundamental, que la lengua aparece como un sistema organizado a partir de la propia actividad enunciativa (Maingueneau, 1996:5). En otras palabras, la lengua sólo se realiza dentro de un enunciado y para tal consideramos la producción de sonidos (acto locutorio); la producción del enunciado – semántica (acto ilocutorio) y la capacidad de provocar efectos en la situación por intermedio de la palabra (acto perlocutorio). De este modo, se logra la comunicación a medida que al enunciar uno consiga la reacción de su interlocutor, también por medio de otro enunciado, siempre obedeciendo a un conjunto de reglas específicas – de derechos y obligaciones – para el emisor y el destinatario. De esta manera, comenta Maingueneau (1996:10), cualquier acto de lenguaje tiene pretensiones, por su propia enunciación, de legitimidad. Es decir, el emisor, al realizar un acto de lenguaje, ya reunió todas las condiciones necesarias para tal, y además, la enunciación está pensada dentro de los principios de cooperación e interacción entre el que habla y el que escucha.

Según ese autor, el enunciador construye su enunciado en función de lo que el interlocutor ya ha dicho, pero también en función de hipótesis que él estructura sobre las capacidades interpretativas del último. Por ejemplo, uno no puede hablar sobre *magia negra* si el que le escucha no reúne la competencia para comprenderlo. Asimismo, cuando enseñamos una lengua extranjera, tenemos que respetar las reglas de enunciación _ como observar el estadio de desarrollo de cada grupo, para que se consiga la realización de un acto lingüístico. En otras palabras, debe existir un cierto tipo de *identidad* entre ambas partes para que haya interacción, y en esto están de acuerdo Fávero, Andrade & Aquino (1999:21):

“...a produção de um texto falado corresponde a uma atividade social que requer a coordenação de esforços de pelo menos dois indivíduos que têm algum objetivo em comum.

Para participar de atividades dessa natureza, são precisos conhecimentos e habilidades que vão além da competência gramatical, necessária para decodificar mensagens isoladas... Na verdade, para tomar parte _ interagir _ numa conversação, é necessário que os participantes consigam inferir do que se trata e o que se espera de cada um.”

Cuando pensamos en enseñanza _ sea de lengua materna, extranjera o cualquier otra asignatura _ tenemos que considerar estos aspectos pragmáticos que acaban por, digamos así, “definir” la propia acción humana. Al enseñar, el profesor tiene que establecer un universo de identificación con su alumnado para que pueda obtener la motivación para el estudio, la interacción y el aprendizaje.

II. El comportamiento infantil

Tomamos como ejemplo la historia de una niña de seis años a quien nombraremos A. Durante un juego de dominó, en que participaba juntamente con algunos adultos, A. se dio cuenta de que los adultos estaban haciendo trampa. Enojada, abandonó el juego diciendo que no seguiría participando porque las personas no

estaban siendo honestas. A. se fue y nadie consiguió convencerla de que volviera a jugar.

Actitudes como ésta son perfectamente normales en niños de esa edad _ pertenecientes a una fase que, en psicología, se denomina *semiótica* (Deldime&Demoulin, 1977:217), en la que el niño da significación al símbolo. En ese momento, los niños buscan una identidad con sus propios padres y repiten modelos por ellos establecidos. Según Derdyk (1994:110):

“A criança imita o adulto repetindo certas atividades e movimentos cuja finalidade ela até poder ignorar. A imitação decorre da vontade de reproduzir a operação, necessidade de se apropriar e de participar. A imitação é uma forma de afirmação de sua identificação.”

La identificación entre el niño y sus padres se puede estudiar a través de la pragmática, donde tenemos que considerar los gestos, el silencio, la música y el lenguaje verbal: es una forma de comunicación en una situación social específica. En nuestra historia, para A. la interacción estaba destruida pues no era el modelo que sus padres le habían enseñado.

Según Hilgard&Atkinson (1979:85), un aspecto importante en la identificación con los padres (algo que los niños siempre buscan) es el hecho de que el niño acepta los modelos de conducta, de forma que aprende cómo reaccionar frente a otras personas por medio de modelos aceptados sobre lo que es bueno y adecuado, y resisten a la tentación de transgredir las reglas de comportamiento aceptable. A esta información añadimos el hecho de que los niños siempre necesitan un interlocutor, o sea, al expresarse – no importa qué forma de expresión utilicen – lo hacen para alguien, que Derdyk (1994:99) denomina “sujeto activo” para el primero y “sujeto pasivo” al segundo. Esto ocurre debido al deseo que tiene el niño de ingresar en el mundo de los adultos y, por tanto, el deseo de establecer una comunicación que al fin y al cabo se realiza.

Si observamos, por tanto, a los niños desde su nacimiento, veremos que ellos pasan primero por fases no verbales – sea una

sonrisa, un llanto, algunos gestos con las manos y pies, pequeños gritos, hasta la expresión de las primeras sílabas "ma,ma", "pa,pa", para entonces, empezar a pronunciar las primeras palabras e ingresar definitivamente en el mundo del habla, del código lingüístico impuesto por la comunidad en que crece.

En este trabajo, por tanto, consideramos la importancia del conjunto de elementos contextuales que participan de la comunicación, y entre ellos se destacan todas las características posturales y de entonación. Esta definición nos parece suficiente si tenemos en cuenta que su foco principal son los datos de adquisición de lenguaje y su importancia en el momento de escoger un material didáctico adecuado, principalmente en cuanto al tema y contenido. La referencia al material didáctico proviene de la principal necesidad del profesor, o sea, la de mantener la motivación para el aprendizaje.

III. La madurez lingüística

Si consideramos el desarrollo lingüístico de los niños en su lengua materna, podremos comprender mejor cómo se dará la adquisición de una lengua extranjera no sólo en niños sino también en jóvenes y adultos, toda vez que creemos que los procesos de adquisición de lenguaje son iguales en todos los casos.

Por tanto, las informaciones originarias de la psicología relativas al desarrollo cognitivo y afectivo desde el niño hasta el joven adulto nos llevan a creer en la existencia de fases diferentes de "madurez lingüística" y por tanto que la evaluación del nivel de competencia en lengua debe contemplar las posibles diferencias en el desarrollo de habilidades pragmáticas, léxico-sintácticas y de adaptación de la norma por parte del estudiante.

Por otro lado, es fundamental que exista una adaptación a la norma, que se la mantenga o se altere de acuerdo con las circunstancias para que uno no espere del alumno un desarrollo superior en la competencia de la lengua extranjera que el que se obtiene en la lengua materna.

De acuerdo con lo que se ha demostrado, los elementos pragmáticos están insertados en lo cotidiano del niño desde los primeros momentos de su vida y él se desarrolla a partir de la observación del universo en que vive _ en donde consideraremos los aspectos afectivos, socioculturales y psicológicos. De acuerdo con Derdyk (1994:96), la adquisición del habla propicia una nueva relación del niño con el universo, con los objetos, las situaciones y los seres; la palabra pasa a ser un instrumento poderoso por medio del cual el niño puede manejar sus miedos, angustias, emociones y deseos. Eso explica el hecho de que muy tempranamente, a partir de un año y medio, los niños son capaces de usar algunos verbos en el imperativo o en el presente del indicativo. Sea para expresar sus deseos o sus emociones, el uso de esas formas verbales surge antes mismo del aprendizaje de la sintaxis de la lengua y de la elaboración de estructuras lingüísticas más sofisticadas.

Es cierto que el uso del imperativo por parte del niño disminuye a medida que él crece y se da cuenta de que ya no podrá usarlo por imposiciones normativas familiares y luego, sociales. O sea, él empieza a usar diferentes variantes según el estrato social. Surge, entonces, el uso cada vez mayor del presente del indicativo y luego, en una fase posterior, a medida que se desarrolla la noción temporal, el uso del pretérito. Eso ocurre entre los 5-10 años de edad. Solamente durante la adolescencia los tiempos potenciales y el modo subjuntivo toman forma y sentido, pues será en esta fase que el joven empezará a entrar en conflicto de valores, a buscar otros modelos y a protestar contra aquéllos que adquirió. Las investigaciones de Pressey & Jones (1955) demuestran que de los 14 a los 21 años es el período de *tolerancia*, o sea, el período en que el joven, en la sociedad, acepta actitudes que aparentemente no considera correctas (él ve, sabe que no está bien, pero tolera y muchas veces repite esas actitudes).

IV. La madurez lingüística y el aprendizaje de una lengua extranjera

El entendimiento de lo que denominamos "*madurez lingüística*" nos lleva a concluir que es de fundamental importancia tenerla en cuenta cuando enseñamos una lengua extranjera. Al igual que con los niños que aprenden su lengua materna, el proceso de

adquisición de una lengua extranjera también ocurre por etapas, dentro de las necesidades individuales y competencias desarrolladas por el estudiante. En síntesis, queremos decir que el profesor, al escoger un material didáctico, tiene que considerar los aspectos pragmáticos que influyen en la adquisición de una lengua extranjera.

El profesor debe ofrecer al alumno oportunidades de simular aspectos pragmáticos/contextuales para que él pueda desarrollar habilidades léxico-sintácticas que se adapten al estadio de fluidez de su desarrollo cognitivo, considerando, por tanto, no sólo la edad sino también el contexto en que él se inserta.

Para ejemplificar lo que hemos dicho, presentamos⁴, a continuación, los trabajos de tres grupos de estudiantes del curso de Publicidad de una universidad paulista. En el primer estadio del aprendizaje de la lengua española, cuya edad promedio era de 18 años, los sometimos al desafío de crear una campaña publicitaria – por medio de carteles – en pro del *silencio*, una vez que la universidad pasaba por serios problemas de ruidos, en gran parte provocados por los propios estudiantes. Los resultados fueron muy interesantes puesto que cada trabajo representó etapas diferentes de elaboración y, consecuentemente, estadios diferentes de fluidez. Además de algunos errores ortográficos y gramaticales, los trabajos presentaron estructuras muy diferentes, sin embargo, en conformidad con aquel momento del aprendizaje – cerca de 30 horas/clase. Las formas verbales preferidas fueron imperativo, presente del indicativo y condicional – lo que coincide con las etapas de desarrollo dentro de la lengua materna.

⁴ Los trabajos que aquí se presentan son originales. Por tanto, vale señalar los errores cometidos por los estudiantes: donde está “*surgen*” y “*se estás*”, debemos leer “*surgen*” y “*si estás*”. Faltan el punto principio de admiración antes de “*Callate*” y la coma antes de “*la baraja*”. El verbo “*es*” delante de “*pasado*” también está mal: deb...mos leer “*ha pasado*”.

Grupo 1:

(Anexo 1)

¡CONTENGASE!

El carnaval ya es
pasado



Colabore con el SILENCIO

¡GRACIAS! ALUMNOS y PROFESORES_{PI}

Grupo 2:

(Anexo 2)

¿ SE HACE EL SILENCIO PORQUE SURGEN
IDEEAS , O SURGEN IDEAS PORQUE
SE HACE SILENCIO ?



SE ESTÁS EN DUDA ,
CALLATE!

PUC AGRADECE

Grupo 3:

(Anexo 3)



De inmediato lo que nos interesa es el uso de los tiempos verbales en español lengua extranjera, de modo que los errores ortográficos los dejamos para un trabajo posterior de análisis de errores. Por lo tanto, lo que queremos demostrar es que los grupos presentaron diferentes construcciones de la lengua de acuerdo con el momento del aprendizaje y, por supuesto, del desarrollo individual. Estructuras más complejas y verbos en subjuntivo, por ejemplo, no fueron utilizados porque los estudiantes no estaban todavía dentro del momento cognitivo adecuado para tal uso. Ese hecho tiene como paralelo la escasez del uso de conectores que acompañarían a las formas subordinadas construidas a partir de una mayor riqueza de tiempos y modos verbales. Si, por un lado, la lectura puede suministrar ejemplos de formas más variadas de relaciones de aspecto, modo y tiempos verbales, es también verdadero el hecho de que algunos textos son inaccesibles a la comprensión de un alumno menos preparado, en cuanto a su desarrollo cognitivo, y aún rezagado en su desempeño lógico-formal.

Por tanto, este trabajo, aunque germinal, pretende contribuir a que el profesor sepa escoger de forma adecuada los contenidos que va a desarrollar con sus estudiantes teniendo en cuenta la edad y el contexto en que se insertan. A lo que el alumno no conoce, no responde; de forma que la adecuada elección de los contenidos va a ser el aspecto que lo motive y lo estimule a seguir estudiando. El deber del profesor es buscar caminos para obtener del alumno una respuesta, una reacción y así estará logrando la interacción y, consecuentemente, el aprendizaje.

Bibliografía:

- HILGARD, E. & ATKINSON, R. (1979) *Introdução à psicologia*. São Paulo: Ed. Nacional.
- DELDIME, R. & DEMOULIN, R. (1977) *Introdução à psicopedagogia*. São Paulo: E.P.U./EDUSP.
- PRÉSSEY, S.L. & JONES, A.W. (1955) "Age changes in moral codes, anxieties, and interests, as shown by the X-O tests." *J.Psychol.*, 30:485-502.

MAINGUENEAU, D. (1996) *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes.

FÁVERO, L.L.; ANDRADE, M.L.C.V.O & AQUINO, Z.G.O. (1999) *Oralidade e escrita*. São Paulo: Cortez Editora.

DERDYK, E. (1994) *Formas de pensar o desenho. Desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Editora Scipione.

Estratégicamente hablando...¿puedo hablar de amor?

Maria Cíbele González Pellizzari Alonso
Susana Beatriz Slepoy de Zipman
Colegio Miguel de Cervantes



**Señor Director de Planificación de Recursos
Electromecánicos, Señora Vicepresidente de Operaciones
de Riesgo de Bolsa , Señor Gerente de Comunicaciones
Efectivas:**

Estratégicamente hablando... ¿puedo hablarle de amor?



Introducción:

Querida, respetada, estimada, apreciada audiencia:

No se asusten, no vamos a tratar temas de conflictos interpersonales, nada de asedios, juicios, no es eso. Sucede que vemos a nuestro alrededor una creciente preocupación por **especializarse**, y, lo que es peor, **acelerar** el estudio de la lengua española, lengua que ya nadie duda, hoy en día, de que es la segunda en número de estudiantes, y que sigue creciendo ...

Es ese aumento el que ha traído más campo de acción profesional para todos nosotros, pero al mismo tiempo nos ha

colocado frente al dilema de darle una respuesta con orientación adecuada a la persona que nos llama solicitando cursos específicos de “Español comercial”, “Español de los negocios” o “para los negocios”, “Lenguaje y vocabulario específicos para el otorrinolaringólogo que se ocupa de la nariz derecha”, “Arquitectura orientada a la construcción de placitas estilo Gaudí, por lo tanto, en español”...; o bien “Español superintensivo para aprender a hablar en tres minutos pues me voy pasado mañana a Colombia y tendré una conferencia de prensa”,.... y así vamos por un lado a una superespecialización que nos incita a olvidarnos del **hombre como un ser total y completo**.... y del lenguaje, sea cual sea la lengua o idioma en cuestión, como **un todo que refleja la historia, la idiosincrasia, la manera de ser, de vivir, de sentir, y de expresarse de todo un pueblo**... o de varios pueblos que comparten el mismo idioma. Y nos empuja al mismo tiempo a tratar de ayudar al alumno que se va pasado mañana, sabiendo desde el primer momento que nada podremos enseñarle en un día.

¿¿Dificultades?? ¡¡Muchas!!
¿¿¿Estrategias??? ⇔⇔⇔⇔ ¿Qué tal si
hablamos de amor? ΨΨΨ

Queremos aclarar que NO estamos en contra de los cursos especiales, TODO LO CONTRARIO. Somos las primeras en proponerlos... pero, para alumnos en el nivel adecuado, o sea, que ya han aprendido lo básico necesario.

No sabemos si alguien ya entendió completamente lo que queremos transmitir, vamos a aclararlo para aquellos que conserven sanas dudas y curiosidades.

Pensamos que no hay cómo evitar los niveles básicos elementales de una lengua, no hay cómo saltarse el “ser” y el “estar”, no hay forma de eliminar un cortés “¡Buenas Tardés!”, no hay cómo ignorar que cambiaremos la “y” por una “e” cuando la próxima

palabra comience con fonema "i", o sea, con "i" ó con "hi"... para ir directa y llanamente a intereses, inversiones, tasas, análisis de materiales en su estructura resistente, cornetes internos de las narinas, hormigón moldeable artísticamente para cúpulas sacras..., o sea, al lenguaje profesional específico de cada profesión.

Es así que continuamos... y continuaremos proponiéndole al alumno que **tenga paciencia** y que acepte comenzar humildemente por el libro número uno del método que sea. Cuando su nivel de aprendizaje lo permita, y si está haciendo un curso en que es el único alumno, o sea, las famosas "clases individuales o particulares" en la empresa o en la casa, o en una escuela que pueda darle ese tipo de clase, entonces sí, comenzaremos a saltar etapas, pero nunca le permitiremos que diga las cosas de manera errónea... por lo menos con nuestro consentimiento.

¿Cómo matizar en este tiempo de arduas explicaciones de verbos regulares e irregulares, de ejercicios estructurales para fijar aquel diptongo que a veces aparece y a veces no, de acumulación de vocabulario no siempre jugoso o interesante, de sintaxis que ¡Oh Dioses!, no combina con la del portugués, "pero si en portugués se dice así o **asado y fica** tan bonito!.....?

Aquí es donde podemos detenérmos.

Nunca el vocabulario es poco "jugoso" o interesante. Esa es nuestra tesis.

Como también lo es el hecho de que sí, la gramática puede ser aburrida, terriblemente aburrida, si lo que intentamos es que una joven arquitecta llena de sorprendentes ideas sobre nuevas estructuras de edificios multi o plurifuncionales, tema que desea profundizar en Barcelona (¡oh, Gaudí nuevamente!),..... bueno, si lo que intentamos con ella es que recite, tarde tras tarde, conjugaciones regulares e irregulares de verbos que terminan en ar, er, ir...

Pero... esa misma joven, o su amigo, agrónomo especializado en cítricos transgénicos, pueden disfrutar mucho un intercambio de opiniones sobre la refracción solar de los colores, y

aquí viene el esfuerzo agradable por aprender y recordar el género (¿masculino, femenino?, ¿los colores **lindas**? ¿**las** colores lindos?... ¡**los colores lindos!**), y el nombre exacto de esos matices, de esos diferentes tonos; reencontraremos a nuestros personajes (arquitecta, ingeniero agrónomo), un poco más adelante.

Ahora es donde queremos detenernos un poco para reflexionar sobre los cursos especializados, o quizá deberíamos llamarlos específicos.

Dice Ángel M. Felices en un artículo que publica en Frecuencia L: "... Una de las claves para entender la complejidad de la determinación de lo que entendemos como lenguaje económico-empresarial y/o comercial reside en el concepto de lenguaje de especialidad y su distinción de la lengua común o general. O sea, saber dónde empieza la especificidad de lo que se puede etiquetar de "lenguaje especial" y dónde termina la lengua general. Esto va unido a la clarificación explícita de los límites entre uno y otro (si es que existen), las zonas donde ambos convergen y si estamos hablando de modalidades de lengua diferentes o más bien de un subconjunto que se inserta en otro conjunto más general...."

Esa es la idea que queremos defender. Que se comience siempre por niveles normales o corrientes de aprendizaje de la lengua común a todos los sectores en que se usará. Pasados los cuales podemos con tranquilidad inundar al alumno o aprendiz de ofertas estratificadas y especializadas según las necesidades.

Y en el mercado editorial hay ya muchos libros para tal efecto, o sea, para introducir el vocabulario específico de hotelería, turismo, jurídico, informática, etc. Y claro está que en este momento un curso breve dirigido vendrá muy bien.

Tomemos como ejemplo la siguiente canción de Joan Manuel Serrat, (¡De Cataluña estamos hablando!, ¿verdad?):

SOMBRAS DE LA CHINA

A Joan Barrit

(Letra y música: Joan Manuel Serrat)

El hombre vino del mar.
Piel oscura, ojos pequeños,
las manos llenas de sombras,
las sombras llenas de sueños.

Y a cambio de una cerveza,
por la noche, en la cantina,
con exótica destreza,
regalaba sombras,
sombras de la China.

Sombras de la China,
sombras de la China.
Vea correr la liebre por la cortina,
al ganso haciendo el ganso,
al héroe y al villano.

Las manos del sueño
siempre traen un sueño
de la mano.

El amor vino en Abril
recitando viejas coplas:
las manos llenas de besos,
los besos llenos de sombras.

Y con las primeras nieves
se escapó entre bambalinas
dibujando en las paredes
sombras y más sombras,
sombras de la China.

Sombras de la China,
sombras de la China.
Vea a Pierrot llorando por Colombina,
al lobo de la estepa
aullar al cielo en vano.

Las manos del sueño
siempre traen un sueño
de la mano.

La vida vino del Sur
y se me llevó con ella.
Las manos, llenas de sombras,
las sombras, llenas de estrellas.

Y con ella voy y vengo
fijo en que al volver la esquina
lo que soy y lo que tengo
sólo serán sombras,
sombras de la China.

Sombras de la China,
sombras de la China.
Vea correr la liebre por la cortina,
al ganso haciendo el ganso,
al héroe y al villano.

Las manos del sueño
siempre traen un sueño
de la mano.

¡Perfecto! Hemos pasado con nuestro alumno/a un precioso momento relajado, escuchamos y analizamos la canción, el acento del cantor, hemos explicado algo sobre Cataluña, nos detuvimos algunos minutos a recordar (en pretérito, claro está, en algún pretérito...) un viaje interesante por España o por cualquier otro lugar... y de pronto le sugerimos:

-¿Has visto que algunas palabritas están subrayadas?, pues bien, las usarás en una carta comercial en que te diriges a algún cliente tuyo.

¡Claro que es posible!

Estimado Señor:

Le ofrecemos nuestros nuevos envases pequeños para cervezas especiales. Tenemos las manos llenas de resultados estadísticos que le demostrarán la economía que estos envases le pueden traer.

Como primera medida, le vamos (el voy ha sido autorizado a transformarse en su plural, por supuesto) a enviar muestras sin ningún compromiso.

Cuando usted venga (ídem a la situación anterior) a conversar personalmente a nuestra planta, tendremos sumo placer en ofrecerle un gran vaso de cerveza que saldrá de uno de esos envases, estamos seguros de que le encantará. Lo va a considerar el mejor trago de su vida.

Esperamos sus noticias.

Atentamente....

Al incorporar las palabras de la romántica canción a esta carta, el alumno las colocó en un contexto netamente comercial, y practicó al mismo tiempo tratamientos formales, maneras de encabezar dicho tipo de cartas, saludos de despedida, etc.

¿Otro ejemplo? - Un valsecito.... o el ritmo que sea el de esta canción del norte argentino, que musicalmente no es fácil de encuadrar. El pueblo le canta a su principal fuente de recursos económicos: el algodón. Debo confesarles que, en realidad, el autor de esta canción (compuso la letra, y la canta) es un médico muy famoso en su profesión, que ocupó hace tres años el Ministerio de Salud Pública de la Provincia del Chaco, momento en el que la compuso, y donó los derechos de autor para esa provincia (lo conozco personalmente).

CAPULLO DE ALGODÓN

Un capullo de algodón
es la esperanza de vivir
de mi Chaco bien sufrido,
medio gringo y mocoví.

Es un beso que florece
donde anduvo el guebracha
y el hachero montaraz
cambió monte por soñar.
¡Y hoy el Chaco es un paisaje
blanca nieve algodonal!

Estribillo:

Es un poema pedirle a marzo
que no se olvide del algodón,
porque florecen las ilusiones
de la cosecha y del amor.

Y allá en Sáenz Peña
todas las mozas
le abren al cielo su corazón.

Y el Chaco invita,
y el Chaco quiere,
mostrarle a todos
la Fiesta Grande del Algodón.

Sembrador de nueve lunas
tu semilla por el sol,
pintará de verde el surco
y de blanco el corazón.

Un pañal, una bandera,
y la gloria de saber
que tu fibra siempre está
donde está el amanecer.
¡Y cobijas con tus manos
el amor de una mujer!

Letra: Hugo Videla
Música: Pedro Favini.

Resultado didáctico de uso:

A la desmotadora "El Capullo de Algodón".
Marzo 1979

Avisamos a todos los socios de la cooperativa que ya tenemos semillas que podrán ser usadas después de la cosecha.

El quebrachal será talado unos 17 metros, y en esa área se harán surcos, nueve exactamente, para preparar el suelo para nuevas plantaciones.

Hemos redactado una breve esquelita.... nos encanta la palabra esquela, y/o su diminutivo esquelita.

Entrenamos estilos epistolares, cartas, notas, esquelas, actas, etc. Buena oportunidad para repasar números, el siete a veces tiene diptongo y a veces no(setenta, setecientos...). Uso de unos como artículo o como aproximación de medida.

Y se nos podrían ocurrir otras cosas más.

Y mantenemos satisfechos e interesados al ingeniero agrónomo (¡algodón!) y a la arquitecta (¡Cataluña!).

¡¡Última, para no aburrirles, y no ser repetitivas!!!! (Y para no cometer falta de respeto con el límite de tiempo).

EL ENAMORADO Y LA MUERTE

<p>1-Manuel: Y ahora que se acerca mi partida no piense que me quejo de <u>mi suerte</u> si no se cumple el <u>sueño de mi vida</u> tal vez se cumpla el sueño de mi muerte. Ay Laura, si es verdad que me ha querido, Ay Laura, si sus ojos no me mienten, yo sé que estoy a salvo del olvido pues viviré en su alma eternamente.</p>	<p>2-Laura: Avívese, despiertese, yo no me muero por usted Y por capricho yo fingí un loco amor, un gran querer, <u>una caricia</u>, <u>una obsesión</u> y un poco de emoción</p>
<p>3-Manuel: Ay mi amor. ¿Por qué mintió?</p>	<p>4-Laura: Ay mi amor, perdóneme.</p>

El Departamento de Recursos Humanos de esta empresa se complace en anunciar nuevos beneficios para todo el personal:

- a- Para los que tienen sueño después de almorzar, podrán “descansar los ojos” con comodidad y discreción en las nuevas salas de descanso.
- b- Para los que piensan que la suerte es un poco esquiva, tenemos billetes de lotería pre-premiados, que realizan los sueños de toda la vida con facilidad.
- c- Para los que están sintiendo una gran obsesión por comer, traeremos un especialista en dietas mágicas, que convierten el almuerzo en caricias de bajas calorías y mucho sabor.

¡Claro, aquí estaríamos jugando con la creatividad y el buen humor de nuestros alumnos, cosa que podemos hacer con tranquilidad si los conocemos lo suficiente!. Esta la redactamos nosotras, por supuesto.

Ahora queremos trabajar en sentido opuesto al que usamos hasta este momento:

Y es la propuesta más arriesgada, más difícil, : por lo menos eso es lo que pensamos: Convertir una larga y sesuda lista de términos netamente de negocios en cartitas de amor... o por lo menos en cartitas amistosas, alegres, relajadas.

acción,
almacén,
autonomía financiera,
beneficio,
bien de consumo,
economía de escala,
facturar,
gestión,
investigación de mercado,

inversor,
patrimonio,
sector primario,
venta,
volumen de negocio,
minorista,
productor,
letra de cambio,
libreta de ahorro,
patrocinar,
penetración de mercado,
mostrador de embarque,
incorporación inmediata,
jornada laboral,
salario anual bruto,
rescisión,
tecnología de punta...

El desafío es el siguiente. ¡Queremos ser participativas!. El primero o la primera que nos entregue una cartita, poema, canción, de amor o de simple amistad, con, por lo menos **cinco** de las palabras propuestas, correctamente colocadas en el sentido general del texto, tendrá su artística producción leída en altísima voz en al acto, aquí, frente a toda la platea. Estamos esperando.

(Las cartas que nos entreguen entrarán después con la transcripción del presente trabajo en las Actas del seminario.)

Carta resultado de la última actividad propuesta, presentada por la participante Sylvia Leite

Amor:

Te esperé toda la mañana en el almacén y no apareciste.

Ya te dije que no me interesa el volumen de tu patrimonio, como tampoco si eres del sector primario.

Yo venderé mi casa y con lo que tengo en mi libreta de ahorro construiremos una nueva vida.

Sylvia Leite

Bibliografía:

Carabela. "La enseñanza del español como lengua extranjera con fines específicos", n.º. 44, Septiembre 98. SGEL, Madrid, 1998. (varios artículos de esta revista, cuya lectura recomendamos a quien esté interesado en este tema)

Frecuencia L. "El español de los negocios en España: visión esperanzada y crítica de una enseñanza aplicada a la terminología especializada", Ángel M. Felices. n.º. 10. Edinumen, Madrid, 1999.

Reyes, Graciela. Cómo escribir bien en español. Arco/Libros. Madrid, 1998.

Botta, Mirta. Comunicaciones escritas en la empresa. Ediciones Granica S.A. Buenos Aires, 1994.

Montes de Faisal, Alicia Susana. Literatura Iberoamericana y Argentina. El texto como fuente de goce y apertura. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1995.

Trabajando la pronunciación en las clases de español como LE

Monica Ferreira Mayrink
Pontificia Universidade Católica de São Paulo

Los cursos de formación de profesores de castellano no siempre le dan especial atención al tema de la enseñanza y práctica de la pronunciación. Como consecuencia, ésta no es una área que los profesores suelen trabajar con sus alumnos, ya sea por la falta de conocimiento de la teoría, o por el desconocimiento de ejercicios prácticos que puedan ayudar a los estudiantes lusohablantes a superar los problemas que encuentran en la pronunciación del español.

No obstante, sin dejar de lado los exponentes lingüísticos y los contenidos comunicativos que el alumno necesita dominar para poder llegar a un buen desempeño en la lengua extranjera, pienso que la pronunciación debe ocupar un espacio de honor en las clases, ya que el mal desempeño en esta área puede generar problemas de expresión y de comprensión en la lengua meta.

Sin embargo, la tarea de trabajar la pronunciación en las clases no es tan simple como pudiera parecer. Para que el profesor pueda proponer actividades de entrenamiento y corrección fonética en sus clases, necesita comprender, en primer lugar, el origen de las dificultades que presentan los alumnos en la pronunciación del español.

El objetivo de este trabajo es proponer algunos ejercicios básicos para la práctica de la pronunciación a partir de una reflexión sobre los problemas que enfrentan los alumnos lusoblangantes en el aprendizaje del castellano.

Los problemas de pronunciación para el alumno brasileño

Pienso que es importante que el profesor de cualquier lengua extranjera, al prepararse para la docencia, se preocupe de conocer no solamente el sistema fonémico y fonológico de la lengua que va a

enseñar, sino también el de la lengua materna de los alumnos. Esto puede contribuir para que comprenda las dificultades que los alumnos presentan en el aprendizaje de la pronunciación del nuevo idioma y para que busque estrategias de corrección y entrenamiento que les ayudarán en su desempeño oral.

Partiendo de esta idea, se ve la importancia de la realización de un estudio comparativo de la lengua materna del alumno y de la lengua extranjera, principalmente cuando se trata de dos idiomas tan próximos (y al mismo tiempo distantes, como es el caso del portugués y del español) para que se pueda “diagnosticar” posibles problemas de pronunciación que el alumno podrá enfrentar.

No hay lugar a dudas de que dicho estudio es complejo, una vez que exige una descripción detallada de los sistemas fonético y fonológico de los dos idiomas en cuestión. Debido a las limitaciones de este trabajo, no realizaré dicha descripción, sino que buscaré, de forma directa y breve, señalar los problemas básicos que enfrentan nuestros alumnos lusohablantes en la pronunciación del español⁵. Para lograrlo, propongo que examinemos las frases a continuación:

1. Antes de hacerse rico, Pablo era mi amigo.
2. Le regaló unas botas a su tía.
3. Viajaron a Bahía en avión.
4. Hable más alto.
5. Sandra tiene un diario.
6. ¿Sabes cuándo se casa Juan?

Un análisis cuidadoso de estas frases nos permite identificar algunos problemas básicos que se manifiestan en el momento en que el alumno habla, resultantes de la transferencia de sonidos del portugués al español. Veamos cuáles son ellos:

⁵ Para una descripción detallada del sistema fonético y fonológico del portugués y del español, ver Mattoso Câmara (1977), Motta Maia (1991), Quilis (1979) y Quilis & Fernández (1990).

- pronunciación abierta de las vocales [e] y [o], como en *café* y *solo*.
En las frases anteriores, este problema se verifica en el ejemplo 2 (*botas*).
- nasalización de las vocales acompañadas de consonantes nasales, como en *Ana* y *mañana*. Lo mismo ocurre en los ejemplos 1 (*antes*), 5 (*Sandra*) y 6 (*cuándo, Juan*).
- nasalización de la vocal [o] y del diptongo [jo] seguidos de nasal [n], al final de sílaba, como en *león* y *porción*. Éste es también el caso de *avión*, que aparece en el ejemplo 3.
- reducción de las vocales [e] y [o] a [i] y [u], respectivamente, como en *leche* y en *toco*. Este problema se puede presentar en las palabras *rico, Pablo, amigo* (frase 1); *alto* (frase 4); *diario* (frase 5); *cuándo* (frase 6).
- realización de la lateral [l] como [u], al final de sílaba, como en *mal*. Lo mismo se puede verificar en la frase 4 (*alto*).
- realización de la oclusiva [t] como africada (sonido similar a *tch*), como en *título* o en *tía* (frase 2) y *tiene* (frase 5).
- realización de la oclusiva [d] como africada (sonido similar a *dj*), como en *día*, o *diario* (frase 5).
- confusión entre las vibrantes simple y múltiple (correspondiente a las letras *r* y *rr*) y la velar (correspondiente a las grafías *ge, gi, ja, je, ji, jo, ju*) como en *pero* (vibrante simple) y *perro* (vibrante múltiple), pudiendo ocasionar una pronunciación como velar, lo que causa un problema de comprensión para el interlocutor, ya que la palabra pronunciada (*pejo*) no existe en la lengua castellana. Este problema se podría dar en la pronunciación de *rico* (frase 1) y de *regaló* (frase 2).

- pronunciación de las letras Z y S como [z], sonido que no existe en castellano, como en *caza y casa* (frase 5).

Éstos son algunos de los problemas que con mayor frecuencia aparecen en la producción oral del alumno lusohablante. Una vez que los haya identificado, le toca al profesor ofrecerle oportunidades de entrenamiento para que el alumno pueda trabajar el reconocimiento y la producción de los sonidos que resulten difíciles. A continuación presento algunas sugerencias de actividades que pueden contribuir para el mejor desempeño oral del alumno.

Ejercicios de entrenamiento y reconocimiento

Es importante que el alumno practique aquello que es distintivo en la lengua. Esto se puede hacer tanto en el nivel de los sonidos como en el nivel suprasegmental, o sea, en el trabajo con la entonación.

Los ejercicios orales se pueden hacer individualmente o en grupos, para que los alumnos reconozcan y produzcan los sonidos que les presenten dificultades. Una técnica bastante conocida es el trabajo con los pares mínimos, que consiste en presentarles a los alumnos pares de palabras que se diferencian por un único sonido (como *correr y coger; jamón y Ramón*, etc.) y practicar su reconocimiento y pronunciación. Otras técnicas sugeridas por Madureira (1998) son las siguientes:

- ✓ estímulos alternados para la discriminación e identificación de sonidos: al exponer al alumno a una serie de sonidos y palabras similares, insertar algunos que sean distintos para el alumno los identifique, como en:

j j j j j j j j r j j j j j j j j r j j j j j j j j ...
jo jo jo jo jo jo jo ro jo jo jo jo jo jo ro jo jo jo jo jo ...
jota jota jota jota jota rota jota jota jota jota jota rota jota jota
jota jota ...

- ✓ visualización de los movimientos articulatorios para facilitar la producción: con un espejo, los alumnos pueden observar su propia articulación y compararla con la del profesor, por ejemplo.
- ✓ recursos de multimedia: entre los que hoy ya están disponibles en el mercado, seleccionar aquellos que presenten más desafíos para el alumno brasileño.

Vale recordar que es importante la corrección inmediata del profesor en el caso de que persistan los errores, evitando así su fosilización. También es esencial que el alumno practique los sonidos dentro de contextos más amplios (en diálogos, por ejemplo, como sugiere Dejuán, 1997), lo que le permitirá consolidar la pronunciación correcta.

Consideraciones Finales

No quedan dudas de que una visión contrastiva del sistema fonético y fonológico de dos idiomas contribuye para la comprensión de los problemas de aprendizaje que enfrentan los alumnos.

En este breve trabajo busqué presentar algunas pocas ideas que pueden constituir un primer paso hacia la práctica de la pronunciación en las clases de español como lengua extranjera. Sin embargo, el profesor, con la investigación de la teoría y con la convivencia con los alumnos, podrá enriquecer su repertorio de técnicas que atenderán las especificidades y dificultades de sus grupos.

Bibliografía:

Dejuán E., M. 1997. *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera*. Colección Complementos. Serie Didáctica. La Factoría de Ediciones.

Madureira, S. 1998. Notas de curso. Módulo de *Introdução à Fonética e Fonologia*. LAEL. PUCSP.

Mattoso Câmara Jr., J. 1977. *Para o Estudo da Fonêmica Portuguesa*. Padrão, Rio de Janeiro. 2ª ed.

Motta Maia, E. 1991. *No reino da fala. A linguagem e seus sons*. Editora Ática. São Paulo. 3ª ed.

Quilis, A. 1979. "Comparación de los sistemas fonológicos del español y del portugués". In *Revista española de lingüística*, Año 9, Fasc. 1. Enero-Junio. Ed. Gredos. Madrid.

Quilis, A. & Fernández, J. A. 1990. *Curso de Fonética y Fonología Españolas*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto de Filología. 13ª ed. Madrid.

Español homeopático

ESPAÑOL HOMEOPÁTICO®

Andréa Gonçalves Moreira Bernardes

Muy Bien – Curso de Español

Wizard Idiomas

Epígrafe: La investigación del acto de leer. Reflexiones sobre la dificultad del alumno brasileño al leer en español. En general, al hacer una lectura silenciosa, el estudiante la hace casi toda en portugués, solo leyendo en español las palabras muy diferentes. Al proponer la lectura diaria de pequeños párrafos en español, se valora la necesidad de que tal lectura sea hecha en voz alta.

Se habla mucho de la proximidad de estas dos lenguas: español y portugués. Incluso hay una idea generalizada de que existe una extrema facilidad en la enseñanza y en el aprendizaje del español para los lusohablantes. Esta falsa imagen se da incluso en muchos cursos de idiomas, entre algunos profesores y estudiantes. Este pensar existe también entre el público de manera general, pues el brasileño casi siempre prefiere estudiar el inglés, no porque no le guste el español, sino por creer que esta lengua ya la sabe suficiente, todo por el simple hecho de hablar portugués. Sería la aplicación lingüística de la triste costumbre brasileña llamada «jeitinho». El resultado de la suma del «jeitinho» con esta falsa imagen es el famoso «portunhol», quizá yo diría el «brasillano».

El profesor necesita hacer que el alumno hable español. ¿De qué manera? No importa, que hable. Haciéndole contar cosas, lo que hayan visto, etc. Cualquier método debe llevar a que el alumno hable, a que ponga la lengua en funcionamiento. Esta presente investigación está dirigida a esta necesidad. Pero...

Uno habla para ser escuchado y en general no se escucha a sí mismo en aquello que dice. Cuando hablamos con nosotros mismos en nuestra lengua materna, lo hacemos en pensamiento, de manera silenciosa. Cuando estamos aprendiendo una lengua extranjera, tenemos la tendencia a hacer lo mismo. Es decir, oímos nuestra propia voz solamente cuando estamos hablando con los demás y en este instante se supone que estamos poniendo atención a lo que nos dicen. Sobremanera nos sorprende escuchar nuestra voz en un grabador, nos suena diferente y incluso preguntamos si en realidad es la nuestra. Este trabajo tiene la intención de hacernos reflexionar; desde el punto de vista antropológico sería un autodescubrimiento.

No se trata de una investigación sobre la lectura como una de las cuatro habilidades comunicativas que uno necesita desarrollar en el aprendizaje de una lengua, sea extranjera o materna. Ni tampoco se espera una pronunciación perfecta o una comprensión completa del texto breve. No hay que utilizar estos párrafos para enseñar gramática, ni nada por el estilo.

Son simples párrafos, elegidos por el profesor desde fuentes diversas, auténticas, tales como: periódicos, revistas, novelas, folletos turísticos, poesías, canciones, etc., sin adaptaciones. Empezando por los más sencillos hasta un total de 30 pequeños textos, con una duración media de 45 segundos, es decir, que se emplee aproximadamente un minuto para leerlo en voz alta. Tendríamos con ello material para un más y se podría repetir el ejercicio hasta el fin del semestre escolar.

Selección de los textos: hacemos la sugerencia de un camino un poco diferente de lo que se suele hacer. En general, el profesor de E/LE selecciona textos en los que haya falsos cognatos y estructuras marcadamente hispánicas. El componente cultural en el enfoque nocio-funcional tiene el objetivo de preparar a los alumnos para posibles "malentendidos". Actualmente se busca "capacitar al alumno para orientarse desde su sistema de referencia cultural" (Neus Sans). En este enfoque está el objetivo de esta selección de textos. Textos próximos al portugués, sin falsos cognatos, actuales,

de temas variados. Esta investigación sigue en constante reflexión y elaboración.

Este ejercicio es individual, personal; al profesor le cabe motivar a sus alumnos. Mejor sería que lo experimentase también. Sería muy interesante alguna vez leer delante del espejo, poniendo atención a los movimientos necesarios para producir una “J” o una “LL”, por ejemplo. Sentir lo que ocurre “dentro”. En este momento el alumno tiene un papel activo y personalizado. Si es tímido, puede hablar sin temor, pues está solo y podrá irse acostumbrando a oír su propia voz hablando otra lengua. Al llegar a clase ya tendrá un poquito más de seguridad.

Hablar en voz alta. Y sólo. - “Pensarán que estamos locos”. - Los alumnos, al principio dijeron esto, y disfrutaron luego de este ejercicio. Una, incluso, se fue al jardín y mezcló su voz con el viento y con el canto de los pájaros. Con seguridad, ahora el español representa algo distinto para ella. No sólo una lengua que aprender, sino también una música, una entonación.

Esta investigación fue hecha con grupos de alumnos de Español como Lengua Extranjera, con jóvenes y adultos, hombres y mujeres, en tres escuelas diferentes: ¡Muy Bien!- Curso de Espanhol, Wizard Idiomas y Sandra Kezen Language School, todas en Campos-RJ. Uno de los grupos era de nivel inicial y los otros dos de nivel intermedio. Ellos se sintieron más a gusto con el idioma, les ayudó a pensar en español. Se les desarrolló la necesidad de leer más, incluso literatura. El resultado fue increíble, incluso a nivel psicológico, pues la práctica les generó seguridad en sí mismos y una estabilidad emocional, principalmente a una de las alumnas que es hiper-emotiva y muchas veces no conseguía parar de reírse en clase.

El objetivo de este ejercicio “Español Homeopático®” es crear un hábito, una necesidad de hablar en voz alta, para escucharse a sí mismo, para escuchar la vibración de su propia voz, el sonido y la armonía diferentes que resultan al hablar una lengua distinta en nuestra conocida voz. Una investigación personal, al principio diferente, pero la persona, luego, pasa a disfrutar y, lo más

importante, pasa a oír la música que se genera cuando uno habla español...

Ejemplos de párrafos:

“La luz hace que una tarde en Segovia, singularmente en los últimos meses del estío y en los primeros del otoño, sea una fiesta que no se olvide nunca. En los minutos que preceden a la puesta del sol, la ciudad parece que se enciende toda.”

(folleto turístico – Secr. de Estado de Turismo – España)

“¡Cómo está la mañana ! El sol pone en la tierra su alegría de plata y de oro; mariposas de cien colores juegan por todas partes, entre las flores, por la casa ya dentro, ya fuera en el manantial. Por doquiera, el campo se abre en estallidos, en crujidos, en un hervidero de vida sana y pura. Parece que estuviéramos dentro de un gran panal de luz que fuese el interior de una inmensa y cálida rosa encendida.”

(Juan Ramón Jiménez, 1914, España)

“No hay que jugar con fuego, advirtió un editorial de La Gaceta Mercantil Latinoamericana refiriéndose a la controversia argentino-brasileña sobre el azúcar. El asunto en sí es un tema preocupante, pero también lo es la forma en que está siendo encarado por las partes. Las presiones de los productores y comercializadores de azúcar y trigo de los dos países desataron una serie de medidas unilaterales más propias de adversarios que de socios en un proyecto común.”

(Mercorsur – Revista n. 18: 05)

“Guantanamera”

Yo soy un hombre sincero
de donde crece la palma,
y antes de morirme quiero
echar mis versos del alma.

Mi verso es de un verde claro
y de un carmín encendido,
mi verso es de un ciervo herido
Que busca en el monte amparo.

Con los pobres de la tierra quiero yo mi suerte echar.
El arroyo de la sierra me complace más que el mar.

(canción de José Martí / Cuba)

“La paz se experimenta con el corazón tranquilo, todos estamos llamados a experimentarla...Si la vida no se equilibra con la Paz se torna amarga en desasosiego y desarmonía. Salir al campo, montar a caballo, caminatas pausadas, escuchar música suave, hacer jardinería, sentarse a la orilla de un lago sereno y otras formas más semejantes a estas ayudarían a encontrar ese equilibrio que nuestra psiques, el cuerpo y el Alma, piden por lo menos una vez a la semana, combinado con una meditación o reflexión diaria, antes de dormir o al amanecer.”

(Clóris Rojo de Barón)

- ¡Qué bello es el mundo, Gregorillo ! - exclamó el Encantador de Serpientes. Yo amo la tierra, el bosque, la lluvia, los animales, los ríos, este río... ¿No es bello este río? ¿Este nuestro querido río? ¿Quieres que te cuente, Gregorillo, una historia de este río?

(cuento infantil “Gregorillo” - Francisco Izquierdo Ríos - Perú)

“Decálogo del Artista”

- I. Amarás la belleza, que es sombra de Dios sobre el Universo.
- II. No hay arte ateo. Aunque no ames al Creador, lo afirmarás creando a su semejanza. (...)
- VI. Subirá de tu corazón a tu canto, y te habrá purificado a ti el primero.
- VII. Tu belleza se llamará también misericordia y consolará el corazón de los hombres (...)

(Gabriela Mistral - Chile)

“¿Qué hay en la Internet ? Imaginemos un tablón de anuncios gigantescos y abierto a todos. Los gobiernos, las instituciones oficiales lo utilizan para difundir sus puntos de vista; las empresas, para dar a conocer sus productos o servicios; las universidades, para ampliar sus procedimientos de enseñanza; los jóvenes, para intercambiar información sobre los temas que les interesan; (...).”

(“De Redes y Saberes” - José Antonio Millán- España)

Referencias bibliográficas:

BARÓN, Clóris Rojo de. Valores del Alma - Editorial Alcione – 2a ed. 1993 – España.

FREIRE, Paulo . A Importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. 27a ed. São Paulo. Cortez, 1992.

JIMÉNEZ, Juan Ramón . Platero y Yo –Fernández Editores – 1a ed. 1958 – México – 1991.

MÁRTI, José . Guantanamera – canción - Cuba.

MILLÁN, José Antonio . De Redes y Saberes – Aulla XXI – Santillana – Actas del I Congreso Internacional de la Lengua Española, Zacatecas, 1997.

MERCOSUR – La Revista Europea del Mercado Común del Sur – Editorial – n. 18 / septiembre de 1997.

NERUDA, Pablo . Antología Poética – Livraria José Plympio Editora – edição bilíngue – Brasil – 1980.

SANS, Neus . El Componente Cultural en la Clase de E/LE. – Conferencia en el VIII Congreso Brasileño de Profesores de Español – Vitória, 1999.

SANTOS, Ana Cristina. El Arte de Desleer: la Enseñanza del Español en las Escuelas Secundarias de Rio de Janeiro - Actas del VI Congreso Brasileño de Profesores de Español- Brasília, 1995.

ESPAÑOL HOMEOPÁTICO®

Uso Adulto y Pediátrico

Andréa Gonçalves Moreira Bernardes
(resumen poético)

- **Presentación:**
Comprimidos: Paquete con Pequeños Párrafos en Español
- **Indicaciones:**
Indicado para personas que necesiten hablar español.
Una necesidad inherente, una necesidad del alma...
- **Posología:**
Lectura diaria de pequeños párrafos con dificultad creciente.
Para leer como pequeñas píldoras .
Sea el día que sea. Haga sol o llueva. Sea festivo, lunes o miércoles.
Leer todos los días, el objetivo principal es crear una costumbre.
- **Importante:**
Ah, lo más importante: *Hay que leer en voz alta.*
¡Esto es imprescindible!
Es pré-requisito esencial para que la magia se opere y el alumno sea tomado por este sano hábito de disfrutar de la música que se genera cuando uno habla español.
Hay que hacerlo en voz alta. De preferencia delante del espejo.
Escuchándose a sí mismo, todas las “J” y “R” que pueda...
Sí, leer en voz alta, quizá algún día en un altavoz. Así como quien hace un discurso, o mejor, aprende a hacerlo. De entrada será una lectura tímida, después uno se entusiasma con el sonido de esta lengua que es maravillosa, que de por sí ya es pura poesía.

¡Ah Neruda...! ¡Ah Lorca ...!

¡Qué bien nos hace escuchar su lengua, aunque sea en nuestra propia voz !

Se disfrutará del acto de leer, ya que las lenguas son vivas y están hechas para vibrar, sonar, soñar... Uno siempre querrá leer más, todos los días y otras cosas, no solo aquellos pequeños párrafos iniciales. Y entonces el sabor al trabajo habrá sido descubierto, esta necesidad incorregible de vivir dentro de la lengua castellana...

- **Contra-Indicación:** Inexistente.
- **Fecha de Caducidad:** Disponible toda la vida.
Mantener "Español Homeopático®" a temperatura ambiente.
Proteger de la humedad.
Este Medicamento debe ser mantenido bien al alcance de los niños.

®Marca Registrada
andrea@censa.com.br

Les Luthiers y su aspecto sociocultural

Lucielena Mendonça de Lima
Universidade Federal de Goiás

“Una enseñanza de la lengua que tenga como objetivo capacitar al alumno para ser competente comunicativamente, deberá conceder un papel esencial al componente cultural, como algo indispensable e indisoluble de la competencia comunicativa.” (Profesor en Acción 2, 1996, p.34)

Al mencionar la importancia de los contenidos culturales en la enseñanza de E/LE, nos acordamos de Jan Van Ek (1996:33) cuando afirma que “en uno de sus trabajos para el Consejo de Europa, debemos marcarnos, en cualquier sistema educativo, dos metas:

- El desarrollo del estudiante como persona individual.
- El desarrollo del estudiante como miembro de la sociedad.

Así nos hace falta resaltar lo que es *cultura*. Aunque haya muchas definiciones dadas por célebres investigadores como Sapir, Harris, Porches, Malinowski y muchos otros, queremos citar a Ribey (1996:35) que en su opinión es un saber que se desarrolla en tres ámbitos:

- Saber qué: conocimientos políticos o religiosos, educación, historia, geografía, etc. (lo que algunos autores llaman cultura con mayúscula).
- Saber sobre: los sucesos, acontecimientos y preocupaciones de esa sociedad.
- Saber cómo: actúa esa sociedad (cómo llamar por teléfono, cómo baila, etc.) y habla (cómo agradece, saluda, cuenta una historia, se comunica con sus superiores, etc.)

Es para saber “cómo contar una historia” que vamos a pedir y ofrecer la ayuda del grupo argentino *Les Luthiers* que nos cuenta excelentes historias humorísticas. Además el tema de la risa es un tópico esencialmente sociocultural porque lo que nos hace reír en Brasil muchas veces no hace reír a los argentinos o españoles.

Desde fines de los años sesenta, *Les Luthiers* han conquistado muchos admiradores y se consideran hoy sinónimo de humor inteligente y refinado. Una sabrosa alquimia de parodia y música que trascendió una primera élite de musicómanos para seducir a un público más amplio. En francés, un *Luthier* es el artesano que fabrica instrumentos musicales. Incorporado a la lengua española, significa también: señor de smoking que realiza espectáculos de música y humor, valiéndose de instrumentos informales fabricados por él mismo.

La dimensión sociocultural del currículo de E/LE la encontramos en los fines del Plan Curricular del Instituto Cervantes, donde se especifica que mediante la enseñanza del idioma se pretende:

1. promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquélla y colaborar con la destrucción de tópicos y prejuicios.
2. colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valorización positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.

Hacemos nuestras las palabras de Isabel Iglesias y María Prieto en su libro , *¡Hagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza de español* (1998:5), cuando afirman que “Los procedimientos metodológicos que han inspirado este libro intentan aunar las directrices del Enfoque Comunicativo y del Enfoque por Tareas pues en ambos casos se hace énfasis en el desarrollo de la autonomía del alumno, se concede especial

importancia a la dimensión sociocultural y se potencian las capacidades comunicativas de los alumnos”.

Cuando pensamos en ofrecerles esta sugerencia de actividad tuvimos la misma intención. Con ella podemos trabajar las cinco competencias comunicativas, a partir de Canale y Hymes (1995:27-46 y 63-81), las actividades lúdicas trabajan las cinco áreas de habilidades que integran la Competencia Comunicativa:

Competencia Comunicativa	Competencia gramatical: Grado de dominio del código lingüístico (reglas gramaticales, léxico, pronunciación, ortografía, entonación, formación de palabras y oraciones. etc.).
	Competencia discursiva: Capacidad para construir e interpretar textos utilizando mecanismos que den cohesión formal y coherencia en el significado.
	Competencia estratégica: Capacidad de aplicar estrategias de compensación en aquellas situaciones en las que la comunicación está limitada, bien por insuficiente conocimiento del código – o de otra subcompetencia -, bien por fallos originados por las condiciones reales en las que se lleva a cabo la comunicación.
	Competencia sociolingüística: Habilidad para manejar los distintos registros adecuados a cada situación, teniendo en cuenta los factores contextuales y las normas y convenciones de cada interacción.
	Competencia sociocultural: Conocimiento del contexto sociocultural en el que se utiliza una lengua y capacidad para la adopción de estrategias sociales apropiadas en cada caso.

J. M. Sierra Plo (1996:194-217) en *El vídeo: presupuestos teóricos y técnicas prácticas* subraya algunos criterios para la selección de materiales. Allan y Potter le sugieren al profesor preguntas básicas para cuando vaya a organizar una clase usando el vídeo: “- ¿Con quién lo voy a utilizar?”, “-Cómo lo voy a utilizar?” Un complemento muy importante y necesario es el de los aspectos socioculturales o

paralingüísticos que en una secuencia de vídeo pueden presentarse de manera visual más clara.

M. Allan nos sugiere que hagamos “preguntas previas” para centrar el interés de los alumnos o “fichas de trabajo” para que los alumnos las cubran mientras ven o después de ver la secuencia. Según Sierra Pío (1996:203), una de las ventajas de usar el vídeo es la “autenticidad ya se quiera significar con ello un uso natural de la lengua objeto de estudio, o bien designar la naturaleza de la experiencia que supone ver materiales producidos para el hablante nativo”, además podemos encontrar un inconveniente en los materiales auténticos que “es el uso del doble sentido de las palabras”, lo que en un primer momento, dificulta la comprensión. Sin embargo, este es un recurso utilizado en el humor de *Les Luthiers*. El autor apunta dos de los diversos objetivos para una clase de vídeo: centrarse en los aspectos lingüísticos y paralingüísticos o socioculturales, como punto de partida para realizar diferentes actividades en clase.

Aspectos lingüísticos:

- Juegos de palabras a partir de la pronunciación: porteña y caribeña: aspiración de la /s/ en las palabras “pecado” y “pescado” (párrafos 38 y 39) “secta” y “secta” (primer párrafo)
- Valores estilísticos logrados a partir del uso arcaico de la éncclisis de los PPC, por ejemplo, para sugerir un lenguaje escrito culto: “contestóle”, “levantólo”, “consolólo”, “¡Venga Lolo!” (párrafo 3)
- Juego de palabras creado a partir del múltiple sentido de la palabra “sujeto”: sujeto gramatical, aprisionado e individuo (párrafo 10)
- Juego de palabras creado a partir de la homofonía, es decir, de la semejanza de sonidos o de pronunciación de los vocablos “ahorren” y “Warren” (párrafo 20); “evitan” e “invitan” (párrafo 19); “concupiscencia”, “lascivia” y “la Silvia” (párrafo 45)

- Juego creado a partir del uso de la gradación del léxico: coloquial, vulgar y estándar: “depravado”, “malparido”, “cabrón” “individuo” (párrafo 58)

Aspectos socioculturales:

- Comunicación no verbal: gestos para tratar de interpretarlos y contrastarlos con los de nuestra propia cultura.
- El hecho de la aparición y difusión de diversas sectas religiosas americanas y su filosofía.
- Juego creado a partir de conclusiones inesperadas: “¡Hay que matarla...!” (párrafo 10); “¡Ah, estaba hablando de un travesti!” (párrafo 47); “¡En el puesto instalado en el hall del teatro!” (párrafo 59); “Y ese algo es el FBI.” (párrafo 62) y “¡Libertad bajo fianza!” (párrafo 63)
- Juego semántico creado a partir del supuesto desconocimiento del significado de los modismos “sin ton ni son”, y “a tontas y a locas” (párrafos 40 y 41)
- Creación de la expresión idiomática “ser un hazme llorar” en analogía a “ser un hazmerreír” (párrafo 5)
- Juegos creados a partir de la utilización del doble sentido de los verbos “dejar” (párrafo 7); “arrepentirse” (párrafo 8) y “reparar” (párrafo 10), del sustantivo “carne” (párrafos 33 y 34) y de los adjetivos “nueva” y “buena” (primer párrafo).

Título:	El sendero de Warren Sánchez
Destrezas:	Comprensión auditiva y comprensión lectora
Objetivo comunicativo	Comprensión de los juegos de palabras que provocan risa.
Objetivo gramatical:	Pronunciación porteña y caribeña, colocación de los PPC.
Niveles:	Intermedio alto y Avanzado

Materiales:	Vídeo de <i>Les Luthiers</i> y fotocopias del texto transcrito.
Desarrollo:	El profesor puede despertar la atención de los alumnos señalándoles algunos detalles que van a presentárseles. Se pone la cinta cuantas veces sean necesarias para su comprensión. Teniendo en cuenta que esta secuencia de vídeo es bastante larga, 18 minutos, una técnica que podemos utilizar es la selección de fragmentos determinados para su explotación en clase. En un primer momento, la presentamos en su totalidad y después la selección escogida para trabajarse los temas o problemas lingüísticos presentados
Sugerencias:	El profesor puede trabajar con los alumnos, en primer lugar, solamente la comprensión auditiva y después la comprensión lectora resaltándoles los temas lingüísticos ya trabajados.

EL SENDERO DE WARREN SÁNCHEZ

1. *Marcos: Hermanos, ya se acerca la fecha en que nuestro amado hermano principal Warren Sánchez ha de estar aquí con nosotros, apenas resuelva algunos asuntos que lo retienen en Miami. Para aquellos que todavía no lo sepan, vamos a decirles quién es Warren Sánchez. Warren Sánchez es ni más ni menos el fundador de nuestra secta. Y sí, dije secta, dije secta, porque Warren mismo no se avergüenza de que a su congregación se la denomine secta, y ¿por qué? Porque antes ya fundó cinco y ésta es por lo tanto la "sexta". Y una vez más Warren Sánchez nos ha de traer la verdad, la solución a los problemas, la buena nueva. Y la buena nueva que nos traerá esta vez no es otra que su nueva esposa que está ¡muy buena!*
2. *Todos: Prepárate hermano, pronto Warren vendrá, y con él volverá, volverá la esperanza. Con él volverá, volverá la esperanza, volverá la esperanza.*

3. *Marcos: Y aunque todavía faltan algunos días, hermanos, ya podemos ir sintiendo como Warren Sánchez se aproxima hacia nosotros. Ya podemos ir sintiendo su influencia. Hermanos, tomémonos todos de las manos y sintamos como Warren se acerca. (Por ahí ya lo están sintiendo...) Ustedes lo pueden sentir, yo lo puedo sentir, tú lo puedes sentir, tú lo puedes sentir, tú lo puedes sentir. Bueno estas cosas pasan... ¿No sientes nada, hermano? A ver concéntrate, piensa. Trata de pensar en algo agradable, algo que te produzca mucha paz... No eso no, guarro. Pero hermanos, esto tiene su explicación y yo se los voy a demostrar con un ejemplo que figura en el libro "Warren tiene todas las respuestas" que ustedes pueden adquirir en el puesto instalado en el hall del teatro. Que en uno de sus párrafos dice: "Cierta vez Warren, mientras caminaba con algunos de sus seguidores, encontró a un hombre joven dispuesto a quitarse la vida, tendido sobre las vías del ferrocarril. Y habiéndole preguntado Warren: "- Desdichado ¿qué haces ahí?". El joven contestóle llorando: "- Mi novia me ha dejado." Y Warren le dijo: "- La verdad es que podría haberte dejado en otra parte." Luego levantólo, aconsejólo y consolólo: -¡Venga Lolo!*
4. *Pero hermanos, esto lo veremos mucho más claro todavía a través del siguiente testimonio:*
5. *Carlos N.: ¡Yo era un desgraciado! Vivía sufriendo, vivía amargado. No duraba en ningún empleo. Mi pobre mujer vivía quejándose. Mis hijos me reclamaban más atención. Era lo que se dice un verdadero "hazme llorar". Hasta que un día un amigo me prestó el disco de Warren Sánchez "Buscando el sendero."*
6. *Marcos: Que ustedes pueden adquirir en el puesto instalado en el hall del teatro.*
7. *Carlos N.: Y desde ese día mi vida cambió: dejé de sufrir, dejé de amargarme, dejé de trabajar, dejé a mi mujer, dejé a mis hijos...*
8. *Marcos: Bueno, bueno, ya está bien. Hermano, es suficiente. ¡Muchas gracias por tu valiente testimonio! Hermanos, esto que acabamos de escuchar, no solamente es verídico, sino que además es cierto. Porque no nos engañemos, hermanos, es muy fácil obrar*

mal y luego arrepentirse. Lo difícil es arrepentirse primero y luego obrar mal. Muchas veces los hermanos me dicen: “- Hermano, yo trato de arrepentirme, pero por más que trato no logro arrepentirme.” Entonces yo les digo: “- Únete a Warren y tarde o temprano te arrepentirás.” Hermanos, tenemos que iniciar una nueva vida. Y si quieres lograr una paz más profunda, acércate a Warren. Y lograrás una humildad, una humildad que te llenará de orgullo y soberbia. ¡Y llegarás a ser tan creyente que no lo podrás creer! Sálvese mejor con Warren. ¡Salvación garantizada! Si se muere y no se salva, le devolvemos su dinero.

9. Todos: Únase a nosotros con Warren. Hay un Centro Warren cerca de su hogar.
10. Marcos: Lo que pasa hermanos, es que vivimos demasiado preocupados, vivimos obsesionados por las cosas materiales y nos olvidamos lo más importante: nos olvidamos el espíritu. Por ejemplo, hermanos, debemos recurrir más a la oración. Muchas veces los hermanos me preguntan: “Pero hermano, ¿qué es la oración? ¿Qué es la oración...?” Hermanos, la oración se compone básicamente de ruego y plegaria. Pero la oración también se compone de súplica y fervor. Pero la oración también se compone de sujeto y predicado. ¿Y por qué digo esto? Porque yo, por ejemplo, nunca me he sentido mejor sujeto que cuando he predicado. Pero hermanos, tampoco debemos olvidar a la contemplación. Debemos acostumbrarnos a contemplar cada pequeño milagro de vida que nos rodea. Yo les pido por favor, la próxima vez que vayan de paseo reparen en todo lo que los rodea. Reparen por ejemplo en ese gallo que canta sobre el tejado. Reparen en esa gallina que pasea con sus pollitos por el jardín. Y sobre todo reparen... ¡la puerta del gallinero, que se están escapando los animales! Dime la verdad hermano, ¿cuánto hace que no te detienes a contemplar a las laboriosas hormiguitas? Sí, las hormiguitas, mientras transportan incansablemente hojitas, tallitos, semillitas, tal vez el pétalo de una flor. Dime la verdad hermano, ¿te has detenido a pensar alguna vez que esa

hormiguita es un ser viviente? ¿Un ser irracional, pero viviente, hermano? ¡Esa hormiguita está viva! ¡Hay que matarla...!

11. *Pero sin duda hermanos, la virtud más importante del espíritu es el amor al prójimo.*
12. *Todos: Dinos tus deseos y entre todos te ayudaremos.*
13. *Carlos: ¡Quiero paz!*
14. *Todos: Si te unes a nosotros todos juntos haremos la paz.*
15. *Carlos: ¡Quiero el bien!*
16. *Todos: Si te unes a nosotros todos juntos haremos el bien.*
17. *Carlos: ¡Quiero amor!*
18. *Todos: Si te unes a nosotros todos juntos haremos el amor...*
19. *Marcos: ¡Un momentito! Pero, ¿qué es esto, pero qué es esto? ¿Pero por qué no me invitan? No, no, digo... ¿Por qué no me evitan este tipo de malentendido? Lo que pasa hermanos, es que vivimos desorientados, pero por suerte tenemos el libro "Warren tiene todas las respuestas", que ustedes pueden adquirir en el puesto instalado en el hall del teatro, que en otro de sus párrafos dice: "Habiéndosele presentado un pobre hombre presa de la confusión y habiéndole preguntado a Warren: "Hermano, ¿cuál es el verdadero sentido de la vida?", Warren respondióle: "¿El sentido de la vida? Te lo diré en tres palabras: YO QUÉ SÉ" ¿Qué nos quiso decir Warren con esto? Cuando le preguntan por el sentido de la vida, Warren contesta: "Yo qué sé". Analicemos la frase. La palabra YO, ego, parece indicar egoísmo, soberbia. Lo que pasa es que aquí Warren la utiliza por oposición, para indicarnos justamente lo contrario, o sea, la humildad. O sea, que queda bien en claro, que aquí cuando Warren está diciendo "yo", está diciendo "humildad". Pero Warren dice algo más. Warren dice "Yo que sé" o sea, "Yo que SÍ sé... En resumen hermanos, Warren conoce el sentido de la vida, pero por humildad no lo quiere decir. ¿Y todo esto para qué sirve? Hermanos, esto sirve para defendernos de las acechanzas del Demonio (...) Si hermanos, veamos por ejemplo, de los juegos de azar, una de las trampas predilectas del Maligno para perdernos. Dados, carreras, ruletas y el colmo, la Ruleta Rusa: ¡la tentación de Lucifer y su*

- tradicional aliado el Marxismo! Pero hermanos, si ya sabemos que ni los dados, ni las carreras, ni la ruleta nos va a salvar. Por eso yo les digo, ya basta con eso hermanos. ¡Suficiente, ya basta! ¡Basta de apostar a falsas esperanzas! Con ese dinero vayan al puesto instalado en el hall del teatro y compre un billete de la Lotería Mensual de Warren.*
20. Todos: *Hagan economía, ahorren. Con la lotería de Warren Sánchez.*
21. Marcos: *A eso yo les digo, escuchen esto y se convencerán:*
22. Carlos: *¡Yo era un desgraciado!*
23. Todos: *¡No, no, hermano! ¡El otro!*
24. Carlos: *¡Yo era "otro" desgraciado! Una mañana desperté angustiado, con una terrible opresión, como si algo extraño se revolviera dentro de mí y me quemara las entrañas.*
25. Marcos: *¡Estaba poseído!*
26. Carlos: *No, no, es que había comido mucho.*
27. Marcos: *Bueno, está bien hermano. Es lo que yo digo: habías sucumbido a la gula.*
28. Carlos: *Y además había comido mucho. Lo que pasa es que en aquel entonces yo sólo pensaba en comer, comer y comer. Lo único que me hacía olvidar por un instante las ganas de comer, era comer. Llegué a pesar 1600 kilos. Probé absolutamente de todo, sin resultado. Hasta que un día un amigo me prestó el libro de Warren Sánchez "Las cien recetas místicas"*
29. Marcos: *Que ustedes pueden adquirir en el puesto instalado en el hall del teatro. Hermano, cuéntales a todos cómo te fue con el libro.*
30. Carlos: *Me lo comí...*
31. Marcos: *Bueno, ya está bien, es suficiente. Gracias hermano, siéntate. Lo que pasa hermanos, es que la gula, la gula no es la única de las acechanzas del Demonio (...) Por ejemplo, el sexo. ¿Qué me dicen del sexo?*
32. Todos: *¡Yeah! ... ¡Venga! ...*
33. Marcos: *¡Hermanos! Debemos evitar a toda costa la tentación de la carne.*

34. Carlos: *Lo que pasa es que las pastas engordan, por eso uno come carne.*
35. Marcos: *No, no, me refiero al pecado.*
36. Carlos: *El "pecado" puede ser, porque no engorda.*
37. Marcos: *Muchas veces el espíritu del mal se nos presenta bajo la forma de una mujer sensual y voluptuosa, y nunca falta el incauto que muerde el anzuelo.*
38. Carlos: *¿Vieron, vieron que era el pescado? ¿No estoy diciendo yo que era el pescado?*
39. Daniel: *No, no, "pecado, pecado", sin Z.*
40. Marcos: *Aún así hay muchos que se creen muy vivos y se la pasan de aventura en aventura, fornicando sin ton ni son, a tontas y a locas.*
41. Daniel: *Y... esas son las más fáciles.*
42. Marcos: *¡Lujuria! ¡Concupiscencia!*
43. Carlos: *¿Con quién?*
44. Marcos: *¡Lascivia!*
45. Carlos: *Je, je... con la Silvia.*
46. Marcos: *¡Cuidado hermanos! Porque esa mujer sensual y voluptuosa que nos hace perder la cabeza, no es otra cosa que Mefistófeles disfrazado.*
47. Carlos: *¡Ah, estaba hablando de un travesti!*
48. Marcos: *Pero hermanos, por un momento olvidémonos del sexo.*
49. Todos: *¡No, no...!*
50. Daniel: *Él dijo "por un momento", después sigue.*
51. Marcos: *Y siguiendo con las acechanzas del demonio no podemos... Bueno hermanos, es muy bonito ese diablito, pero ya es suficiente, por hoy. Ya muchas gracias, ya estuvo bien, esta bien pero ya basta por hoy, ¿bien? Decía que siguiendo con las acechanzas de Belzebú...*
52. Daniel: *¿Quién?*
53. Marcos: *Belzebú, Belzebú, Lucifer, Luzbel, Mefistófeles, Satanás.*
54. Daniel: *¿Maradona no juega?*

55. Marcos: *No podemos dejar de mencionar, decía, antes de terminar. El flagelo de las drogas. Yo pregunto: yo pregunto ¡y quiero que alguien me conteste!*
56. Carlos: *¡Yo era un desgraciado!*
57. Todos: *¡No, no!*
58. Marcos: *¡Y quiero que alguien me conteste! ¿Quién es el depravado capaz de venderle drogas a los jóvenes? ¿Quién es el malparido? ¿Quién es el cabrón? Y perdonen, hermanos, por la palabra que voy a utilizar, ¡quién es el individuo capaz de venderle drogas a los jóvenes? ¿Y dónde se las venden?*
59. Todos: *¡En el puesto instalado en el hall del teatro!*
60. Marcos: *Y claro, no faltan los débiles que dicen: "Y...yo sólo quiero probar." Y prueban esto, prueban aquello... ¡Aprendan de Warren que nunca le han podido probar nada! Pero ahora, alegrémonos, hermanos, porque Warren Sánchez pronto estará con nosotros.*
61. Todos: *Prepárate hermano, pronto Warren vendrá...*
62. Marcos: *Y si no ha venido todavía es porque hay algo que lo retiene en Miami. Y ese algo es el FBI.*
63. Todos: *Pronto Warren vendrá. Y con él volverá, volverá la esperanza. La esperanza... Su mensaje de paz de fe y libertad, de fe y libertad ¡Libertad... bajo fianza!*

Autoría de Les Luthiers

Para concluir, nos gustaría comentar que detrás de la lengua hay un mundo, por eso, favorecer el conocimiento y el reconocimiento de lo que es distinto –y de los que son distintos– ha de ser una práctica habitual en la clase de idiomas. Es necesario fomentar en el aula no sólo la fluidez lingüística, sino también la fluidez cultural realizando actividades que supongan una «provocación» para el trabajo comparativo de los «modos de ser y de hacer» de los nativos tanto de la lengua y de la cultura meta como de la de nuestros alumnos extranjeros. En el caso de la enseñanza de E/LE se están haciendo algunos

estudios pragmáticos de ciertos actos de habla que en algunas lenguas son en gran medida rituales para tratar de describir no sólo su estructura lingüística, sino también los presupuestos y las expectativas que dirigen en cada caso el comportamiento de los nativos. Con este propósito analiza Lourdes Miquel algunos de esos actos de habla que son, en buena medida, actos de cultura: ritos cotidianos para rechazar o aceptar un ofrecimiento, qué decir y cómo reaccionar cuando se hace o se recibe un regalo, cómo despedirse, cómo hacer cumplidos y cómo agradecerlos, cómo presentar a una persona, etc. Sólo de esta manera –analizando no sólo qué se dice en determinados casos, sino cómo y por qué se dice eso– el contacto entre las diferentes culturas será un encuentro y no un choque y podrán reducirse las tensiones en los ajustes interculturales. Ése es quizá uno de los desafíos pedagógicos más fascinantes que afrontamos: hacer de nuestra aula un territorio para el encuentro, para el intercambio, para el contraste y conseguir que nuestros alumnos sean extranjeros con los ojos, los oídos y el corazón abiertos.

Bibliografía:

- CANALE, Michael, De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje, traducido al español por Javier Lahuerta, In: VV.AA., *Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa Grupo Didascalía, 1995, p.63-81.
- CHIARAVALLI, Verónica, *La Nación Revista*, "Les Luthiers por ellos mismos", 25 de junio de 1995, p.8-13.
- HYMES, D. H., Acerca de la competencia comunicativa, traducido al español por Pedro Horrillo Calderón, In: VV.AA., *Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa Grupo Didascalía, 1995, p.27-46.
- IGLESIAS CASAL, Isabel y PRIETO GRANDE, María, *¡Hagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza de español*, Madrid, Edinumen, 1998.
- SAMPER PIZANO, Daniel, *Les Luthiers de la L a la S*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1991.

SIERRA PLO, J. M., El vídeo: presupuestos teóricos y técnicas prácticas, In: VV.AA., *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid, Santillana, 1996, p. 194-217.

VV.AA., *Profesor en Acción 1: El proceso de aprendizaje*, Madrid, Edelsa Grupo Didascalía, 1996, p.21-46.

VV.AA., *Profesor en Acción 2: Áreas de trabajo*, Madrid, Edelsa Grupo Didascalía, 1996, p.31-42.

Español con música

Laura Martínez

Centro Interescolar de Lenguas nº. 1 - Brasilia

LA SAETA

LETRA: ANTONIO MACHADO

MÚSICA: JOAN MANUEL SERRAT

Un ejercicio de vocabulario dentro de un curso de español

El llevar a clase una canción de un músico popular siempre es un estímulo para los alumnos. Se rompe con la rutina de una clase seca de gramática. Se puede así premiar y estimular a los alumnos después de unos días de clases más áridas o difíciles. Los alumnos de español, con este tipo de ejercicios, van aprendiendo la utilización concreta de nombres, adjetivos y verbos (vocabulario y morfología); van conociendo también la música popular española y la obra de sus poetas, es decir, la cultura, en el sentido más amplio de la palabra. En este ejemplo, además, el profesor puede dar a conocer una parte importante de las costumbres y de la religiosidad tradicional de Andalucía, al mismo tiempo que la obra de uno de los más grandes poetas del siglo XX.

LA SAETA⁶

¿QUIÉN ME PRESTA UNA ESCALERA
PARA SUBIR AL MADERO,
PARA QUITARLE LOS CLAVOS
A JESÚS EL NAZARENO?
(SAETA POPULAR)

¡OH, LA SAETA, EL CANTAR
AL CRISTO DE LOS GITANOS,
SIEMPRE CON SANGRE EN LAS MANOS;

⁶ Antonio Machado Poemas Completos, Edición crítica de Orestes Macrí.

SIEMPRE POR DESENCLAVAR!
¡CANTAR DEL PUEBLO ANDALUZ,
QUE TODAS LAS PRIMAVERAS
ANDA PIDIENDO ESCALERAS
PARA SUBIR A LA CRUZ!

¡CANTAR DE LA TIERRA MÍA,
QUE ECHA FLORES
AL JESÚS DE LA AGONÍA,
Y ES LA FE DÉ MIS MAYORES!
¡OH, NO ERES TÚ MI CANTAR!
¡NO PUEDO CANTAR, NI QUIERO
A ESE JESÚS DEL MADERO,
SINO AL QUE ANDUVO EN EL MAR!

A. MACHADO (CAMPOS DE CASTILLA)

1. Comprensión del vocabulario

Antes de oír la canción de Joan Manuel Serrat se les puede dar a los alumnos el poema de Antonio Machado, para que ellos lo lean, primero en voz baja, luego lo oigan leído en voz alta por el profesor o por alguno de los alumnos.

A continuación, discurrir entre todos sobre el significado del texto para entender completamente el vocabulario del poema de Antonio Machado. (15 min.):

- ¿Qué es una saeta? Probablemente habrá que buscarlo en el diccionario, para encontrar que una saeta es :
 - a) una flecha,
 - b) cada una de las manecillas del reloj (tienen forma de flecha),
 - c) la aguja de la brújula (que también tiene forma de flecha),
 - d) una copla breve y sentenciosa que se canta en las iglesias y en las procesiones, especialmente en Andalucía, para expresar devoción.

- ¿Por qué razón puede ser que se le haya llamado saeta a este canto?
- ¿Qué es un madero? ¿A qué se le llama aquí madero? ¿Por qué?
- ¿A quiénes podemos llamar „nuestros mayores“?

2. Comprensión del texto

Comentar con los alumnos el significado del poema de Antonio Machado

El pueblo andaluz es, tradicionalmente un pueblo al que le gusta expresarse cantando. La saeta es el cantar de un pueblo sufrido y religioso, un pueblo que se identifica con el sufrimiento del Jesús de la agonía.

El autor se rebela contra esto y prefiere cantar a un Jesús más alegre y positivo, el Jesús de los milagros.

En este momento se puede escuchar la canción con música de Joan Manuel Serrat una o dos veces y, a continuación, el profesor hace preguntas para verificar la comprensión del poema. (10 min).

- ¿Quién habla?
- ¿A quién se dirige el cantar?
- ¿Qué dice la voz del pueblo en esta saeta?
- ¿Para qué pide la escalera?
- ¿De quién es el Cristo?
- ¿Por qué el Cristo es de los gitanos?
- ¿De quién es el cantar?
- ¿Cuándo se canta?
- ¿A quién le echa el cantar flores? ¿Se trata de flores de verdad?

- ¿Qué prefiere el poeta? ¿Por qué crees que el poeta prefiere otra faceta de Jesús?
- ¿Cuál es aquí el texto de la saeta?

3. Ejercicios de vocabulario

a) Utilizando algún pasaje del poema, proponer la búsqueda o la sustitución de algunos nombres. (1 a 2 min.)

Ejemplo: ¿Quién me presta una escalera?...

Pregunta el profesor:	Respuestas del alumno:
¿Qué otras cosas se pueden prestar?	
¿Quién me presta ...	un bolígrafo?
	una regla?
	una idea?
	una metáfora?
	etc.

b) Uso de diversos determinantes posesivos, demostrativos e indefinidos. (5 a 10 min.)

Ejemplo: La fe de mis mayores

Determinantes posesivos		
Pregunta el profesor		Respuesta del alumno
La fe de ...?	2 ^a . pers. .sg.	Tus mayores
	1 ^a . pers. pl.	Nuestros mayores
	2 ^a . pers. pl.	Vuestros mayores
	3 ^a . pers. pl.	Sus mayores (de ellos, de ellas, de Uds.)
		etc.

Ejemplo: A ese (indicando) Jesús del madero

Determinantes demostrativos

Pregunta el profesor	Respuesta del alumno
A ... ¿quién?	ese Pedro
	esta María
	aquel Juan
	etc.

Ejemplo: Que todas las primaveras

Determinantes indefinidos

Pregunta el profesor	Respuesta del alumno
¿Cuándo? ¿En qué primavera?	todas las primaveras
	ninguna primavera
	cierta primavera
	alguna primavera
	tal primavera
	etc.

c) Ejercicios de vocabulario substituyendo los complementos verbales:

Ejemplo: Todas las primaveras anda pidiendo escaleras...

Se pueden hacer ¿qué otras cosas? - viajar, ir a la piscina, hacer deporte, etc.

Pregunta el profesor:

¿Cuándo?

todas las primaveras ?
todas las mañanas ?
todos los días ?
todos los años ?
todo el día?
etc.

Respuesta del alumno:

Se puede...

viajar
ir a la piscina
hacer deporte
tomar cafe en el jardín
enamorarse de alguien
etc.

d) Ejercicios de vocabulario con verbos. (1 a 2 min.)

Ejemplo: ¿Quién me presta una escalera?

<i>Pregunta el profesor:</i>	<i>Respuesta del alumno:</i>
¿Qué otra cosa se puede hacer con una escalera?	
¿Quién me ...	da compra vende una escalera? regala arregla, etc.

e) Ejercicios de vocabulario con diferentes tiempos verbales.
Práctica de la conjugación (1 a 2 min.)

Ejemplo: ¿Quién me presta (ahora) una escalera?

<i>Pregunta el profesor:</i>	<i>Respuesta del alumno:</i>
¿y ayer?	prestó
¿y mañana?	prestará
¿y esta semana?	¿quién me la ha prestado ?
¿y habitualmente?	prestaba etc.

f) Se sugiere como metodología, para la realización de los siguientes ejercicios, escuchar dos veces la canción, la primera con atención y sin pausas y la segunda con pausas después de cada párrafo. Opcionalmente, y dependiendo del nivel de los alumnos, se puede escuchar una tercera vez.

Complete los espacios con los verbos, que faltan en el poema (5 min).

_____ UNA VOZ POPULAR:
¿QUIÉN ME _____ UNA ESCALERA
PARA _____ AL MADERO,
PARA _____ LOS CLAVOS
A JESUS EL NAZARENO?

OH, LA SAETA, EL CANTAR
AL CRISTO DE LOS GITANOS
SIEMPRE CON SANGRE EN LAS MANOS,
SIEMPRE POR _____
CANTAR DEL PUEBLO ANDALUZ
QUE TODAS LAS PRIMAVERAS
ANDA _____ ESCALERAS
PARA _____ A LA CRUZ.

CANTAR DE LA TIERRA MÍA
QUE _____ FLORES
AL JESUS DE LA AGONÍA
Y _____ LA FE DE MIS MAYORES
¿OH, NO _____ TÚ MI CANTAR
NO _____ CANTAR, NI _____
A ESE JESUS DEL MADERO,
SINO AL QUE _____ EN LA MAR!

g) Completar ahora los espacios con los substantivos y adjetivos que faltan en el poema (10 min).

DIJO UNA _____:
¿QUIÉN ME PRESTA UNA _____
PARA SUBIR AL _____,
PARA QUITARLE LOS _____
A _____ EL NAZARENO?

OH, LA SAETA, EL _____
AL CRISTO DE LOS _____

SIEMPRE CON _____ EN LAS _____,
SIEMPRE POR DESENCLAVAR.

CANTAR DEL _____,

QUE _____ LAS _____

ANDA PIDIENDO _____

PARA SUBIR A LA _____.

CANTAR DE LA _____

QUE ECHA _____

AL JESÚS DE LA _____

Y ES LA _____ DE MIS _____

¿OH, NO ERES TÚ. MI _____

NO PUEDO CANTAR, NI QUIERO

A _____ JESUS DEL _____

SINO AL QUE ANDUVO EN LA _____!

4. Conclusión

Se puede terminar esta clase oyendo de nuevo la canción de Joan Manuel Serrat y el profesor y los alumnos pueden acompañarlo cantando, esta vez, todos juntos.

Actualidad del laboratorio de idiomas en la enseñanza del español como LE

Julio Diego D. Liguori
Sonia Izquierdo Merinero
Colegio Miguel de Cervantes

Presentación

Esta ponencia tiene como objetivo rebatir la idea de que el laboratorio de idiomas está obsoleto en relación a los enfoques comunicativos de enseñanza del español como lengua extranjera. Para tal fin mostraremos, primero teóricamente, la vigencia del laboratorio dada su capacidad de potenciar la comunicación oral de los alumnos y los diferentes estrategias de explotación del laboratorio de idiomas. Finalmente, daremos una serie de actividades especialmente desarrolladas para uso en el laboratorio, que ratifican en la práctica la vigencia del laboratorio.

Actualidad del laboratorio de idiomas

Existe la idea, más o menos generalizada, entre los profesores, de que el laboratorio de idiomas no se encuadra en la enseñanza moderna del español como L2, por trabajar con ejercicios estructurales de repetición, lo que no atiende a los principales aspectos del enfoque comunicativo, sobre todo la contextualización y el respeto a los intereses y características de los alumnos. Además, el laboratorio intimida un poco, pues es un artilugio técnico que tenemos que aprender a utilizar.

Sin embargo, vencido el aprendizaje operacional, el laboratorio de idiomas continúa desempeñando un papel importante en la enseñanza de español como L2, siempre que se exploten adecuadamente sus posibilidades. En ese contexto, el papel del profesorado debe ser el de preparar ejercicios que realmente atiendan a los intereses de los alumnos. La correcta explotación del laboratorio tiene que considerar los aspectos enumerados a seguir.

Aspectos a considerar en la explotación del laboratorio

1. *El entrenamiento auditivo*

La habilidad para "oír idiomas", que afecta directamente al proceso de comunicación oral, se puede entrenar y trabajar en el laboratorio. Algunos principios para ese entrenamiento son los siguientes:

- El objetivo es entrenar a las personas para que escuchen lo que se quiere decir, que presten atención a los sonidos que oyen y se den cuenta de las cosas que les suceden.
- Escuchar para observar es muy diferente de escuchar para comprender. El trabajo de observación permite elaborar estrategias que, con posterioridad, facilitan las actividades de comprensión.
- La técnica de dirigir la atención consiste, en primer lugar, en dejar claro, con demostración previa, qué es lo que se tiene que escuchar. A continuación se proporcionan las audiciones posibles para que el alumno, de forma individual, pueda hacer sus propias hipótesis y verificaciones sobre el estímulo auditivo. Más tarde se lleva a cabo una corrección para, finalmente, poder pasar a la fase de comprobación de las hipótesis.
- Ya que el objetivo es entrenar, el material debe estar bien graduado para que el alumno pueda mejorar de forma progresiva y evitar así el error.

2. *El entrenamiento de la producción*

Generalmente el alumno quiere pronunciar lo que oye pero, en determinadas circunstancias, puede ser que no sea capaz de

pronunciarlo adecuadamente. Algunas causas de las dificultades son las siguientes:

- Algunos sonidos o el lugar de aparición no le son familiares.
- Algunas rutinas de la lengua materna lo llevan a pronunciar siguiendo esquemas, movimientos o articulaciones ajenos a la L2.

3. *Técnicas y procedimientos*

A la hora de practicar en el laboratorio es importante considerar que sólo se ha de trabajar un problema por vez. El profesor tiene que proporcionar los instrumentos para que se lleve a cabo la pronunciación correcta:

- visualizar el punto de articulación;
- sensibilizar las partes del aparato fonador para poder verificar la producción.
- repetir y dar un nuevo modelo.

4. *Preparación psicológica*

El alumno ha de acercarse a la práctica del laboratorio con una actitud concreta: ver la actividad como una actuación sin concebir ningún otro propósito. Para ello necesita una preparación psicológica que venza el nerviosismo causado por los ejercicios de pronunciación. Esta preparación incluye una doble labor: la primera es crear el ambiente y el contexto propicio para la tarea, y la segunda, proporcionar los instrumentos para que el trabajo de concentración sea efectivo.

El trabajo en laboratorio tiene la ventaja de que el alumno puede responder de manera anónima. Sin embargo, para trabajar en él se necesita una preparación previa que permita:

- 1) Aprender a manejar la máquina.

- 2) Habituar a oír la propia voz.
- 3) Adaptarse al ritmo que el ejercicio propuesto impone.

Cuadro resumen

A continuación presentamos un cuadro resumen que muestra las posibilidades de uso que nos brinda el laboratorio de idiomas.

	Muestras de lengua	Textos	Leyendo en clase	Diálogos con el apoyo de imágenes	Doblaje	Diálogos teatrales	Ej. de audición y pronunciación
Identificación	X				X	X	X
Producción			X	X	X	X	X
Entonación			X	X	X	X	
Comprensión auditiva	X	X			X	X	

Actividades

Como ya hemos apuntado, nuestra intención con esta participación era la de actualizar el uso del laboratorio de idiomas en las clases de E/LE. Y para ello hemos presentado un marco teórico con ese objetivo. A continuación presentaremos cuatro actividades que se encuadran en ese marco. Éstas intentan ejemplificar cómo se pueden trabajar cuatro de las áreas que explotamos. Antes de cada actividad explicamos qué se pretende obtener con su realización, tomando como parámetro el cuadro-resumen.

Actividad 1: *Canciones*

En esta actividad se busca que el alumno desarrolle su capacidad de "oír el español", por medio de una audición contrastiva. La idea es que oigan para escuchar, promoviendo el entrenamiento para que, más adelante, puedan comprender lo que oyen.

Muestras de lengua Canciones

Material: canción *Sólo le pido a Dios*, interpretada por Mercedes Sosa y Ana Belén.

Objetivos comunicativos: identificación de las diferencias fonéticas de dos normas del español: la argentina y la castellana

Objetivos gramaticales: identificación y diferenciación de fonemas, acentos y entonación.

Destrezas: comprensión oral y comprensión escrita

Nivel de lengua: avanzado y superior

Duración: 25-30'

Desarrollo: se les da una hoja explicando algunas de las diferencias entre las diferentes normas del español. Les indicamos que se fijen en si perciben diferencias entre las dos cantantes, y que las anoten, para después trabajarlas en la clase.

Preactividad: en la clase ya hemos hablado sobre las diferencias que ellos conocen. Además podemos explotar estas diferencias más allá de la lengua y tratar aspectos pragmáticos.

Postactividad: desarrollar el tema de su experiencia personal con las diferencias del español: películas, música, profesores, viajes, etc.

Opciones: podemos trabajar con escritores, de diferentes nacionalidades, que leen sus obras, con emisiones de radio o de televisión. Además de trabajar sobre el aspecto fonético podemos aprovechar la canción para desarrollar la comprensión del texto mismo.

Actividad 2: *Doblaje*

En una etapa posterior, durante el entrenamiento de la producción, este tipo de actividad es muy útil, pues los alumnos practican actos de habla de una forma completa, incluyendo, además de la emisión de la voz, la postura corporal, el ritmo de entonación, etc.

Doblaje

Material: *Bueno, bonito y barato I*, anuncio, “La casera”.

Objetivos comunicativos: interpretar un contexto y asociar el ritmo entonativo, la postura de los interlocutores, etc. Con unos contenidos lingüísticos. Identificar la actitud del hablante.

Objetivos gramaticales: utilización de estructuras lingüísticas que marcan los turnos de palabras.

Destrezas: expresión oral, comprensión oral y comprensión escrita.

Nivel de lengua: avanzado y superior.

Duración: 20-30’

Desarrollo: 1. Tienen que describir, por escrito, el contexto del anuncio. 2. Se pasa el vídeo. 3. Imaginan cuál sería el diálogo y lo graban. 4. Oyen el diálogo original. 5. Leen y oyen a la vez el diálogo del vídeo.

Preactividad: trabajamos con los diferentes puntos de vista para contar una misma historia, jugar con la perspectiva.

Postactividad: hablar sobre las pautas que les ha llevado a crear su propio diálogo, insistir en la comunicación no verbal de las interacciones.

Opciones: podemos trabajar con cualquier escena de películas. Encontramos un ejemplo ya explotado en el libro *Punto Final* de la película *Mujeres al borde de un ataque de nervios*.

Suele ser mejor hacer el doblaje de escenas teatralizadas que de noticias por la presencia de sentimientos en las primeras, que ayuda a las y los estudiantes.

Actividad 3: *Diálogos teatrales*

Esta actividad se inserta también en la etapa de producción, pero con un nuevo matiz, muy importante en la expresión: la inclusión de las actitudes y sentimientos que acompañan todo diálogo.

Diálogos teatrales

Material: fragmento de la obra teatral *Cuatro corazones con freno y marcha atrás*, de Jardiel Poncela, encontrado en *Punto Final*.

Objetivos comunicativos: practicar la interactuación de una manera espontánea, en una situación ya establecida.

Objetivos gramaticales: identificar y practicar las marca lingüísticas y extralingüísticas de actitudes y sentimientos: irritación, alegría, sospecha, etc.

Destrezas: expresión oral, comprensión auditiva y comprensión lectora.

Nivel de lengua: básico e intermedio.

Duración: 40-50'

Desarrollo: se asigna un papel de la obra a cada estudiante para que actúen como si fuesen ese personaje.

Preactividad: atender en la clase a los elementos lingüísticos y extralingüísticos que usamos y enfatizamos cuando expresamos emociones. Se da a los estudiantes diferentes papeles par que los representen.

Postactividad: reflexionar sobre las diferencias en esas situaciones entre el español y su propia lengua materna a al hora de manifestar actitudes y sentimientos.

Opciones: trabajamos el oír para comprender, esto es, identificar contexto, intenciones y relaciones entre los interlocutores. Esta opción sólo es posible con niveles de lengua más avanzados.

Actividad 4: *Leyendo en clase*

Esta actividad es una variante de la número 3, con la diferencia de que no es el texto que sugiere la intención y el sentimiento, sino que el alumno tiene que dárselos, de acuerdo a las sugerencias del profesor. Por ejemplo, la frase *Te espero a las siete*, podría ser dicha, pragmáticamente, con varias intenciones, dependiendo del contexto y la situación.

Leyendo en clase

Material: propio.

Objetivos comunicativos: diferenciar y discernir el significado a través de la entonación.

Objetivos gramaticales: practicar la entonación lectora.

Destrezas: expresión oral y comprensión escrita

Nivel de lengua: todos, dependiendo del texto que elijamos.

Duración: 30'

Desarrollo: se les presenta una frase, texto, discurso, interacción para que la produzcan según un contexto determinado en una situación definida.

Preactividad: insistir en la importancia de la entonación y pragmática con respecto al significado y al desarrollo de la comunicación, sobre todo en algunas lenguas, como por ejemplo el español.

Postactividad: exponer situaciones en las que exclusivamente la entonación indica el significado real (negar afirmando y viceversa).

Opciones: ejercicios de identificación pragmática: oyen respuestas y tienen que decir cuándo están afirmando y cuándo negando la pregunta, de *Cómo suena 1*, ámbito 6, ej. 6.3.

Un estudio contrastivo basado en textos (*)

Cecilia Fonseca da Silva
Luz María Pires da Silva
Instituto Rio Branco MRE/Universidade de Brasília

El ejercicio que presentamos es una muestra de cómo trabajamos el vocabulario y la gramática con alumnos brasileños que inician el estudio de la lengua española.

A partir de una larga experiencia como profesoras de lengua española para hablantes de portugués en Brasil, queremos mostrar una forma de trabajo que hemos comprobado que resulta eficaz, rápida, interesante y atractiva para los estudiantes jóvenes y adultos. El éxito alcanzado con diferentes grupos de alumnos que se preparaban para concursos o exámenes de ingreso a la Universidad nos anima a divulgarlo.

Después de la lectura del texto, con el análisis de las principales características de su estructura morfológica y mediante una serie de ejercicios que proponemos, quedan muy claras las diferencias léxicas y morfosintácticas entre las dos lenguas – portugués y español-. En nuestro enfoque didáctico, las explicaciones teóricas que subyacen a los ejercicios siguen un plan sistemático, encaminado fundamentalmente a resolver las dificultades específicas con las que el estudiante brasileño se encuentra al ir interiorizando las estructuras propias del español y al usarlo con mayor competencia lingüística.

Consideramos que este método es útil también para el autoaprendizaje o para el repaso rápido y efectivo del léxico y de las estructuras de la lengua.

Un hito en el Río de la Plata

Visitar Colonia del Sacramento es sumergirse en un pasado tumultuoso y melancólico del Río de la Plata, de fines del siglo XVII. Las luchas entre Portugal y España, los combates por la independencia y la

sangrienta intervención de piratas ingleses - en nombre de la corona inglesa - quedan retratados en sus casas, sus monumentos y en sus calles angostas y empedradas.

Sucedé que Colonia es una sucesión de postales, en las que aún hoy perduran, **no sólo** sus orígenes españoles, **sino también** portugueses. La expansión lusitana provocó nuevos asentamientos por partes de los bandeirantes paulistas: la región de las misiones. Fue así como en 1680, el maestre de campo D. Manuel Lobo, funda la Colonia del Sacramento.

En ese lugar y en aquella época se fue gastando el destino de uruguayos y argentinos, teñido por sucesivas luchas entre caudillos provinciales, unitarios y federales.

Para conocer específicamente la configuración colonial bastará con cruzar la Avenida General Flores, que, junto con la calle Itungaizó, separa la parte antigua de la ciudad.

Las casas son, en su mayoría, de piedra con techos de tejas, pintadas de rosa o blanco, con ventanas grandes y enrejadas. Las habitaciones son amplias y tienen entramados de madera. Casi todas tienen típicos faroles a su entrada. **Aunque** este aditamento conserve el aire colonial de la ciudad, paradójicamente es lo más nuevo que la misma posee.

En el centro de ese rincón histórico encontramos la Plaza Mayor. Al levantar la vista aparece el faro, blanquísimo, como un Goliat parado detrás de las ruinas del Convento de San Francisco. A pocos metros de allí se puede apreciar la Iglesia Matriz, la más antigua de Uruguay. Los almacenes de ramos generales están pintados de colores llamativos y reagrupan todo tipo de utensilios artesanales, mucha hojalata, cobre y aluminio, candelabros y "souvenirs" del lugar. También se puede apreciar la casa del Virrey, o lo que queda de ella, es decir, un conjunto de muros, arcos y piedra y pavimento. Por cierto, muchas son las conjeturas en torno al nombre de esta edificación, ya que insólitamente, en Colonia no había virrey.

Las seculares ruinas del Convento de San Francisco Javier corresponden a una de las más antiguas construcciones de esta ciudad. Entre otras edificaciones se destacan el Museo Portugués; el Archivo Regional, que reúne abundante material documental de Colonia desde su creación; el Museo Municipal y el Bastión del Carmen, antigua fortificación de la época.

Por otra parte, merecen especial atención aquellos pasajes o construcciones de mitos y leyendas, como por ejemplo la Calle de los Suspiros, angosta y pavimentada con piedras de cuña y arroyo central. Cuentan los lugareños que por allí pasaban los condenados a muerte, antes de ser fusilados junto al río. Los más románticos adhieren a la versión de que una noche de luna llena fue apuñalado un poeta que iba a la casa de su amada.

Colonia del Sacramento fue declarada por la UNESCO, Patrimonio Histórico y Cultural de la Humanidad, con lo cual se determinó que su casco histórico - que abarca 20 manzanas - no puede modificarse ni admitir nuevas construcciones.

En fin, Colonia es sencillamente el puente que une el presente con el pasado, un hallazgo que no deja de asombrarnos y también, de enamorarnos.

Karina Donángelo

(Sitio al Margen - periódico virtual -

<http://www.matrix.com.ar/almargen>) ADAPTADO

En primer lugar proponemos que el alumno lea el texto, para sí o en voz alta, una o varias veces y, después, aseguramos la completa comprensión del mismo, con las aclaraciones siguientes:

Vocabulario

el hito: *ponto, lugar, marco*

queda: *fica, está*

queda: *resta*

angostas: *estreitas*

sucede: *acontece*

la sucesión: *sucessão*

OJO: el suceso: *fato* - falso amigo: éxito

aún: *ainda*

el maestre de campo: *militar de patente superior (marechal ou general)*

la piedra: *pedra*

los techos: *tetos*; sing. el techo

las tejas: *telhas*

las ventanas: *janelas*

enrejadas: *gradeadas*

los entramados: *estruturas*; sing. el entramado

los faroles: *lampiões*; el farol

el aditamento: *complemento*

posee: *possui* (Infinitivo: poseer)

el rincón: *lugar retirado*

los almacenes de ramos generales: *lojas de vato sortimento*; el almacén

la hojalata: *lâmina de aço recoberta com estanho*

el virrey: *vice-rei*

los pasajes: *corredores*; sing. el pasaje

la calle: *rua*

angosta: *estreita*

las piedras de cuña: *paralelepípedos*

el arroyo: *riacho*
los lugareños: *moradores do lugar*; sing. el lugareño
el casco: *núcleo*
abarca: *comprende*
las manzanas: *quadras, maçãs*; sing. la manzana
el hallazgo: *descoberta*
asombrarnos: *surpreender-nos*

Conviene aclarar

Río de la Plata: Se da este nombre a los territorios situados alrededor del estuario formado por los ríos Paraná y Uruguay.

También se conoce con este nombre al virreinato de la América Española, fundado en 1776, que englobaba lo que hoy son Argentina, Bolivia, Paraguay, Uruguay y el estado brasileño de Rio Grande do Sul.

A continuación iniciamos el análisis morfosintáctico y semántico del texto:

¡Fíjate cómo se usa!

1 - **no sólo....., sino.....**

1 - Observa la frase: "(...) Colonia es una sucesión de postales, en las que hoy perduran, **no sólo** sus orígenes españoles, **sino también** portugueses."

Esa estructura corresponde al portugués *não só....., como também/ mas também....*

2 - Otros usos de sino son los siguientes:

a) como sustantivo masculino, significando *sina, destino*:

El sino (El destino) hizo que los dos se encontraran y se quisieran.

b) como conjunción:

sino (que) se usa para negar un elemento y afirmar otro en su lugar:

- cuando el verbo es el mismo en las dos oraciones (puede estar oculto): Peter no es francés. Es Inglés.

> Peter no es francés, sino inglés.

- cuando el verbo es diferente: No quiero que escribas. Quiero que llames. > No quiero que escribas, sino que llames.

¡OJO! No confundas sino con si no:

Si no quieres saber la verdad, no te la diré.

2 - quedar/quedarse:

En el texto leemos: "las luchas (...), los combates (...) **quedan** retratados". Un sinónimo de queda sería **permanece**. Más abajo tenemos: "..., o lo que **queda** de ella". Una expresión equivalente sería: **sobra**.

- Expresiones y usos de quedar:

comportarse: Quedó como un caballero

acordar: Quedamos en vernos el próximo año.

estar situado: El cine queda muy lejos.

haber todavía algo: No queda azúcar.

faltar: Queda media hora para que salga el avión.

llegar a ser, resultar: El pantalón le queda corto.

- Expresiones y usos de quedarse:

permanecer en un lugar más o menos tiempo: Me quedo aquí unos días.

conservar en su poder: El vendedor se quedó con el recibo.

adquirir: Me quedaré con las propiedades

3 - Observa: "...en las que **aún** perduran...

1- **Aún** corresponde a *ainda*. Es lo mismo que **todavía**.

¡Ojo! **Todavía** no significa lo mismo que en portugués.

- ¿Dónde está Juan?

- Todavía/Aún (portugués: *ainda*) no ha llegado.

2 - **Aun** (sin acento ortográfico) corresponde a *até, inclusive, até mesmo, mesmo*.

- Te doy mil, aun dos mil pesetas, si vas conmigo de compras (aun = *até* *mesmo*)

- Ni aun así, iré (ni aun = *nem mesmo assim*)

Va siempre a pie, aun en plena lluvia (aun = *até, mesmo, até mesmo, inclusive*)

Observa estos antónimos

ESPAÑOL

ancho/a

¡OJO!

estrecho/a

largo /a

¡OJO!

corto/a

PORTUGUÉS

largo/a

estrito/a

comprido/a

curto/a

Los verbos correspondientes son: ensanchar/ estrechar/ alargar/ acortar.

Conviene saber

1 – Numerales

1) Para formar números complejos:

cien + mil/ millones:

100.000 = cien mil/ 100.000.000 = cien millones

ciento + decenas y unidades:

150 = ciento cincuenta/ 108 = ciento ocho

2) doscientos

seiscientos

trescientos

setecientos

cuatrocientos

ochocientos

quinientos

novecientos

¡OJO!

- Observa estas irregularidades:

siete/setenta/setecientos// nueve/noventa/novecientos

- Sólo se pone **y** entre las decenas y las unidades:

875.534.946 = ochocientos setenta y cinco

millones quinientos

treinta y cuatro

mil novecientos cuarenta y seis.

305.220 = trescientos cinco mil doscientos

veinte.

- Las centenas entre 200 y 900 concuerdan en género y número: doscientos francos/ trescientas pesetas.

¡OJO!

El billón, trillón y cuatrillón no corresponden al *bilhão, trilhão, quatrilhão* del portugués. En español esta nomenclatura va de seis en seis ceros, mientras que en portugués va de tres en tres. El billón español es, pues, un millón de millones (1.000.000.000.000) y el trillón es un millón de billones (1.000.000.000.000.000.000).

2 - Apócope : San/Santo

San Martín/ San Francisco

El adjetivo 'santo' pierde la última sílaba cuando se antepone a los nombres propios de los santos. Pero no se apocopa cuando se aplica a:

Santo Tomás
Santo Tomé
Santo Toribio
Santo Domingo

3 - La expresión de la concesión

La expresión más usada con valor concesivo es **aunque**.
Corresponde en portugués a "*embora*", "*ainda que*".
(Ojo: - En español, los verbos de las oraciones concesivas pueden estar en Indicativo o en Subjuntivo.

- En portugués, los verbos de las oraciones concesivas sólo pueden estar en Subjuntivo.)

El verbo va para Indicativo si el contenido de la oración es un hecho real:

Aunque llovía, la chica salió a pasear.
(= Llovía, y aun así, la chica salió a pasear).

El verbo va para Subjuntivo si el contenido de la oración es algo que se supone o de cuyo cumplimiento no se tiene certeza:

Aunque llueva, la chica saldrá a pasear.
(= no se sabe si va a llover: aun así la chica saldrá a pasear).

Otras formas de expresar la concesión:

Por más que la quiere Juan, ella no le hace caso.
Con lo guapo que es, nadie le quiere.
Diga lo que diga, no le haga caso. (Repetición del verbo)
Que llueva que no, iré al cine.

Todos los conceptos semánticos y morfosintácticos analizados hasta aquí quedarán reforzados e interiorizados con una serie de ejercicios como los que siguen:

Ejercicios

1) Responde usando el modo Subjuntivo:

1. Aunque (esforzarse), no terminarán el trabajo.
2. Aunque Chelo (ir) a esa fiesta, no será amable conmigo.
3. Aunque (ganar) no podrás pagar toda la deuda.
4. Por más que (hacer) dieta, no te adelgazarás.

5. Por mucho que (leer), no llegaremos a dominar el asunto.
 6. Por mucho que (quejarse), no les daremos razón.
 7. Aun cuando (salir)..... de vacaciones, no lograré recuperarme del cansancio.
 8. Aunque (viajar en avión), no habríais llegado a tiempo.
- 2) Responde usando el modo indicativo:
1. Aunque (ahorrar), no conseguimos juntar lo suficiente.
 2. A pesar de que (hablar)mucho, no nos aburre.
 3. Aunque (hacer) mucho ejercicio, estás siempre gordo.
 4. Aunque (escuchar) las noticias, no me entero de nada.
 5. A pesar de que (llegar)..... temprano, no consigue acabar su trabajo.
 6. Si bien (ser)..... cariñoso, no tiene casi amigos.
 7. Pedro tiene mucha resistencia a pesar de que no (respirar) bien.
 9. Aunque (saber)..... cocinar, no lo habrá hecho.
- 3) Completa los huecos con la forma verbal correspondiente:
1. A lo mejor llueve. Aunque (llover), saldré de paseo.
 2. ¡ Cómo llueve! Aunque (llover), saldré de paseo.
 3. No sé si está permitido nadar. Pero aunque no se (poder) hacerlo, mucha gente lo hace.
 4. Aquí se dice que no se puede nadar. Pero aunque no se (poder) hacerlo, mucha gente lo hace.
 5. Los conozco muy bien. Aunque (ser) que tienen mucho dinero, viven como pobres.
- 4) Completa con : sino, si no, sino que:
1. No salieron, se quedaron en casa.
 2. quieres verlo, díselo.
 3. No te pido tu amistad.
 4. No sólo le gusta la música, además es un excelente pianista.
 5. Aquél era su: la alegría de ser madre.
 6. No venimos para discutir, para disculparnos.
 7. ¿ Por qué insistes, estás segura de lo que dices?
 8. No se oían los gritos de júbilo del público.

5) Completa con **aún** o **aun**:

1. ¿ no ha llegado Juan?
2. Vive muy cerca de su trabajo, así va en coche.
3. no he solucionado ese misterio.
4. No tengo todo ese dinero, ni la mitad.
5. los sordos han de escucharme.
6. No sé si iré al cine esta tarde.
7. espero la llamada de Pepa.

6) Escribe los numerales íntegros:

1. Pedro Álvares Cabral descubrió Brasil en 1500.
2. Brasil perteneció a España de 1580 a 1640.
3. En 1808 la familia real portuguesa llegó a Brasil.
4. Brasil se independizó de Portugal en 1822.
5. La Princesa Isabel firmó la Ley Áurea en 1888.
6. Brasilia es la capital de Brasil desde 1960.
7. En el año 2001 empieza el nuevo milenio.

También es conveniente fijar las palabras , su significado y el modo como pueden ser utilizadas en el discurso oral, mediante ejercicios de este tipo:

Expresión Oral

- 1 - Por qué dice la autora que visitar Colonia del Sacramento es sumirse en el pasado?
- 2 - ¿Cómo son las casas coloniales?
- 3 - ¿Qué se vende en los almacenes?
- 4 - ¿Qué queda de la casa del Virrey?
- 5 - ¿Qué leyenda se cuenta sobre la Calle de los Suspiros?
- 6 - Conocéís alguna leyenda o mito sobre la ciudad en la que vives o donde has nacido?
- 7 - ¿Qué sucede con el sitio que es declarado Patrimonio Cultural de la Humanidad?

Expresión Escrita

Describe tu ciudad preferida (10 a 15 líneas)

(*) Este ejercicio formará parte del libro, todavía inédito, de las mismas autoras: *LENGUA ESPAÑOLA PARA BRASILEÑOS: ESTUDIO CONTRASTIVO BASADO EN TEXTOS*

Entre imágenes y palabras: Almodóvar en las clases de ELE

Rosangela Dantas
PUC/SP

El vídeo como recurso didáctico es un instrumento de trabajo útil y entretenido. Por tener la imagen asociada al sonido aporta a las clases los elementos no verbales de la comunicación: el escenario, lo gestual, y vuelve la comunicación más eficaz.

Básicamente tenemos dos tipos de materiales a nuestra disposición: los vídeos didácticos o pedagógicos, preparados especialmente para la enseñanza, y las películas. Ambos tienen sus pros y sus contras.

- **Videos didácticos : ventajas y desventajas**

El alumno tiene una comprensión casi literal y eso puede alentarlo. La comprensión es facilitada por el lenguaje y también por el formato, que muchas veces es como si fuera una serie, con personajes que se repiten. La gran desventaja es que suenan falsos y a veces "tontitos".

- **Películas: ventajas y desventajas**

La gran ventaja es la autenticidad porque cuenta con muestras de diálogos en velocidad normal, uso de giros y se pueden notar los diferentes acentos de los actores.

La desventaja es que puede haber alguna dificultad de comprensión una vez que se produjeron para nativos y a veces hay frases o palabras con doble sentido.

- **Otros puntos a considerar**

El tiempo máximo de visionado debe ser de 15 minutos. Hay que tener cuidado para no dejar que la máquina tome el lugar del profesor. No se trata de ponerla en marcha y "ya está", se trata de usar el vídeo, eso sí, como un recurso didáctico. Para ello se deben proponer actividades integradoras, no detenerse solamente en la comprensión auditiva y tampoco en el relato de los hechos. Hay que preparar tareas que abarquen las 4

habilidades con la proposición de diferentes actividades sobre el mismo tema. Así los alumnos se sentirán motivados.

- ¿Por qué Almodóvar?

Porque es fácil encontrar sus películas en los videoclubes y además porque Almodóvar traduce como pocos el ser español. Sin embargo no se detiene en él, la verdad es que es irónico y crítico con la sociedad en general y especialmente con los medios de comunicación. Esta visión tremendamente crítica es algo positivo en las clases de lengua para niveles a partir del intermedio, pues favorece el debate y, por consiguiente, la competencia oral.

Otro punto más en su favor es que trabaja con diferentes tipos de lenguaje y una gran variedad de acentos.

Actividad 1 - Tacones Lejanos

Nivel: Básico

Duración: de 20 a 30 minutos

Objetivos: Presentar el léxico de la familia y practicar la descripción física

Material: Secuencia inicial de Tacones Lejanos (los primeros 4 minutos)

Paso 1: Ésta es una actividad de ambientación que se puede o no hacer en forma de competencia. Dividir a los alumnos en dos grupos. Pedir a un grupo que salga unos minutos de la sala. A los que permanezcan en el aula (Grupo 1) decirles que mientras ven un pequeño trecho de la película van a elaborar preguntas a los compañeros que salieron y que no deben enseñárselas. A los de afuera (Grupo 2), decirles que tendrán que responder unas preguntas sobre lo que van a ver de la película y que, portanto, le pongan mucha atención.

El Grupo 2 vuelve a la sala y ambos ven la película simultáneamente pero con objetivos distintos.

Paso 2: Después del primer visionado y de concluirse la actividad de ambientación el profesor propone las siguientes preguntas: (Escribirlas como tarea en la pizarra):

- ¿A quién está esperando esta chica?
- ¿Cómo se llama?
- ¿Cómo es físicamente?
- ¿Qué relaciones de parentesco aparecen?

Paso 3: Segundo visionado de la película Tacones Lejanos y comentarios sobre las respuestas.

La respuesta para la última pregunta es el gancho para ampliar el vocabulario relacionado a la familia.

Paso 4: Los alumnos ahora serán cineastas que van a rodar esta misma película en Brasil. Tienen que escoger para cada papel (hija adulta y niña, madre y padrastro) un actor/actriz brasileño o, si no conocen muchos actores, inventarse algunos. Tienen además que escribir cómo deben ser físicamente estos actores. La primera opción crea más oportunidades de habla porque, si acaso no se acuerdan del nombre de algún actor, tendrán que preguntárselo a los compañeros o al profesor(a).

Actividad 2 - Mujeres al borde de un ataque de nervios ("Soy la madre del asesino de Cuatro Caminos")

Nivel: Intermedio

Duración: 30 a 40 minutos

Material: Película Mujeres al Borde de un Ataque de Nervios - a los 22'30" aproximadamente (se trata de la propaganda protagonizada por el personaje de Carmen Maura)

Objetivo: Esta actividad abarca las 4 habilidades y se trabajan varios contenidos gramaticales y estructurales a la vez: el indefinido, el

imperativo, la organización de un relato escrito, y otros que aporten los alumnos en la tarea de conclusión

Paso 1: El profesor debe escribir en la pizarra algunos datos sueltos sobre Almodóvar: fechas, nombres de ciudades, nombres de películas, etc. y decir a los alumnos que estos datos forman parte de la vida y de la carrera de Pedro Almodóvar, que tienen que descubrir a qué hecho se refiere cada uno y escribir una breve biografía del cineasta.

Paso 2: Después de presentar la biografía correcta ponerles el trecho seleccionado **sin sonido** pero antes escribir las preguntas siguientes como tarea en la pizarra:

¿Qué se está anunciando?

¿Qué elementos les permitieron identificarlo?

¿Se parecen a las propagandas brasileñas de este producto?

Paso 3: Presentarles nuevamente la sección seleccionada pero ahora con sonido.

¿Qué hay de diferente?

¿Por qué es divertido?

Hablarles rápidamente sobre la parodia, la exageración y sobre el estilo de Almodóvar. Según el grupo, este puede ser o no un momento muy rico de práctica oral, sea porque los alumnos opinan sobre lo que vieron, sea porque se acuerdan de propagandas brasileñas y se las describen al grupo.

Paso 4: En grupos de cuatro o en tríos, los alumnos preparan y presentan una parodia de alguna propaganda, que puede ser bajo la forma de un anuncio emitido por radio o por televisión.

