

**DEL TEXTO A LA LENGUA:
LA APLICACIÓN DE LOS TEXTOS
A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DEL ESPAÑOL L2-LE**

DEL TEXTO A LA LENGUA:
LA APLICACIÓN DE LOS TEXTOS
A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DEL ESPAÑOL L2-LE

VOLUMEN I

Edición a cargo de:
JAVIER DE SANTIAGO GUERVÓS
HANNE BONGAERTS
JORGE J. SÁNCHEZ IGLESIAS
MARTA SESEÑA GÓMEZ



- © Los autores, 2011
- © ASELE
- © Javier de Santiago Guervós, Hanne Bongaerts, Jorge J. Sánchez Iglesias y Marta Seseña, de la edición

ISBN: 978-84-932766-6-9 (obra completa)

ISBN: 978-84-932766-4-5 (volumen I)

Depósito Legal: S. 891-2011

Imprenta Kadmos
Salamanca 2011

ÍNDICE

CONFERENCIAS PLENARIAS y MESAS REDONDAS

Prof. HUMBERTO LÓPEZ MORALES, Secretario General de la Asociación de Academias de la Lengua Española <i>Los índices de riqueza léxica y la enseñanza de lenguas</i>	15
Prof. SALVADOR MONTESA, Universidad de Málaga <i>Lengua y Literatura. Un camino de ida y vuelta</i>	29
Prof ^a . ROSER MARTÍNEZ, London School of Economics (LSE) <i>T de texto en la enseñanza de ELE</i>	47
Prof ^a . BEGOÑA SÁEZ, Universidad de Valencia <i>Texto y literatura en la enseñanza de ELE</i>	57

COMUNICACIONES

AINCIBURU, MARÍA CECILIA <i>Las comunicaciones ASELE. Un género textual entre estilo profesional y académico</i>	69
ALBELDA MARCO, MARTA <i>Rentabilidad de los corpus discursivos en la didáctica de lenguas extranjeras</i> .	83
ALEXOPOULOU, ANGÉLICA <i>El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva</i>	97
ÁLVAREZ MARTÍNEZ, MYRIAM Y CÁCERES LORENZO, M ^a . TERESA <i>Textos para el desarrollo de la competencia comunicativa en E/L2</i>	111

ÁLVAREZ SÁNCHEZ, PATRICIA <i>La competencia textual en lengua extranjera de alumnos con necesidades educativas especiales</i>	121
AMORES SIERRA, M ^a . TERESA <i>Relacionantes espaciales en el texto</i>	135
ARIAS MÉNDEZ, GUADALUPE <i>Estrategias de adquisición de la competencia textual por parte de estudiantes portugueses de español lengua extranjera: a camino del aprendizaje reflexivo.</i>	149
ÁVILA MARTÍN, CARMEN <i>El discurso lexicográfico y su integración en el aula ELE</i>	163
BÁEZ MONTERO, INMACULADA Y PÉREZ RODRÍGUEZ, M ^a . ROSA <i>El texto de ELE como pretexto para adoctrinar a los niños: el caso del método práctico para que los niños y niñas de las provincias tagalas aprendan a hablar castellano, de Toribio MINGUELLA Y ARNEDO (1886)</i>	175
BÁEZ MONTERO, INMACULADA Y PÉREZ RODRÍGUEZ, M ^a . ROSA <i>La historia de los manuales de ELE: El método práctico para que los niños y niñas de las provincias tagalas aprendan a hablar castellano, de Toribio MINGUELLA Y ARNEDO (1886)</i>	189
BARALO OTTONELLO, MARTA Y GUERRA, MARÍA ROSARIO <i>Criterios pragmáticos y socioculturales para la selección de textos y géneros discursivos en un examen de certificación de nivel inicial (A2-n) de lengua española para trabajadores inmigrantes</i>	201
BARROS GARCÍA, MARÍA JESÚS <i>La enseñanza del papel y rasgos de la cortesía valorizadora a partir del análisis de corpus</i>	213
BONGAERTS, HANNE <i>El uso de historietas para tratar la cultura argentina en la clase de ELE</i>	225
BOUCHIBA GHLAMALLAH, ZINEB <i>Promover la lectura invitando a la cultura</i>	239
BRANDIMONTE, GIOVANNI <i>Breve estudio contrastivo sobre los vocativos en el español y el italiano actual</i>	249
BUSTOS GISBERT, JOSÉ M. <i>Métodos de análisis aplicados a la adquisición de segundas lenguas</i>	263

BUYSE, KRIS	
<i>¿Qué corpus en línea utilizar para qué fines en la clase de ELE?</i>	277
CIARRA TEJADA, ALAZNE	
<i>El correo electrónico como recurso en ELE: análisis del discurso y propuesta didáctica para el nivel intermedio (B1-B2)</i>	289
CORREDOR ROMERO, ALBA LILIANA	
<i>¿Cómo enseñan los manuales de ELE a producir textos?</i>	299
EYEANG, EUGÉNIE	
<i>Textos y aprendizaje del español como lengua extranjera en Gabón</i>	307
FERNÁNDEZ SILVA, CLAUDIA	
<i>El uso de los conectores contraargumentativos. Un estudio comparativo de monografías escritas por hablantes nativos y no nativos de español</i>	323
FERNÁNDEZ SONEIRA, ANA M ^a	
<i>Los mecanismos de coherencia y cohesión en las lecturas creadas ad hoc para la enseñanza de ELE (1): Una perspectiva intratextual</i>	335
GARCÍA SANZ, EMMA	
<i>La importancia de la traducción en la estructuración y cohesión de textos</i>	349
GÓMEZ BARRANCO, LOURDES OCOTLÁN	
<i>De la palabra a la letra: manantial de oportunidades de enseñanza</i>	363
GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, AGUSTÍN	
<i>Aplicación del texto literario de Miguel Delibes en la enseñanza-aprendizaje de ELE</i>	371
GONZÁLEZ FREIRE, JOSÉ M. Y MAGAÑA CARRILLO, IRMA	
<i>Los libros de textos en México para la enseñanza del español como LE-L2</i>	379
HERNÁNDEZ ALCAIDE, CARMEN	
<i>Del texto al esquema y del esquema al texto.</i>	395
HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, HUMBERTO	
<i>El diccionario: texto, contexto y pretexto para la enseñanza del español como lengua extranjera</i>	407
HERNÁNDEZ PÁEZ, MARIANELA	
<i>El texto, un pretexto para el trabajo en clase de lengua</i>	419

HOLGADO LAGE, ANAIS Y SERRANO REYES, PATRICIA <i>El texto coloquial en la clase de español L2/LE: explotación orientada a la enseñanza-aprendizaje de los marcadores conversacionales</i>	427
IGLESIAS CASAL, ISABEL <i>Construir(se) con la palabra: textos y pretextos para la escritura creativa</i>	439
JALÓN, MARÍA DOLORES <i>Aplicación a la lengua en el aula de L2-LE de textos originales de mis estudiantes sobre sus experiencias más impactantes en Namibia</i>	453
JIMÉNEZ RAMÍREZ, JORGE <i>Cómo presentar la retórica contrastiva en clase para aumentar la calidad de los textos: introducción a las diferencias ortográficas entre el inglés y el español</i>	463
LAAKSONEN, MARJAANA Y BERBER, DIANA <i>¿Adaptar o no adaptar? Esa es la cuestión. Sobre la adaptación de textos escritos y orales auténticos para diferentes objetivos específicos en la clase de E/LE para el nivel B1</i>	475
LAGO MEDIANTE, PILAR <i>Los textos periodísticos como modelo de lengua para la enseñanza del español coloquial</i>	489
LIU LIU, LIMEI <i>Cuestiones pragmáticas en la interpretación de “El maestro de esgrima”</i>	499
LÓPEZ FERRERO, CARMEN Y MARTÍN PERIS, ERNESTO <i>La competencia crítica en el aula de español L2/LE: textos y contextos</i>	507
LÓPEZ GONZÁLEZ, ANTONIO MARÍA <i>Descubriendo la eterna actualidad del romance</i>	517
LÓPEZ VÁZQUEZ, LUCÍA <i>La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior</i>	531
MADRONA FERNÁNDEZ, ALBERTO <i>¿Por qué lo llaman amor cuando quieren decir sexo? O de los numerosos eufemismos que utiliza el español latinoamericano para referirse al sexo</i>	543
MARTÍN LERALTA, SUSANA <i>La elaboración de textos y preguntas para evaluar la comprensión oral</i>	557

MARTÍN SÁNCHEZ, M ^a . TERESA	
<i>Dificultades de traducción en los textos turísticos</i>	571
MARTÍNEZ ESPINOSA, JOSÉ	
<i>“Querida mamá: en España reina el ambiente festivo” Registros y tipología textual en ELE</i>	585
MARTÍNEZ GARCÍA, JESÚS MANUEL	
<i>El uso de la tira cómica como apoyo didáctico para el maestro de ELE en el aula</i>	597
MELÉNDEZ QUERO, CARLOS	
<i>La construcción del discurso en la clase de español lengua extranjera: los marcadores de acuerdo</i>	605
MULA FERRER, JAVIER	
<i>La web 2.0 como contexto para el desarrollo de la competencia textual de los estudiantes de ELE</i>	621
NOGUEIRA DA SILVA, ANTONIO MESSIAS	
<i>La enseñanza de los marcadores del discurso en relación con el registro de lengua: el enfoque de los manuales de ELE</i>	631
NOVOA FERNÁNDEZ, OLIVIA	
<i>Los Olvidados de Buñuel: preparación, análisis y explotación de películas en el aula de ELE</i>	645
OTERO BRABO CRUZ, MARIA LOURDES	
<i>El texto en el aprendizaje multimodal del Español como Lengua Extranjera</i> ..	655
OTERO DOVAL, HERMINDA	
<i>La variación lingüística en los textos de los exámenes DELE</i>	665

CONFERENCIAS PLENARIAS
Y
MESAS REDONDAS

LOS ÍNDICES DE ‘RIQUEZA LÉXICA’ Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

HUMBERTO LÓPEZ MORALES
*Secretario General de la Asociación
de Academias de la Lengua Española*

1. INTRODUCCIÓN

La llamada ‘calidad de la escritura’ está integrada por una serie de factores, entre los que destacan sin duda: la riqueza léxica, la madurez sintáctica, los esquemas de cohesión y la coherencia discursiva. La amplitud y variedad del vocabulario está muy apoyado en la disponibilidad léxica del hablante, la madurez sintáctica, en su grado de entrenamiento combinatorial de oraciones simples en el discurso, los esquemas de cohesión y la coherencia discursiva dependen esencialmente del ‘orden’ que quiera dársele conscientemente a los elementos constitutivos del discurso.

Todo esto se aprende naturalmente desde los primeros años de enseñanza, si hablamos de lengua materna, y desde el primer curso si nos referimos a segundas lenguas. Pero para adquirir estas destrezas comunicativas se necesita un programa de enseñanza moderno y actualizado, que vaya mucho más allá de peticiones como subrayar en rojo el sujeto de una oración dada y en azul el predicado. Confundir la enseñanza de la gramática de una lengua, con la enseñanza-adquisición de esa lengua es un grave error que, por fortuna, va desapareciendo aunque lentamente¹.

1 Hace ya casi 70 años el germano-chileno Rudolf Lenz escribió lo siguiente: “Querer aprender una lengua por el estudio de su gramática es como aprender a tocar el violín leyendo tratados de música y métodos de violín sin tocar el instrumento, sin ejercitar los dedos”, y una década más tarde, Américo Castro repetía la idea, aunque acudiendo a otras comparaciones: “Una primera confusión que conviene remover es la idea absurda de que el idioma se enseña enseñando gramática [...] La gramática no sirve para enseñar a hablar y a escribir correctamente la lengua propia (podría añadirse que tampoco las extranjeras) lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseñan a bailar o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta”

Un ejemplo será suficiente para ilustrarlo. Se trata del texto de un alumno de cuarto grado de primaria de escuela pública de Puerto Rico.

La playa es muy bonita. La playa es azul. El agua de la playa es salada. En el mar hay peces, tiburones pez espada, pez martillo. Mi papá, mi mamá, mis hermanos y yo fuimos a la playa. Nos divertimos mucho. Nos bañamos mucho. Brincamos y saltamos mucho. Nos gusta ir a la playa con nuestros familiares. En la playa es bueno estar. Hace mucho fresco. Es bueno el ambiente. Mis hermanos juegan mucho. Y no también. A mí me gusta ir a la playa con mis primos, mis tíos, mis hermanos y mis abuelos.

Aunque se puede ver de inmediato que estamos ante un texto muy deficiente y no solo en cuanto a riqueza léxica, es asunto que será analizado con detalle más adelante. Desde el punto de vista de la madurez sintáctica es también muy pobre pues ninguna de las 15 oraciones simples de que consta ha recibido el menor tratamiento combinatorial del tipo ‘La playa es muy bonita, azul y de agua salada’, ‘Nos divertimos, nos bañamos y brincamos y saltamos mucho’ o ‘En la playa es bueno estar porque hace mucho fresco y el ambiente es bueno’. Aquí se trata de inhabilidad y falta de entrenamiento, no de intención expresa de simplificar el discurso como sello estilístico, como sí es el caso de Azorín frente a Unamuno, por ejemplo, según han demostrado María Antonieta Andión y Ana María Ruiz (1996) con estadísticas en la mano.

Tampoco es un caso ejemplar de cohesión discursiva. La cadena ‘playa’, la más importante de este texto consigue índices bajísimos, pues la palabra ‘playa’ está presente en 7 de las 15 oraciones:

1, 2, 3, 0, 5, 0, 0, 0, 0, 9, 10, 0, 0, 0, 15 = 46,6%

Ante este resultado se estará casi convencido sin necesidad de efectuar ningún análisis de que la coherencia del texto queda puesta en entredicho.

2. LA RIQUEZA LÉXICA

El estudio del léxico, como es sabido, cuenta con diferentes vías de aproximación; las cualitativas y las cuantitativas. Dentro de las primeras caen los estudios de frecuencias, los referenciales, muy unido a los campos semánticos, y los relacionales, que se

y añadiría “Eso es de tal vulgaridad, que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez” Sin embargo, estos deslindes entre lo teórico, representado por las gramáticas-reflexión, y el desarrollo de las destrezas comunicativas, no han llegado a su fin, como cabría imaginar; todavía se hace necesario seguir insistiendo en que la enseñanza de la gramática teórica tiene unos objetivos muy precisos que, desde luego, no son la base para la adquisición de estrategias y habilidades que permitan expresarse satisfactoriamente y comunicarnos con éxito. Vid. López Morales (1984).

ocupan de hiponimias, sinonimias, antonimias y homonimias. En el ámbito de las cuantitativas encontramos, entre otros, lo relativo a los léxicos básicos, los 'disponibles', y la 'riqueza léxica'.

Los primeros estudios de riqueza léxica aparecen en 1954 de la mano de Giraud. A pesar de que con posterioridad estas investigaciones se han ido refinando cada vez más, los postulados iniciales básicos se mantienen: así la relación existente entre el número de palabras y de vocablos de un determinado texto como elemento básico del análisis. Desde entonces quedó claro la diferencia entre *palabra* y *vocablo*: la primera, el material gráfico comprendido entre dos espacios en blanco de un texto, y el segundo, palabras diferentes que aparecen en un texto, sin contar las repeticiones.

La léxico-estadística ha sido el primer peldaño en la constitución de la estadística lingüística; la estadística léxica o léxico-estadística abarca el conjunto de operaciones, a veces sumamente complejas, que toman como unidades de trabajo las palabras y los vocablos; la palabra, unidad del texto, y el vocablo, unidad del léxico.

Müller (1968) pensaba que la estructura de un vocabulario comprende elementos cuantitativos simples que son el número de vocablos del texto y la frecuencia de cada uno de ellos; y elementos cualitativos que son la naturaleza gramatical de los vocablos y las relaciones de asociación (gramaticales o semánticas, paradigmáticas y sintagmáticas) que existen entre vocablos. Para llevar a cabo su conteo Müller define la norma lexicológica o norma de despojo como el conjunto de reglas o de convenciones que en el despojo cualitativo de un texto garantiza la constancia del tratamiento o de sus resultados. Para él, cuantificar vocabulario de un texto, es proceder a dos operaciones distintas que pueden ser sucesivas o simultáneas:

- A. El recuento de las palabras que componen el texto y cuyo número, representado por N, dará una medida de la extensión del texto, y
- B. El recuento de los vocablos empleados en el texto, y cuyo número, representado por V, mide la extensión del vocabulario.

La norma lexicológica debe dar reglas para delimitar la palabra y el vocablo. Por lo general se adopta la solución de sentido común que rige a los diccionarios, a pesar de las objeciones lingüísticas que se podrían formular. De esta manera se obtienen los índices de formas, que indican las ocurrencias de las palabras, es decir, las características estadísticas de las entradas, el lugar de aparición en el texto, el vocabulario común de una lengua y la jerarquización por grupos de mayor a menor presencia en la lengua.

Uno de los resultados más novedosos de la léxico-estadística consiste en confirmar que el vocabulario de los hablantes de una comunidad de habla es relativamente limitado; pues son muy pocas las palabras que presentan una frecuencia alta. Comúnmente el

individuo concentra sus necesidades de expresión en una cantidad relativamente reducida de entradas. Los estudios realizados en Francia hace casi cincuenta años mostraron que, independientemente de los términos de la especialidad laboral de cada cual, un hablante culto usa cuatro o cinco mil vocablos, mientras que el no culto puede manejarse con entre dos y tres mil.

3. LA MEDICIÓN DE LA RIQUEZA LÉXICA

Dentro del ámbito de la léxico-estadística el estudio de los índices de riqueza léxica ha sido un hito de mucha importancia. Las fórmulas, necesarias para su estudio, se han ido produciendo desde temprano: Giraud (1954), Ham (1979), López Morales (1984), Ávila (1986) y Tesitelová (1992).

Para calcular la riqueza léxica Giraud tomó en consideración dos tipos de palabras representadas en V: nocionales o palabras con contenido semántico (sustantivos, adjetivos calificativos, verbos y adverbios) y gramaticales o palabras funcionales del discurso (artículos, preposiciones, conjunciones, pronombres y adjetivos no calificativos). La extensión del texto se representa por N.

$$R = \frac{V}{N}$$

$$R = \frac{V}{2N}$$

Cuando se toman en cuenta los dos grupos se utiliza la primera fórmula. En cambio el cómputo de las palabras nocionales exclusivamente requiere de la segunda fórmula en la que se duplica la extensión del texto (N), puesto que Giraud asumía que las palabras nocionales representaban la mitad del texto. Giraud a su vez añadió la fórmula de concentración de vocabulario para indicar la proporción de frecuencia total de las primeras 50 palabras.

Tesitelová (1992), por su parte, elabora una interesante propuesta que recoge nuevos caracteres: repetición de palabras de un texto, la fuerza de la zona de palabras en baja frecuencia (1-10), la dispersión del vocabulario y la concentración del vocabulario.

Según Ham (1979), el principio que sustenta el empleo de la frecuencia de uso de vocablos para medidas de riqueza léxica es que no basta conocer el número de los existentes en la lengua o en una subordinación de esta, sino que también hay que tomar en cuenta la frecuencia con la que son utilizados. Aunque en una lengua haya muchos vocablos disponibles no podemos decir que realmente existe gran riqueza léxica si al momento de la producción de los textos la frecuencia de uso de estos se concentra en una minoría, haciéndose uso no significativo de los demás. Por el contrario si en otra lengua que tuviera o no menos vocablos, aunque no sustancialmente menor, se hiciera un uso más disperso de los vocablos, tendríamos en realidad una situación de mayor riqueza

léxica manifestada en el hecho de mayor aprovechamiento del vocabulario disponible. Estos planteamientos ofrecen puntos de vista que amplían la noción clásica de riqueza léxica y que no deben olvidarse al evaluar el desarrollo del niño.

Ávila, por su parte, propone tres procedimientos comparativos para evaluar la riqueza léxica: el número de vocablos recogidos en el total de textos, la densidad promedio para 100 palabras y el número de vocablos acumulados por deciles.

La primera valoración de la riqueza léxica que establece Ávila pone en relación el número de palabras diferentes o vocablos (V) frente a la extensión del texto (N). Esta primera medida apunta hacia la diferencias en el vocabulario disponible. Para Ávila el léxico disponible es de baja frecuencia. El autor maneja este índice para comparar el número de vocablos que se obtienen en segmentos extensos de igual longitud.

El coeficiente de densidad léxica como segunda valoración, se obtiene al dividir el número de tipos léxicos (T) que parecen en un segmento del texto de una longitud determinada entre el número de palabras del segmento (N). La fórmula queda expresada del siguiente modo:

$$D = \frac{T}{N}$$

Este índice se basa en la evaluación individual de cada uno de los textos. Por lo tanto, es posible observar el comportamiento de la muestra en su conjunto con el apoyo de esta medida.

El tercer medio de valoración aplicado por Ávila –las frecuencias acumuladas por deciles- requiere ordenar los vocablos en frecuencia descendente de frecuencias en conjuntos de diez. Es decir, la lista de vocablos se inicia con el de frecuencia más alta y termina con los de más baja. La lista de vocablos ordenados por frecuencias descendente revela aquellos cuyas frecuencias acumuladas son suficientes para cubrir el 10%, 20% o 100% del total de frecuencias de un conjunto de textos. Ávila utiliza este índice para analizar textos de diferente longitud. Este procedimiento permite evaluar comparativamente el vocabulario de los conjuntos, ya que la extensión de cada uno de ellos, sus respectivas frecuencias no condiciona el número de vocablos que obtienen determinados deciles².

Para calcular la riqueza léxica, López Morales presenta dos fórmulas interrelacionadas que representan dos medidas obtenidas a base de cálculos empíricos: por una parte, toma en cuenta el porcentaje de vocablos (PV) del total de palabras de un texto

2 El procedimiento de evaluación de la riqueza léxica de los textos que hace Ávila sigue parcialmente a P. L. Baldi (1972). Una versión más detallada del pensamiento de estos autores, en Pastor, 1998:6-16.

(N), y por otra, mide el intervalo de aparición en el texto de palabras de contenido semántico nocional (IAT).

Las palabras nocionales (PN) son aquellas unidades léxicas con contenido semántico, es decir, sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios, aunque con estos dos últimos se requiere de algunas especificaciones. La riqueza léxica se obtiene aquí al considerar la cantidad de vocablos o unidades léxicas diferentes y el total de palabras de contenido nocional (PN).

El primer cálculo que se realiza es el que determina el porcentaje de vocablos (PV). El procedimiento requiere que se divida el total de vocablos (V) entre el total de las unidades léxicas comprendidas en el texto (N) y luego se multipliquen por 100.

La fórmula queda expresada de esta manera:

$$PV = \frac{V \times 100}{N}$$

Este primer índice (PV) nos ofrece una visión de diversidad léxica y sirve como indicador grueso.

Para cuantificar el intervalo de aparición de palabras de contenido nocional (IAT), López Morales propone la siguiente fórmula:

$$IAT = \frac{N}{PN}$$

El resultado de esta operación matemática refleja cifras relacionadas con la proporción de palabras nocionales en el texto. Esto es, a mayor número de palabras nocionales, menor es el intervalo, lo que se interpreta como mejor índice de riqueza léxica. Esta segunda medida resulta muy efectiva especialmente cuando se trabaja con textos de un grado académico particular y se pretende identificar la relación de un sujeto con el resto del grupo.

Sin ánimo de hacer aquí una revisión exhaustiva de estas propuestas, en particular de la Ávila, solo diré que los objetivos difieren en tal magnitud que prácticamente se trata de ejercicios diferentes e innecesariamente complejos para los datos que quieren obtenerse. El objetivo debe ser siempre el texto y no un conjunto de ellos, de diferente extensión, además. Si con varios trabajos y sus evaluaciones en la mano, el investigador quiere sacar datos colectivos, las matemáticas actuales le brinda fórmulas de mucha menor complejidad.

Veamos, según el modelo de López Morales, el proceso de trabajo.

El texto que vimos al principio sobre 'La playa' necesita ser analizado para obtener los valores que nos permitan aplicar las fórmulas.

El total de palabras de que consta el texto es de 93.

De ellas, son vocablos: *playa, es bonita, azul, agua, salada, mar, hay, peces, tiburones, pez espada, pez martillo, papá, mamá, hermanos, fuimos, divertimos, mucho, bañamos, brincamos, saltamos, gusta, ir familiares, bueno, estar, hace, fresco, bueno, ambiente, hermanos, juegan, gusta, primos, tíos, abuelos*

Son vocablos, pero repetidos en el texto: *playa* (6), *es* (4), *mucho* (3), *hermanos* (2), *yo* (1)

Son palabras sin contenido semántico: *a* (4), *con* (2), *el* (3), *de* (1), *en* (2), *la* (7), *me* (1), *mí* (1), *mi* (2), *mis* (6), *muy* (1), *nos* (3), *nuestros* (1), *también* (1), *y* (4)

En resumen: Total de palabras de contenido semántico nocional: 55
 Palabras repetidas : 17
 Palabras de contenido semántico nocional : 38
 Palabras sin contenido semántico nocional : 38

La primera fórmula de López Morales, la que calcula la proporción entre las nocionales y las otras (nocionales pero repetidas y no nocionales) es así:

$$PV = \frac{38 \times 100}{93} \quad T: 40,9$$

cantidad muy baja como se verá.

La segunda fórmula, la que mide el intervalo de aparición de palabras nocionales es:

$$IAT = \frac{93}{38} \quad T: 2,4$$

cifras que indican que el índice de riqueza léxica es de solo 40,9, muy baja como se verá, y que en este texto es necesario esperar a 2,4 palabras para que haga su aparición una palabra de contenido semántico nocional.

Contrástese el texto anterior con este otro, producido por una alumna de segundo curso de escuela secundaria pública de Puerto Rico

Quiero graduarme de maestra de educación primaria, luego inscribirme en una nivelación para poder dar preprimaria, sacar varios cursos como manualidades en papel, en globos, y luego hacer que la educación cambie, por lo menos en mi establecimiento. Pienso seguir en la universidad una maestría. También estudiar

y terminar la carrera técnica de cultura de belleza para poder poner un salón de belleza y dar trabajo a mis compañeras. Para hacer todo eso cuento con el apoyo de mi familia, principalmente de mis padres y hermanos. Al tener una economía estable quiero irme a vivir a España algunos años pues.

Total de palabras: 100

Total de palabras de contenido semántico: 64

Total de palabras de contenido semántico repetidas en el discurso: 6

Palabras de contenido semántico: 58

Palabras sin contenido semántico: 41

Nombre propio: 1 (España)

El primer cálculo indica que el porcentaje de vocablos en el texto (PV) es de 58, y que el intervalo de aparición de vocablos diferentes es de 0.5. Si comparamos estos datos con los del texto anterior, se observan grandes diferencias: Mientras que la proporción del total del texto y las palabras de contenido semántico nocional fue allí de 40,9, aquí es de casi 15 puntos más; es por tanto este último, un texto que maneja un vocabulario más rico: Por otra parte mientras que allí el intervalo de aparición de palabras nocionales fue de 2,4, aquí esas palabras aparecen con una media de 0.5, una riqueza léxica casi cinco veces mayor. Obsérvese que esa segunda fórmula nos ayuda a afinar muchos los cálculos de riqueza léxica.

Un último ejemplo, esta vez producido por un periodista profesional, terminará de explicarnos las fórmulas propuestas y sus beneficios.

Antes, mucho antes, cuando nuestros mayores hablaban de ‘fatiga’, lo hacían para expresar una debilidad estomacal, ‘tengo hambre’, ‘tengo fatiga’. Pero cuando en este momento hablamos de ‘fatiga política’, cuando la gente del pueblo deja hacer y el mandatario y el partido se creen lo mejor del mundo, puede ocurrir cualquier cosa. Le sucedió a Rómulo, el novelista, y al partido AD entre aquellos años 45 y 48. Ahora el vocablo es interpretado como: agitación, cansancio, trabajo prolongado, ansia de vomitar, molestia causada por la pretensión de otro. Aburrir, vejar, agotar. Chávez está justificando al Generalísimo y es por ello que el cuento va para largo, con hampones incluido. Porque la fatiga también quiere decir “que hagan los que les venga en gana. Ignoremos al Gobierno”.

Este texto está integrado por 122 palabras (sin contar la sigla AD, las cifras 45 y 48 y los nombres propios Rómulo [Betancourt] y [Hugo] Chávez), siempre entendiendo por ‘palabra’ cada una de las formas gráficas entre espacios en blanco, como suele procederse en un primer nivel de análisis. Como es habitual, es necesario que no se cuenten las palabras gráficas repetidas porque son el mismo vocablo (*antes 2, fatiga 4, tengo 2 y partido 2*) lo que deja un total de 110, cantidad muy cercana a las 100 sobre las que suelen hacerse estas operaciones. Se observará que aquí –como en todos los textos– hay vocablos de dos tipos: aquellos que significan algo (*pueblo, años, pretensión, viajar, cuen-*

to, etc.) y los que solo ejercen una determinada función gramatical (*cuando, de, lo, para, una, en, etc.*) que no hacen referencia a nada concreto o abstracto de mundo que nos rodea. Los primeros son nombres, adjetivos, verbos y adverbios, y los segundos, artículos, preposiciones, conjunciones, etc.

Como sabemos, la riqueza léxica se mide, en una primera fórmula, estableciendo una relación matemática entre el total de palabras que poseen contenido semántico (V) y el total de los vocablos del texto (N), salvo las excepciones señaladas.

$$PV = \frac{V \times 100}{N} \quad \frac{65 \times 100}{110} \quad T: 59,1$$

Por lo tanto, el 59,1 del total de palabras de este texto son de contenido semántico nocional no repetidas.

Un segundo índice trabaja con la fórmula:

$$IA = \frac{N}{PN} \quad \frac{120}{65} \quad T: 1,8$$

El resultado de esta otra operación matemática refleja cifras relacionadas con la porción de palabras nocionales en el texto (aquí sin importar las repetidas); esto es, a mayor número de palabras nocionales, menor es el intervalo, lo que se interpreta como mejor índice de riqueza léxica. En este caso, hay una palabra nocional cada 1,8 del total de palabras del texto.

Lo que significan estos números y cómo pueden interpretarse necesitan, desde luego, de elementos de comparación. Siempre está a la mano la comparación entre los individuos del grupo, pero eso nos permite hacer comparaciones modestas. Lo ideal es disponer de cifras más generales, que respondan, por ejemplo, a lo consignado en textos de escritores profesionales. Pero estos datos son muy escasos todavía, al menos para los índices de riqueza léxica, no así, por ejemplo, para las investigaciones sobre madurez sintáctica³.

En efecto Raúl Ávila (2001), director desde el Colegio de México del proyecto de estudio del español en los medios de comunicación pública del Mundo Hispánico disponía de un importante conjunto de datos de riqueza léxica: de las radios locales, Radio Almería contaba con un índice de 66,6; de las nacionales, Radio Nacional de España 67,2, XEB de México, 67, las de Costa Rica, 67,1 y RCN de Colombia, 66,7. En cuanto a las televisiones nacionales, Televisión Española arrojó un índice de 68,1, XEWTV de México, 66, y Telenoticiera CM& de Colombia, de 68,6. Las de carácter internacional

3 El único ejemplo que conozco no está dedicado a la enseñanza sino a comprobar los altos índices de riqueza léxica en los medios de comunicación hispánicos de nuestros días.

CNN en español, 69,6 y ECO, 67,8. El promedio de estas cinco estaciones fue de 68,6. Por último, la prensa colombiana –*El Tiempo*– obtuvo unos índices de riqueza léxica de 68,4.

Ante las constantes críticas de muchos sobre el pobre español de los medios de todo el Mundo Hispánico, en los que no faltaban los reproches a la globalización que había conseguido empobrecer y uniformar esta lengua, Ávila analizó con cuidado un ensayo de Carlos Fuentes tomado al azar desde el punto de vista de la riqueza léxica, y el resultado fue de 69,7. ¡Una décima más que CNN en español! Y por si fuera poco esta comparación, acudió a los *corpora* de lengua hablada de la Ciudad de México y comprobó que entre los hablantes del nivel culto, el índice general de riqueza léxica fue de 68,5, dos décimas menos que el ensayo de Fuentes. Ante estos datos tan contundentes no cabe discusión alguna.

Pues, aunque el propósito que se perseguía era otro, de momento podemos aprovechar estos datos para establecer unos criterios provisionales. De manera que la chica de segundo curso de escuela secundaria cuyo texto hemos leído, que alcanza una puntuación de 46 en riqueza léxica, y el posterior del artículo de prensa venezolano, que consigue 59,1 son, en principio mejorables. Y digo en principio porque estos textos no son iguales en extensión, y sabemos que los datos se desvirtúan al pasar un texto de las 100 palabras. Tanto el ensayo de Carlos Fuentes como los textos de la norma culta tienen características que conspiran contra una comparación rígida: El ensayo tiene más de 100 palabras, y los textos de la norma culta son orales y transliterados posteriormente, transliteración sobre la que se llevó a cabo el conteo. Necesitamos, pues, para tener metas claras, exámenes de textos escritos que se consideren ilustrativos, de los que se pueden tomar varias calas pero nunca superiores a las 100 palabras.

4. EL ESTUDIO DE LA RIQUEZA LÉXICA EN EL MUNDO HISPÁNICO

Hasta el momento, el Mundo Hispánico no dispone de muchas investigaciones que midan la riqueza léxica en textos producidos por niños y adolescentes. Cabe mencionar las investigaciones realizadas en México (Ávila, 1986), Santo Domingo (Haché, 1988), Chile (Valencia *et alii*) y Puerto Rico (Cintrón, 1993)⁴.

Ávila en su *Léxico infantil de México: palabra, tipos, vocablos*, aplicó estas medidas a una selección de 4,500 textos de un corpus léxico de textos de tema libre escritos por niños de tercero a sexto grado de primaria. Entre sus principales hallazgos se encuentran diferencias porcentuales de vocablos que favorecen a las niñas, y diferencias más acentuadas en relación con la variable socioeconómica. Sus resultados revelan una relación

4 De nuevo remito a la tesis doctoral de Pastor (1998) para ampliar estas aquí breves consideraciones.

estrecha entre la riqueza léxica y el nivel sociocultural. En su estudio Ávila prueba que conforme se extiende el corpus se recogen proporcionalmente menos vocablos. Los hallazgos sobre la densidad resultaron equiparables a los porcentajes de vocablos; las niñas obtuvieron una densidad superior a los niños. La tercera medida usada por este investigador –la acumulación de frecuencias por deciles- demostró que la mayor o menor extensión de un corpus no condiciona el número de vocablos que se obtiene mediante estos procedimientos en los primeros 8 o 9 deciles, lo que lo lleva a concluir que las diferencias cuantitativas en la riqueza léxica son siempre menores en niños que en niñas y siempre relacionadas con el estrato sociocultural.

Ana Margarita Haché realizó un estudio *Aportes de la riqueza léxica a la enseñanza de la lengua materna*, en el que aplica los indicadores para medir riqueza léxica establecidos por López Morales. En el mismo trabajó sobre una población constituida por estudiantes de sexto y octavo grado de la escuela primaria de Santiago de los Caballeros en la República Dominicana. Las conclusiones de la investigación revelaron que la mayor extensión de los textos no parece tener influencia directa en el aumento del porcentaje de vocablos (PV). Al comparar los resultados de la primera medida (PV) en *corpora* de distintas extensiones notó porcentajes superiores de vocablos en textos menores. Es decir, que los índices parecían favorecer a aquellos sujetos que produjeron un menor número de palabras y penaliza a los más elocuentes y que después de las primeras 100 palabras el cálculo se distorsionaba. En este aspecto hubo coincidencia con los hallazgos ofrecidos anteriormente por Ávila. Sin embargo, en contraste con este, Haché encontró mayor riqueza léxica en niños que en niñas; la variable socioeconómica no discriminó adecuadamente a los sujetos debido a circunstancias particulares en las escuelas bajo estudio.

Entre los resultados asociados a la medida PV la investigadora concluyó que este índice no arrojó diferencias entre niños y niñas de la escuela pública y privada. No obstante informó que se incrementa el porcentaje de vocablos del sexto al noveno grado, lo que implicó que la edad incide en la riqueza léxica. En los resultados particulares sobre la segunda medida, Haché encontró que el intervalo disminuía con la edad y que este indicador resultó más sensible a la variable socio-económica.

Otro estudio que aplica las fórmulas de riqueza léxica de López Morales fue realizado por un equipo de investigadores de la Universidad de Chile y de la Universidad de Concepción. En esta ocasión, los investigadores hicieron ajustes a las fórmulas a tono con las necesidades específicas del proyecto; en particular, no utilizaron la fórmula de intervalo de aparición de palabras de contenido semántico. Sus análisis se elaboraron sobre los porcentajes de palabras nocionales (PN). Se llevó a cabo esta investigación sobre la muestra de 308 sujetos. Concluyó el estudio que no hay diferencias en el porcentaje de palabras nocionales entre niños y niñas. Los sujetos de nivel socio-económico y cultural alto presentaron un porcentaje levemente superior de palabras nocionales que los del nivel medio y bajo. En esta investigación, solo el régimen de estudio mantiene algún gra-

do de acción diferenciadora. Los investigadores observaron una relación proporcional entre el porcentaje de palabras nocionales y el total de unidades léxicas. Encontraron a su vez que el discurso narrativo permite una mayor riqueza léxica.

En Puerto Rico se llevó a cabo el estudio de riqueza léxica realizado por Filomena Cintrón, *Nuevos índices de riqueza léxica en escolares de Barranquitas*. En esta investigación, llevada a cabo sobre una muestra de estudiantes de los grados tercero, sexto, noveno y décimo, se encontró un crecimiento asistemático en el progreso léxico de los estudiantes según la variable grado de ambas medidas. Los datos sobre la primera de ellas y la variable sexo, mostraron una tendencia a favorecer a las niñas tanto en el tercer grado como en el sexto, hallazgo que coincide con las investigaciones de Ávila para el tercer grado. Para esta medida y la variable socio-económica se encontró una relación asociativa que tendió a favorecer al nivel socio-económico alto, aunque muy ligeramente.

Los resultados sobre la segunda medida según la variable sexo y nivel socio-económico no registraron diferencias palpables. Sin embargo, resultó sorprendente que el intervalo aumentó a lo largo del nivel primario. Es decir, aparentemente la variable grado de escolaridad no resultó del todo relevante para la segunda medida.

5. LOS MATERIALES PARA LA PRODUCCIÓN DE LA RIQUEZA LÉXICA

El aspecto más importante, después de una especificación conceptual adecuada, es la creación del material de entrenamiento para los estudiantes. Se había creado en Puerto Rico una amplia gama de ellos, cuando la Universidad decidió cerrar sus cursos de español para extranjeros. Con respecto a la riqueza léxica, al menos una batería completa estaba terminada y probada. Ese conjunto de ejercicios para los primeros niveles atendía a las dos posibilidades existentes (aunque con múltiples variedades cada una de ellas) de trabajar la riqueza léxica: la ayuda que significaban los ejercicios para incrementar la madurez sintáctica y aquellos que se referían directamente a ella.

Los primeros partían de la base de revisar textos contruidos *ad hoc*, de manera que la repetición léxica fuera uno de los aspectos más evidentes. Al realizar el ejercicio de eliminar estos elementos reiterados llevaba directamente a los alumnos a combinar oraciones; al realizar este ejercicio se eliminaban los elementos léxicos reiterados que tanta monotonía y falta de fluidez provocaban.

Un ejemplo de texto de debían modificar es el siguiente:

El Ática es una región griega. El Ática es una región antigua. El Ática es una península triangular. El Ática tiene montañas. Los helenos del Ática extraían el mármol de las montañas. Esos mismos helenos del Ática construían monumentos fastuosos. Esos monumentos perduran hasta hoy.

El índice de riqueza léxica de este texto es 40 y el intervalo de aparición de palabras con contenido semántico, de 2,2. Cuando el alumno reescribe el texto:

El Ática es una antigua región griega, una península triangular con montañas de donde los helenos extraían el mármol con el que construían monumentos fastuosos que perduran hasta hoy.

Sube el índice de riqueza léxica de 40 a 51 y baja el intervalo a 1,9.

En otros casos se presenta un texto con espacios en blanco y un conjunto de palabras que pudieran entrar en ellos. Todos los términos son sinónimos o cuasi sinónimos de los que pueden intercambiarse en el discurso. Así se consigue que los alumnos, ante un texto con mucha reiteración de términos, se empeñen en buscar sustitutos adecuados.

Véanse los siguientes ejemplos:

Seleccione las palabras que crea adecuadas para cada espacio en blanco del siguiente texto:

vimos contemplamos admiramos disfrutamos de

El bosque nacional más importante del Caribe es el Yunque, y a él nos llevaron de excursión. Allí _____ helechos gigantes y _____ palmas, orquídeas de colores muy variados, enredaderas y musgos. _____ también una gran cantidad de animales: halcones, búhos, palomas, lagartijas, ciempiés, tarántulas y hasta boas, y _____ sobre todo, la peculiar cotorra puertorriqueña.

estupendo magnífico hermoso precioso bellísimo

Hay varios grandes teatros en la Isla. El primero, construido por los españoles en la capital a finales del siglo XIX, fue el Tapia; es _____. Después, también por esas fechas, pero en la ciudad sureña de Ponce, se levantó otro que puede describirse como un coliseo _____. Ya en el XX, otro _____ teatro fue terminado en el recinto universitario de Río Piedras, y más modernamente, el Gobierno de Puerto Rico construyó el Bellas Artes, que es un _____ conglomerado de tres salas diferentes. Pero todos se caracterizan por su calidad; son _____.

6. FINAL

A finales de 1992 habían quedado en el Instituto Lingüística de Río Piedras, en su cátedra de Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras dos baterías de 15 ejercicios cada una, algunos de ellos elaborados por los mismos alumnos. Aquel episodio terminó allí, pero el interés por el tema no desapareció. Debo y puedo decir que los resultados alcanzados entonces en cuanto a riqueza léxica fueron muy favorables. Vale la pena rescatar aquella experiencia, actualizar esos materiales y proseguir con la tarea. Ojalá que así sea.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDIÓN, M.^a A. y A. M.^a RUIZ (1996): “Azorín, Cela, Delibes y Unamuno. Análisis contrastivo de madurez sintáctica”, *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española (REALE)* 6, 9-36.
- ÁVILA, R. (1986): “Léxico infantil de México: Palabras, tipos, vocablos”, en *Actas del Congreso del II Congreso Internacional sobre el español de América*, México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 510-517.
- (2001) “Los medios de comunicación masiva y el español internacional”, en *II Congreso Internacional de la lengua española*, [en línea]: <http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/avila_r.htm>
- BALDI, P. L. (1972): “Fattori sociali dell’abilità lingüistica nella produzione di bambini de nove e dieci anni”, *Studi Italiani di Lingüística Teorica ed Applicata* I/3, 335-471.
- CINTRÓN, F. (1993): *Nuevos índices de riqueza léxica en escolares de Barranquitas*, Río Piedras: Universidad de Puerto Rico (Tesis de Maestría inédita).
- GIRAUD, P. (1960): *Problemes et methodes de la statistique linguistique*, Paris: Presses Universitaires.
- HACHÉ, A. M. (1991): “Aportes de las pruebas de riqueza léxica a la enseñanza de la lengua materna”, en H. LÓPEZ MORALES (ed.), *La enseñanza del español como lengua materna*, Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 47-60.
- HAM CHANDE, R. (1979): “Del 1 al 100 en lexicografía”, en L. FERNANDO LARA (ed.), *Investigaciones lingüísticas en lexicografía*, México: El Colegio de México, 110-132.
- LÓPEZ MORTALES, H. (1984): *La enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*, Madrid: Editorial Playor.
- MÜLLER, C. (1968): *Estadística lingüística*, Madrid: Gredos
- PASTOR, M. (1998): *Descripción del léxico y de la sintaxis en textos producidos por niños del nivel primario del sistema público*, Río Piedras: Universidad de Puerto Rico (Tesis doctoral inédita).
- TESITELOVÁ, J. (1992): *The main areas of quantitative linguistics*, New York: Planum Press.
- VALENCIA, A. et al. (1992): “Evaluación de la riqueza léxica en estudiantes de último año de enseñanza media”, *Estudios Filológicos* 27, 59-72.

LENGUA Y LITERATURA. UN CAMINO DE IDA Y VUELTA

SALVADOR MONTESA
Universidad de Málaga

Después de estos tres días de congreso, he tenido la suerte de escuchar muchas cosas y muy buenas relacionadas con el mundo de la literatura en las clases de ELE. Y seguro que las oiremos aún en la mesa redonda que tendrá lugar esta tarde como colofón del congreso. Por eso siento cierta preocupación por las expectativas que alguno pueda traer al venir a escucharme. Quisiera, pues, aclarar que mis palabras debéis de entenderlas como unas marginalia, unas glosas a ideas muchas veces oídas, unas reflexiones, quizás algo inconexas, que pretenden solamente sugerir más que presentar un conjunto trabado y cerrado, porque lo cierto es que, en algunos aspectos, tengo más dudas e incertidumbres que certezas.

Dicho esto, debería empezar aclarando el significado del título. Cuando hace muchos meses los organizadores del Congreso tuvieron la amabilidad de invitarme a dar esta ponencia me pidieron un título. En aquel entonces sabía el tema, los textos literarios, pero aún no sabía exactamente el enfoque que daría a mis palabras... y después de escribir en un folio diez o doce títulos, me decanté por este. No sé si hoy tengo demasiado claro lo que en aquel momento quería expresar. Es igual. Lo cierto es que lengua y literatura han sufrido a lo largo de la historia de la didáctica de lenguas (nativas o segundas) idas y vueltas, momentos de encuentro y de desencuentro.

Hoy, al parecer, estamos en un momento de encuentro, de vuelta, de reconciliación. Pero a veces, en este maridaje, parecen aún dos amantes inexpertos que tienen voluntad de estar juntos pero no saben muy bien qué hacer el uno con el otro. Se han reconciliado después de una larga separación, pero los dos saben que la relación no puede ser como antes, que aquello funcionó porque eran otros tiempos, ahora las cosas han cambiado mucho y hoy la lengua no quiere ocupar un lugar subordinado y ancilar. En muchos ambientes es mucho más valorada y más deseada que la literatura y si esta quiere que se

mantenga el buen entendimiento deberán estudiar conjuntamente qué ventajas, qué utilidad y qué placer pueden sacar cada una de la otra. Así pues, se requerirá mucho tacto para no caer en errores pasados y para conseguir una relación fructífera.

Todo esto viene a cuento de una historia conflictiva que, a fuerza de explicarse detenidamente en trabajos, ensayos y estudios suena ya cansina. Suele insistirse en que la literatura fue el medio de aprendizaje de lenguas hasta bien entrado el siglo XX. El manejo de obras literarias canónicas (y al hablar de canon ya incluimos criterios culturales y sociolingüísticos), su manejo, digo, por su perfección formal y por su lenguaje depurado servían de modelo indiscutible de instrucción.

Esto solo en parte es verdad. Muchos mercaderes, vendedores y comerciantes aprendían por el contacto directo con los nativos, entre otras cosas porque eran, durante siglos, analfabetos en un alto porcentaje. Solo las clases más cultas, que manejaban con soltura la lectura y la escritura, aprendían a través de los libros porque así es como se habían estudiado las lenguas cultas por excelencia (las clásicas) y porque era síntoma de prestigio y distinción intelectual y social.

Con la masificación y la consiguiente ampliación del arco de demandas e intereses, aparecen sucesivamente las metodologías estructuralista, nocional-funcional e incluso el modelo comunicativo en sus inicios que, al centrarse en la lengua hablada y el carácter utilitario del aprendizaje, hacen desaparecer la literatura de métodos y manuales.

No quiero extenderme en ello, pero si hojeamos los trabajos actuales que abordan la utilización de la literatura en clase de ELE veremos que todos, sin excepción, se manifiestan partidarios de su uso y salen en su defensa enumerando todos los aspectos negativos que los opositores encuentran en el manejo de textos literarios: que el lenguaje es difícil y poco natural, que subvierte el uso correcto de la lengua, que no son documentos auténticos, que reflejan una cultura que puede ser muy compleja para el estudiante, que no responden a los objetivos profesionales o académicos de los aprendientes, que no inciden en la destreza oral que es la importante, en fin, que son poco comunicativos. A continuación rebaten todos esos argumentos con argumentos propios y una sólida colección de citas que da peso a su argumentario...

Pero lo cierto es que hace años que no he leído ningún estudio (si es que alguna vez leí alguno) que ataque frontalmente el uso de la literatura. Muy al contrario. Estamos, pues, inventando enemigos y reiterando páginas y páginas referidas a un pasado ya remoto que, si en algún momento tuvieron sentido, hoy carecen totalmente de él.

Si hubiera que dar una respuesta rápida a por qué se abandonó la literatura diríamos simplemente que por pragmatismo. En un somero análisis de la situación la pregunta es evidente: ¿para qué le sirve la literatura a un profesional que lo que quiere es poder desenvolverse en su campo en un país extranjero? Han tenido que pasar años y

una visión más global de lo que es la lengua para comprender el papel que puede desempeñar la literatura, evidentemente con un nuevo enfoque. En la década de los ochenta Alan Maley (1989, 59) ya afirmaba que la literatura debía volver a las aulas aunque con ropajes nuevos. Hoy podemos decir que la literatura ya ha vuelto, no debido al prestigio que su uso pueda aportar, sino a la operatividad que tiene en el proceso de aprendizaje. A pesar de todo yo diría que es un regreso inacabado ya que, aunque en el principio todos estamos de acuerdo, en la práctica hay muchas dudas y desorientación, como luego veremos. Dice Mendoza Fillola:

El tiempo en que la literatura aportaba prestigio al estudio de una lengua, efectivamente, pertenece al pasado. Ahora no se trata de una cuestión de prestigio, sino de la efectividad y de la funcionalidad formativa del empleo de estos materiales (Mendoza Fillola, 2004).

¿Qué es lo que ha variado? La literatura ha dejado de considerarse un fin en sí misma. No se trata de estudiar literatura sino de servirse de la literatura como un recurso para desarrollar las habilidades lingüísticas.¹ Al cambiar la perspectiva, cambia también el modo de abordarla y, aunque en muchas ocasiones sigamos utilizando el término genérico de “literatura”, nuestra atención está focalizada en los textos literarios.

Así pues, todos los artículos y trabajos de los últimos años sobre literatura y ELE parten de la idea de que la literatura se abandonó y estamos volviendo a ella. Si estamos volviendo (es verdad), es una vuelta muy larga porque llevamos más de diez años diciéndolo y todavía “estamos volviendo”, es decir, que no hemos llegado. Y si no hemos llegado es posiblemente porque no sabemos a donde tenemos que llegar. Quiero decir que aceptamos la utilidad de la literatura pero no acertamos a trazar las estrategias para que su uso sea fructífero. Por eso la literatura sigue siendo, en más ocasiones de las que debiera, infra- cuando no mal- utilizada.

De ahí que, si observáis los manuales de ELE, veréis que todavía hoy hay quien piensa que es solo un entretenimiento, un momento de relax tras la supuesta aridez de una clase de dura gramática. Se coloca una lectura al final de la unidad y se hacen unas preguntas “de compromiso” sobre el texto. Es una queja que se repite desde antiguo. Así, afirmábamos en un artículo de 1990 (Montesa-Garrido, 1994, 452) que la literatura era “como un adorno, como un lujo, como la guinda de un pastel que no pierde nada sin ella”. Nada parecía haber mejorado cinco años después:

¹ Ya hablan de la distinción entre “literature for study” y “literature as a resource” Carter y Long (Teaching Literature, London, Longman, 1991) siguiendo los pasos de Maley, que un par de años antes estableció la misma diferencia entre “estudio” y “uso” de la literatura. Hoy, en que esta idea se ha convertido en un principio evidente e indiscutible, sorprende que en aquellos años, no tan lejanos, pudiera presentarse como novedad.

En pocos manuales, hay que decirlo, se llega a traslucir ese entusiasmo por las excelencias y beneficios del texto literario tan explicitados en los libros que abordan el tema desde una perspectiva teórica [...] Su inclusión responde más a principios estéticos que a fundadas convicciones (Sanz, 1995, 28).

En el 2000, en un magnífico análisis de los textos literarios en los manuales, mantenía Martín Peris “Esta tendencia a empujar hacia el final del proceso de aprendizaje (final de etapa –unidad didáctica– o final del curso –últimos libros del manual–) parece reflejar un cierto temor al texto literario: de tal modo que éste no sería visto como estímulo potenciador del aprendizaje, sino como gratificación reservada a quienes hayan logrado aprender. Complemento, por tanto, del aprendizaje, y no parte integrante del mismo” (Martín Peris, 2000).

Cuatro años más tarde la situación se mantiene, como constata Martínez Sallés:

lo literario tiene todavía muy poca presencia en los materiales y métodos de enseñanza de ELE. Suele limitarse a pequeños textos [...] casi siempre situados al final de las lecciones [...] cerrando la unidad a la manera de pequeño broche estético (Martínez Sallés, 2004).

Para terminar con las palabras de Acquaroni en el 2007: “Si hojeamos otros manuales publicados posteriormente [se refiere al estudio de Martín Peris] el panorama sigue siendo todavía desalentador, ya que el porcentaje general de textos literarios ha disminuido” (Acquaroni, 2007, 52).

Sin embargo, no podemos ser del todo pesimistas. Los profesores sí disponen hoy de algunos buenos libros y artículos, tanto en edición de papel como en Internet, que dan directrices y propuestas para abordar el texto literario. Algunos, digo, porque en otros muchos constatamos una gran desorientación por el tipo de ejercicios que proponen.

Mirad, a mi modo de ver, cuando seleccionamos un texto literario para trabajar con él en clase, hay una premisa que nunca debemos olvidar, un principio inviolable. En el artículo antes citado lo enuncié diciendo que “el texto literario no debe ser traicionado” (Montesa-Garrido, 1994, 453). Es decir, debemos ser lo más fieles posible a lo que pretendía el que lo escribió y a lo que busca el que lo lee. A las intenciones de autor y a las expectativas lector. Y eso es fácil de conocer. En muchos de los cursos que he impartido a profesores, antes de que se sintieran mediatizados por cualquiera de mis opiniones, les hacía una pregunta muy simple y les daba dos minutos para responder: “¿Por qué lees literatura?”. Las respuestas eran siempre coincidentes y me voy a permitir presentaros una muestra aleatoria en un documento auténtico, sin manipulaciones:

1. Por placer. Para mejorar la propia escritura. Para conocer otras culturas. Para ampliar recursos lingüísticos.

2. Por placer el estético del uso de la lengua y por el deseo de imaginar otros mundos y situaciones que me hagan plantearme cuestiones nuevas como ser humano. Por la belleza de leer una historia bien contada. Para satisfacer mi deseo de soñar.
3. Por placer y para conocer más del mundo que me rodea. Porque es una forma de viajar sin moverte, sin salir de tu casa.
4. Cuando leo literatura busco el disfrute, el placer de introducirme en un mundo/ historia distinta: viajar al pasado, al futuro, a lo irreal, o simplemente para conocer realidades distintas.
5. Porque me permite desarrollar mi imaginación, ampliar mi conocimiento del mundo y porque me produce placer estético.
6. Porque me gusta la poesía. Literatura me da un escape temporal de la vida cotidiana/estresante. Para practicar mi L2 (español). Si leo algo y entiendo me siento más segura de mi control del lenguaje.
7. Para “vivir” y sentir más cosas.
8. Para disfrutar, porque me gusta que me cuenten una historia, para entretenerme, para viajar, para conocer, para aprender, para enriquecerme, para evadirme.
9. La literatura es una forma de abrirte a otros mundos, otros conocimientos, pero sobre todo a nuevas sensaciones, sentimientos, de manera que nos enriquecen por dentro y nos hace la vida más “bonita”.
10. Por disfrute estético, por entretenimiento, por curiosidad, por ganas de aprender y, admitiéndolo con todo mi pesar, también en ocasiones por obligación académica.
11. Para mi placer. PLACER.

No creáis que he seleccionado estos porque apoyen mi idea. Estas son las respuestas habituales, luego deben responder a la verdad.

Lo curioso es que, en la década de los noventa y por los mismos años en que la literatura se iba abriendo paso en las aulas de ELE, Ana Rodríguez Fischer escribió un librito de crítica literaria (Rodríguez Fischer, 1998, 19-26 *passim*) en el que comentaba una serie de novelas españolas escritas entre 1991 y 1997. Nada tenía que ver con nuestro mundo de aprendizaje de lengua extranjera. Según nos cuenta, a la hora de redactar el prólogo decidió escribir a los autores comentarios y pedirles una respuesta breve a la pregunta “¿Por qué lees novelas?” (nosotros podemos ampliarlo a *literatura*, en general). Las respuestas, se supone que más pensadas que las de los pobres profesores a los que asalté de improviso, son de lo más interesante:

1. “Leo novelas buscando un vago placer estético, un deslumbramiento emocional más que intelectual” (Juan Marsé).

2. “La novela nos abre la sensibilidad, y la inteligencia, al mundo de lo imaginario, es decir, de todo lo posible. Es una forma, inmediata, efectiva, de adentrarnos en otros tiempos, en otras almas, en otras conciencias y ánimos, y hacernos así partícipes de esa multiplicidad de vidas que nuestra limitada existencia no es capaz de vivir... Leer para vivir más universalmente. Leer para vivir lo que no vivimos” (Ana María Navales).
3. “En cuanto a los motivos personales que me llevan a leer novelas, sólo puedo decir que caben en mí muchas más vidas que la única que tengo, y no se me ocurre otra manera de alcanzarlas” (Pedro Zarraluki).
4. “Son también las novelas (u otros géneros) los que más me motivan y me alimentan para escribir” (Pedro Sorela).
5. “Al leer se produce el milagro: tomar contacto, a través del tiempo y el espacio con otro ser humano, el escritor, que nos trasmite lo que piensa, siente, observa, interpreta” (Josefina Aldecoa).
6. “Porque mejoran nuestra competencia lingüística y por tanto nuestra inteligencia.
 Porque, si aprendemos a amar los detalles en la lectura, aprenderemos también en la vida a fijar la mirada y observar mejor el mundo.
 Porque una historia bien contada (...) nos enseña a ordenar la mente, y a ser más rigurosos en nuestros planteamientos verbales.
 Porque las novelas son fragmentos de experiencia tallados con la exactitud y transparencia de un diamante, y así, al leer ensanchamos la vida.
 Porque nos produce un placer bien extraño: un placer que está hecho de conocimiento, de sentimiento, de sensualidad: un placer donde de un modo acaso único se juntan en un pañuelo las facultades del alma y los cinco sentidos” (Luis Landero).
7. “Por placer, por puro placer” (Nuria Amat).

Muy similar es lo que podemos leer en una conocida novela de Pérez Reverte (2002, 242 y 280):

Los libros son puertas que te llevan a la calle [...] Con ellos aprendes, te educas, viajas, sueñas, imaginas, vives otras vidas y multiplicas la tuya por mil.

Aparte de aprender cosas, leer ayuda a pensar diferente o mejor.

De la pluma de Ricardo Senabre, catedrático emérito de esta universidad, caracterizado por la finura de sus análisis, sale este párrafo que aúna en cada línea al crítico y al escritor:

Lo primero que hace la literatura es dilatar nuestra retina, ampliar nuestra capacidad de visión, mostrarnos múltiples maneras de contemplar las cosas, sacarnos de nuestras casillas y acercarnos a otras formas de vida posibles, a otros modos de amar, de vivir, de sentir. Gracias a la literatura nuestro mundo mental se ensancha prodigiosamente. Los libros nos permiten emigrar a otros lugares y a otros tiempos, conocer las experiencias, los estados de ánimo, los sueños, las venturas y desventuras en que se forjaron miles de seres humanos –reales o de ficción– de otros ámbitos y tal vez épocas remotas a los que, salvando las barreras del tiempo y del espacio, podemos acercarnos como a viejos amigos y maestros del vivir. No existe instrumento de comunicación más formidable. [...] La literatura, que no posee una función didáctica, es también, sin pretenderlo, una fuente de enseñanzas (Senabre, 2006, 11).

Y las citas podrían multiplicarse hasta el infinito.

Perdonad, pues, si esta enumeración de testimonios os ha parecido excesivamente larga. Lo he hecho a conciencia porque quería resaltar los valores que encierra la literatura, no con mis palabras, no con citas de solventes estudios académicos, sino con las voces anónimas de algunos profesores y con las muy conocidas de escritores de prestigio. Ambas son coincidentes: la primera función de la literatura es el entretenimiento, el disfrute, el placer, el goce. Si no lo tenemos en cuenta cuando manejemos textos literarios con nuestros estudiantes, erraremos el tiro con toda seguridad. Pero el “placer” es un término abstracto. Todos conocemos su significado, ¿pero en que consiste al hablar de literatura? Nos lo han dicho: “en el gusto por escuchar una historia bien contada, en la posibilidad de vivir otras vidas o de vivir la nuestra más intensamente, en poder desplazarnos a otros tiempos y otros ámbitos, en el despertar de sentimientos y emociones que nos afectan y conmueven, en el deslumbramiento intelectual de ideas sugerentes, en la belleza de un lenguaje bien elaborado, en el mejor conocimiento de mi propia cultura y de las ajenas, en el estímulo para escribir nuestras propias fantasías, etc.”

Podréis objetarme que para obtener ese placer de la lectura se necesita una preparación, una competencia literaria que capacite al lector para captar e interpretar los recursos, los contenidos y las intenciones del autor. Es verdad.

Pero debemos evitar el error de considerar la literatura como un término unívoco que hace referencia a un mundo homogéneo y cerrado. La variedad de textos, tanto por su complejidad formal como ideológica, es casi infinita. No es lo mismo leer *Las Soledades* que *La familia de Pascual Duarte*. Quizá por ello se sigue discutiendo todavía sobre qué es literatura. Todo dependerá, pues, de la habilidad del profesor en la selección y en las estrategias de explotación.

En la competencia literaria, como en todo, hay grados. O en palabras de Lázaro Carreter “hay tantas variedades de competencia literaria como lectores” (1987, 169-170). Podemos hablar de una competencia literaria del lector que es capaz de seguir la

trama, identificarse con unos personajes, experimentar unas emociones, etc. Incluso esto a muy diversos niveles. Simplemente que sepa y pueda extraer “placer” de la lectura, aunque en principio ni siquiera se plantee que ello es resultado de los “valores artísticos” del texto. La competencia, en cambio, de un crítico o de un filólogo entraña mucho más: la remisión del texto a otros textos, los contextos históricos y literarios, el dominio de un metalenguaje, etc. Pero no es esto lo que pretendemos de nuestros estudiantes cuando les presentamos textos literarios, al menos en un primer momento...

¿Porqué esta insistencia en el placer? Porque el placer es el resorte más importante para despertar la motivación y la motivación es el motor de todo aprendizaje. Es curioso que el discurso literario, supuestamente alejado de los intereses de los alumnos, sea el que produce más placer porque encierra valores que afectan a la persona en toda su complejidad: cognitiva (conocimientos), creativa (fantasía), emocional (sentimientos), social (relaciones interpersonales) e incluso ética (comportamientos y actitudes).

“Un placer que está hecho de conocimiento, de sentimiento, de sensualidad: un placer donde de un modo acaso único se juntan en un pañuelo las facultades del alma y los cinco sentidos”, nos ha dicho Luis Landero.

Y esos valores son los que destaca el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas cuando dice:

Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera “un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar”. Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos (MCER, 4, 3).

Sin embargo hay algunas de las objeciones que se hacen al uso de textos literarios que podrían tener cierta consistencia.

Muchas veces leemos y oímos que nuestros alumnos no leen, que estamos inmersos en una sociedad que prima la cultura oral y que la literatura está lejos de sus intereses. Y yo no digo que no sea verdad. Pero lo planteamos de tal manera que parece que de todos los mimbres que tejen el aprendizaje de la lengua el único maldito fuera ese. Como si la enseñanza de las reglas gramaticales, los ejercicios estructurales o incluso los de *role play* fueran exquisiteces que entusiasman a los estudiantes. Y lo que si os aseguro es que es mucho más fácil motivar y despertar el interés a través de un texto bien seleccionado y bien trabajado que con otras muchas de las actividades que sí consideramos rentables en la clase.

También se argumenta que el lenguaje literario esta lejos del lenguaje de la calle. Y yo me digo: ¡bendito sea Dios! (aunque quizá sea mejor no meter a Dios en estos asuntos terrenales). Claro que es más elaborado, más rico, más preciso, más correcto. Pero eso

no quiere decir que sea más difícil. Simplemente es eso, más enriquecedor. “Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo” (1922, 5.6), afirmaba Wittgenstein, lo que, llevando el agua a mi molino, lo interpretaría como que, solamente con la adquisición de un lenguaje variado, creativo, lleno de connotaciones, referencias y recursos, logramos abrir a los estudiantes a los espacios infinitos y siempre expansibles de un nuevo mundo, el hispanohablante. Y eso se encuentra de un modo paradigmático en los textos literarios. Por supuesto, también en otros tipos de textos. Y, por qué no, en el español de la calle, tan versátil y expresivo, pero de fronteras limitadas e incompletas.

A veces en nuestro afán de que los estudiantes se expresen pretendemos desbloquear su reticencia a manifestar una idea compleja insistiéndoles: “Dilo con tus palabras”, “dilo a tu manera”, lo que puede encerrar una gran trampa cuando “tus palabras” o “tu manera” no han sido convenientemente educadas. Y esa “manera” no se aprende con estudios de gramática y sintaxis. Es una habilidad discursiva que se desarrolla por una conciencia lingüística aprendida e interiorizada en la lectura de quienes manejan la lengua con precisión y eficacia: los escritores en los textos literarios.

¿O quizás el alejamiento se refería al uso de figuras retóricas? ¡Qué simplicidad! Si siempre el concepto y los límites de la literatura han sido objeto de discusión, en la actualidad esos límites se han difuminado más si cabe cuando la proliferación de mensajes que nos llegan (en los intercambios personales pero también a través de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías) ofrecen múltiples ejemplos de uso de lo que tradicionalmente se han considerado como recursos literarios. La publicidad, las retransmisiones de todo tipo, incluso las noticias usan y abusan de esos recursos. Nuestro habla normal está llena de ellos. Donde resido conozco a más de un “hiperbólico andaluz” –tomo prestadas las palabras con las que Valle Inclán caracteriza a su personaje Max Estrella en *Lucas de bohemia*, acto I– cuyo lenguaje tiene más imágenes, metáforas, onomatopeyas, elipsis, ironías, antítesis, sinestesias, comparaciones, interrogaciones retóricas, etc. que muchos de los textos utilizables en nuestra docencia. (No quiero caer en el tópico del andalucismo: todos podemos pensar en personas de cualquier parte del mundo hispánico que responderían al mismo patrón lingüístico). Pero incluso el hablante menos imaginativo utiliza, sin ser consciente de ello, los recursos de la retórica literaria. Hay una imbricación, un solapamiento de rasgos entre lenguaje coloquial y lenguaje literario que imposibilita hacer una categorización radical².

Alfonso Reyes en un artículo recogido en su obra *Los trabajos y los días*, afirma que “estamos tejidos de las sustancia de los libros”. Según él, nuestros modos de com-

2 Mendoza Fillola habla de un continuum entre el discurso cotidiano y el discurso literario: “En el discurso literario se aprecia el continuum que comparten el discurso cotidiano y el discurso poético, sin ruptura entre esas formas de discurso, puesto que las dos se apoyan en los principios generales que regulan el uso y la estructuración de los significados” (2004).

portarnos y “nuestras más humildes palabras tienen detrás, sepámoslo o no, una larga tradición literaria que viene empujándonos y gobernándonos” (Reyes, 1959, 296).³

Y esto nos introduce en una nueva dimensión que va más allá de las palabras. Si como nativos, nuestros modos de ser, de actuar y de hablar están condicionados por una larga tradición cultural compartida, codificada continuamente en todos nuestros intercambios lingüísticos y encerrada en los libros, solamente acercando a nuestros alumnos a esos textos lograremos integrarlos verdaderamente en el proceso de comunicación que es mucho más que la mera corrección sintáctica de los enunciados. Como afirma Claire Kramsch:

El lenguaje es el medio principal por el cual llevamos a cabo nuestra vida social. Cuando se utiliza en contextos de comunicación, está ligado a la cultura de formas múltiples y complejas. [...] Las palabras que la gente usa hacen referencia a una experiencia común. Expresan hechos, acontecimientos o ideas que son comunicables porque se relacionan con un acervo de conocimientos sobre el mundo que todos comparten. [...] La lengua expresa la realidad cultural.

Hace unos meses tuve una experiencia que me parece significativa. Habíamos estado en un curso universitario de literatura analizando y comentando la obra *Cinco horas con Mario* de Delibes. Para mí una de las mejores novelas del siglo XX. Como es natural los estudiantes hablaron ampliamente sobre el tema de la guerra a la que se hace mención de forma explícita y que, sin mentarla, subyace en todo el texto. Pues bien, poco antes del examen acudió a mi despacho un estudiante chino, silencioso pero constante asistente a todas las clases y debates, y trabajador donde los haya. No entendía porque hablábamos tanto de la guerra si, según él creía, España no había participado en ninguna de las dos guerras (mundiales). Y es que para nosotros “la guerra” no necesita ningún adjetivo para saber que nos referimos a la guerra civil de 1936-1939. A cualquier otra le ponemos un adjetivo. De hecho de las aproximadamente sesenta veces que en la novela aparece la palabra guerra solo se especifica “guerra civil” en cinco ocasiones y es para oponerla al término “Cruzada” (lo que crearía otro problema de comprensión: qué entendemos y cómo catalogamos social y políticamente a alguien que use ese término).

Este es el contexto: Mario ha perdido el dinero que le proporcionaba una colaboración en un periódico madrileño porque en un artículo le han sustituido sin su autoriza-

3 Esta misma frase “estamos tejidos de la sustancia de los libros” tienen detrás esa “larga tradición literaria” a la que alude pues no dejan de ser una reelaboración (consciente o no) de las de Shakespeare cuando, para dar razón de la inconsistencia de nuestro ser, decía que “estamos hechos de la sustancia de los sueños” (*La tempestad*, acto V). Reutilizada de nuevo muy recientemente en un mensaje publicitario televisivo (visto el 19 de septiembre de 2010) que sobre la imagen de un coche escribe “Estamos hechos de la materia de nuestros sueños”.

ción “guerra civil” por “Cruzada” y él no puede soportar semejante intromisión. Habla Carmen, su esposa:

La colaboración de Madrid, hala, a la calle, por una cabezonada, que si te pusieron Cruzada en vez de guerra civil, o una pamplina de esas, [...] total por una palabra, que hay que ver los quebraderos de cabeza que os dan a vosotros las palabras, cielo santo, que qué lo mismo dará una cosa que otra, mira tú, Cruzada o guerra civil, que no lo entiendo, palabra, no es que me haga la tonta, te lo juro, que si tú dices Cruzada, todos sabemos que te refieres a la guerra civil. Y si dices guerra civil todos estamos al cabo de la calle de que quieres decir Cruzada (Delibes, 1966, cap. 21).

He colocado el fragmento precedente al final de una larga digresión para adentrarnos en otra de las objeciones que se hace al texto literario: no son auténticos. Esta afirmación, o mejor, esta negación me ha sorprendido siempre tanto que he llegado a dudar de su verdadero significado. ¿No es auténtico porque es falso, porque no representa la realidad o porque no lo encontramos en la vida real? La literatura está presente en nuestras vidas desde los primeros cuentos de nuestra infancia, nuestras lecturas juveniles, nuestros acercamientos académicos (obligatorios) en las clases regladas y continúa después para muchos que tienen o tenemos la fortuna de ser lectores cotidianos. Es cierto que los estudiantes pueden haber abandonado la lectura porque no hemos sabido o no hemos podido inculcarles esa pasión. Y es cierto, como mantenía el famoso decálogo de Pennac, que hay que respetar su “derecho a no leer” (1993). Pero como los derechos hay que ejercitarlos desde el conocimiento y no desde la ignorancia, no podemos aceptar *a priori* su renuncia a la literatura porque sería renunciar parcialmente al conocimiento de la lengua. Los documentos literarios son tan auténticos como cualquier otro que podamos manejar en la clase y presentan sobre ellos la ventaja (además de las ya enunciadas anteriormente) de ser más significativos⁴. “El material literario [...] –dice Samuel Fernández– posee una carga de significado difícilmente igualable por otros materiales al servicio del aprendizaje”. Y en palabras de Lazar:

Si los materiales han sido escogidos cuidadosamente, los alumnos tendrán la sensación de que lo que hacen en el aula está relacionado con su propia vida y tiene sentido.

La lectura de un poema, un cuento, una novela o una obra de teatro, si están bien seleccionados, bien presentados y bien trabajados producen una implicación del lector y una demanda de respuesta personal. Exigencia que no es impositiva, no viene

4 “La literatura se sitúa en el campo de la representación social, refleja y configura valores e ideología, y participa en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción del imaginario colectivo” (Colomer, 1996, 123).

requerida desde fuera por la necesidad de contestar a una pregunta del profesor, sino que nace desde dentro, desde la virtualidad de un texto que, en la perfecta cristalización de una historia, una idea, una emoción o un compromiso obliga a la reflexión íntima y, en muchas ocasiones, a la comunicación social, a la participación colectiva. Y esa necesidad expresiva surge de forma espontánea. No cabe mayor autenticidad. No se trata de una simulación, un coloquio amañado sobre temas recurrentes, aparentemente “auténticos”, temas de actualidad sobre los que se presupone que el alumno tiene una opinión personal, pero en realidad trivializados por una “superficialización continuada (ya por el tema en sí ya por el tratamiento que de él se hace) [y que] acaban hastiando a un estudiante que de forma inconsciente percibe un pensamiento reiterativo y una aportación (la suya propia) *impersonal* a fuerza de ser *comunitaria*” (Montesa-Garrido, 1994, 452).

Quiero hacer una aclaración sobre lo que acabo de decir. Al referirse a la vuelta a la literatura, muchos teóricos han hablado ampliamente de su “desacralización” y su uso en libertad, es decir, de desterrar el miedo reverencial hacia los textos que al considerarlos de una esfera superior y privilegiada nos cohibía a la hora de reinterpretarlos y manipularlos. En esa desacralización está basado gran parte del éxito actual. Por eso no quisiera yo, al incidir en los valores superiores que encierra, volver a elevarla a los altares. No podemos considerar toda la literatura a un mismo nivel de intenciones y de realización por parte del autor. Es decir, al conferir a “toda la literatura” esos valores, volvemos a sacralizarla. En realidad nuestra experiencia nos demuestra que hay muchos textos literarios (obras completas o fragmentos de ellas) que no son “inigualables” por otro tipo de discursos ni encierran contenidos estéticos o culturales de especial significación.

Si la literatura tiene efectivamente esas virtualidades, el uso de la literatura, independientemente de los valores lingüísticos y culturales que pueda ofrecer, tendrá como objeto crear lectores. Sin minusvalorar los efectos positivos que tenga la lectura instrumental que normalmente tiene una función puramente informativa, una lectura de textos literarios bien dirigida tiene una enorme ventaja. Cuando el estudiante lee una carta, las instrucciones de funcionamiento de un aparato o el *post-it* pegado en el frigorífico, nada hay en esa lectura que le induzca a leer más. Pero cuando a través de un poema ha logrado experimentar ciertas emociones, o en la lectura de una historia ha vivido la tensión de desear saber qué es lo que sucede a continuación, etc., es decir, cuando ha disfrutado en la lectura, querrá leer otros textos similares. Pero no todos los textos llevan a más lectura. De ahí la responsabilidad del profesor. Somos los mediadores. Pero para realizar esa función intermediaria se necesita cualificación. ¿Cómo un profesor que no lea puede inducir a sus alumnos a leer? Al profesor se le presupone una buena formación lingüística e incluso amplios conocimientos culturales. Pero, para trasladar a su clase textos literarios, debe tener una buena formación literaria, una competencia literaria que implica conocimientos y sensibilidad.

No puede entregar a sus alumnos textos empaquetados, con interpretaciones foslizadas impuestas por una crítica oficial. Tiene que educir de ellos las respuestas, no darlas; tiene que hacerles descubrir la riqueza creativa de las construcciones lingüísticas, la sonoridad y el ritmo de las palabras y las frases, las referencias culturales extratextuales, las posibles interpretaciones de un mensaje caracterizado por la ambigüedad, todo ello en un régimen de libertad. Su función será la de guiar, no la de imponer.

El Marco europeo de referencia llega más lejos al afirmar que

Los *profesores* deberían darse cuenta de que sus acciones, reflejo de sus actitudes y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje o de la adquisición de una lengua. Sus acciones constituyen modelos que los alumnos pueden seguir en su uso posterior de la lengua y en su práctica como futuros profesores”. –Para hacer una preguntarse a continuación– “¿Qué importancia se le da [...] a su capacidad para la apreciación estética de la literatura y su habilidad para ayudar al alumno a desarrollarla?”

¿Pero como puede hacer eso si él mismo carece de capacidad para ese descubrimiento? ¿Si su competencia literaria es de principiante? ¿Si el número de sus lecturas es más escaso de lo que debiera? Por eso he dicho más arriba que en multitud de ocasiones el modo de explotación mata la esencia misma de lo literario. ¿Tiene sentido o alguna utilidad especial utilizar textos literarios si en la manera de abordarlos son perfectamente homologables con los no literarios?

Efectivamente, no podemos convertir el texto literario en una especie de laberinto en el que el estudiante quede desorientado y decepcionado en una simple peripecia gramatical.

Claro que podemos utilizarlos teniendo como objetivo el perfeccionamiento de las destrezas lingüísticas. Ahora bien, la literatura no es un mero pretexto. Si se escogen textos literarios frente a otros que no lo son, es precisamente por los valores que encierran y porque sus características propias potencian el aprendizaje de la lengua. Dice Rosana Acquaroni: “puede ser más esclarecedor para los alumnos escuchar realmente *cómo sueña la condicional en español* a través de un poema [...] que con la sola enumeración de ejemplos descontextualizados” (1997, 43). Son los resortes literarios y su explotación los que nos sirven de impulso efectivo para la adquisición del lenguaje y de estímulo para querer aprender más. Como consecuencia, estoy en contra de la utilización exclusiva y habitual de la literatura para hacer ejercicios de corte gramatical, estructural o puramente semántico. Me refiero a ejercicios como restituir las preposiciones que previamente han sido borradas, pasar los tiempos presentes a imperfectos o explicar el significado de palabras, buscando sinónimos, antónimos, etc. De ese modo el valor literario queda degradado y el mensaje que trasmitimos al alumno es el contrario del que deberíamos: si ya lo pensaba, le ratificamos en la idea de que esos textos no tienen un especial interés.

En un libro de éxito de no hace muchos años y que muchos de vosotros habréis leído, *La elegancia del erizo*, Paloma, la joven protagonista se queja:

Con ella [la profesora], parece que un texto se ha escrito para que se puedan identificar los personajes, el narrador, los lugares, las peripecias, los tiempos de la narración, etc. [los tiempos verbales, los adjetivos, los pronombres, las oraciones condicionales, etc. diría yo]. Creo que no se le ha pasado jamás por la cabeza que, ante todo, un texto se escribe para ser leído y para provocar emociones en el lector. Para que os hagáis una idea, nunca nos ha preguntado: “¿Os ha gustado este texto/ este libro?” (Barbery, 2007, 171).

Tendría que entrar ahora en cuestiones, digamos, más prácticas: qué textos utilizar, qué criterios de selección, en qué niveles introducirlos, qué pensar de las adaptaciones, de las lecturas graduadas, del uso de textos no contemporáneos, del trabajo con obras completas o fragmentos, de la extensión del texto, estrategias en el proceso de acercamiento al texto, etc. Pero el tiempo no da para tanto.

Pero sí haré unas breves consideraciones sobre los contenidos: el texto debe contar una historia interesante, dar temas, ideas o situaciones, sentimientos, etc. que sean motivadoras para el estudiante. Los contenidos y también las formas quedarán mucho más fijadas si conseguimos afectar al máximo número de facetas de su personalidad (intelectivos, afectivos, imaginativos, éticos...). En fin, un texto puede ser un juego, un impulso creativo, un desafío intelectual, un deslumbramiento de la fantasía, el descubrimiento de una emoción, la exigencia de un compromiso. Pero sobre todo, un ámbito de libertad. Libertad para entender, libertad para sentir, libertad para interpretar. Es uno de los dones de la literatura: cada uno vive un texto de manera distinta e incluso el mismo texto lo vivimos de manera distinta en dos épocas distintas de nuestra vida según las experiencias que nos haya deparado cada momento vital. El mensaje no es impositivo, y como profesores debemos respetar la multiplicidad de sentidos, la ambigüedad literaria, la libre interpretación de nuestros alumnos sin pretender que siempre tenemos la verdad final. En otro lugar he dicho que esa búsqueda de sentido es mucho más rica cuando es cooperativa, cuando es *lugar de encuentro con las ideas del otro* (Montesa-Garrido, 1994, 455). *El otro*, el profesor y el resto de compañeros en plano de igualdad, van a aportar una visión diferente o complementaria, un conocimiento nuevo que no poseía, un modo expresivo que había pasado desapercibido, un rasgo cultural que ignoraba, una verdad, en fin, encerrada en el texto. Si de siempre sabemos que el aprendizaje cooperativo es más eficaz que el competitivo, esa realidad se verifica de modo más intenso en el acercamiento a los textos literarios: la literatura crea comunidad y la enriquece.

En nuestras estrategias de explotación textual introduzcamos siempre el grupo de trabajo como planteamiento preferente: en el pequeño grupo el alumno se desinhibe, pregunta sin temor, rebaja su nivel de ansiedad ante el error, aprende y se forma.

Como va siendo hora de terminar, quisiera mentar, aunque fuera de pasada, una verdad que a veces puede pasarnos desapercibida. Somos profesores de lengua extranjera. Al parecer nuestra función es puramente cognitiva: adquirir un saber y trasladar esos conocimientos al estudiante para que pueda valerse con la lengua para alcanzar los objetivos que se había propuesto: leer, intercambiar informaciones con nativos o atender enfermos un país hispanohablante...).

Pero, querámoslo o no, cuando entramos en un aula nos convertimos en educadores. Es decir, influimos en la formación de los estudiantes que tenemos delante; les facilitamos una lengua, pero les conferimos una visión del mundo (cultural, intercultural), un modo de relacionarse con los demás (competitivo, colaborativo, de trabajo en equipo...), un proyecto de actuación. Es decir, valores cognitivos, actitudinales, éticos, emocionales, sociales, etc. Lo asumimos implícitamente pero no lo actualizamos nunca o casi nunca con lo que al quedar desdibujada la función, con toda seguridad perdemos eficacia. Esto es tanto más cierto cuando pensamos en contextos de no inmersión, con estudiantes jóvenes en enseñanzas regladas.

Creo que la literatura es uno de los instrumentos más eficaces para conseguir muchos de esos objetivos, y es a través de los textos literarios como de modo más intenso podemos desarrollar ese deber “convirtiendo un acto de aprendizaje escolar en un acto de aprendizaje para la vida” (1997, 675), o en palabras de Danuta Bamidel Oyewo (20):

El diálogo que se produce entre el mundo de los textos literarios y el mundo personal del lector resulta especialmente enriquecedor para este último, porque además de contribuir a desarrollar la valoración artística y estética del lector, contribuye también a la educación ética y la concienciación sobre “el otro”.

Y ahora sí, termino con otra cita literaria. Deseo que, frente a la opinión expresada sobre su profesora de literatura por Paloma en la cita de *La elegancia del erizo* que os leí anteriormente, al salir de las clases cada uno de vuestros estudiantes pueda hacerse la misma reflexión que Clara, otra joven quinceañera protagonista de la novela de Ruiz Zafón *La sombra del viento* a la que su profesor, tras otros vanos intentos, ha conseguido que sucumba a la seducción de la literatura:

Hasta entonces para mí las lecturas eran una obligación, una especie de multa a pagar a maestros y tutores sin saber muy bien para qué. No conocía el placer de leer, de explorar puertas que se te abren en el alma, de abandonarse a la imaginación, a la belleza y al misterio de la ficción y del lenguaje. [...] Aquel libro me enseñó que leer podía hacerme vivir más y más intensamente, que podía devolverme la vista que había perdido. Solo por eso, aquel libro [...] cambió mi vida (2004, 35-36).

BIBLIOGRAFÍA

- ACQUARONI, R. (1997): “ La experiencia de la poesía en E/LE. Algunas reflexiones para apoyar su incorporación en la enseñanza de E/LE ”, *Cuadernos Cervantes* 12, 42-44.
- (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, Madrid: Santillana/USAL.
- BAMIDELE OYEW, D. (2009): *Competencia literaria, literatura hipertextual y microrrelatos en el aula de E/LE*, Memoria de máster, Universidad Antonio Nebrija.
- BARBERY, M. (2007): *La elegancia del erizo*, Barcelona: Seix Barral.
- CARTER, R. y M. N. LONG, (1991): *Teaching Literature*, Londres: Longman.
- COLOMER, T. (1996): “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación”, en C. LOMAS (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Horsori: Barcelona.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>
- DELIBES, M. (1966): *Cinco horas con Mario*, Barcelona, Destino.
- LAZAR, G. (1993): *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*, Cambridge: CUP.
- LÁZARO CARRETER, F. (1987): “La literatura como fenómeno comunicativo”, en T. A. van Dijk *et al.*, *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid: Arco/Libros.
- MALEY, A. (1989): “A Comeback for Literature? ”, *Practical English Teaching* 10/1.
- MARTÍN PERIS, E. (2000): “Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera”, *Lenguaje y Textos*, 16.
- MARTÍNEZ SALLÉS, M. (2004), “Libro, déjame libre. Acercarse a la literatura con todos los sentidos”, *redELE* 0.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2004): “Los materiales literarios en el aula de ELE: funciones y proyección comunicativa”, *redELE* 1.
- MONTESA, Salvador y Antonio GARRIDO (1994): “La literatura en clase de ELE”, en *Actas del II Congreso Nacional de Asele* (1990), ASELE: Málaga.
- PENNAC, D. (1993): *Como en una novela*, Barcelona: Anagrama.

- PÉREZ REVERTE, A. (2002): *La reina del sur*, Madrid: Alfaguara.
- REYES, A. (1959), “Los trabajos y los días”, en *Obras completas*, vol. IX, México: Fondo de Cultura Económica.
- RODRÍGUEZ FISCHER, A. (1998): *Por qué leemos novelas*, Barcelona: Ariel.
- RUIZ ZAFÓN, C. (2004): *La sombra del viento*, Barcelona, Planeta, [1ª 2002].
- SANZ GONZÁLEZ, F. (1995): “La literatura en la clase de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda?”, *Didáctica* 7.
- SENABRE SEMPERE, R. (2006): “La lectura necesaria”, *El Cultural de ABC*, 6 de abril.
- VEZ JEREMÍAS, J. M. (1997): “El desarrollo de las lenguas vehiculares en la construcción de Europa”, en A. MENDOZA FILLOLA, M. C. ROMEA CASTRO y F. J. CANTERO SERENA (coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Universitat de Barcelona: Servicio de Publicaciones.
- WITTGENSTEIN, L. (1922): *Tractatus lógico-philosophicus*, Londres: Routledge & Kegan Paul, § 5.6.

T DE *TEXTO* EN LA ENSEÑANZA DE ELE

ROSER MARTÍNEZ SÁNCHEZ
London School of Economics (LSE)

Escribir sobre el uso de los textos en la enseñanza de Español como Lengua extranjera (ELE, de aquí en adelante) es un tema tan amplio como queda reflejado en las propias líneas temáticas de este XXI Congreso de ASELE; así, observamos numerosas ponencias y talleres sobre el uso del texto como muestra y estímulo; como producto y objetivo; y por último, como objeto de investigación.

Los textos, objetos vehiculares poliédricos y multifuncionales donde los haya, son esencialmente la “materia de la que se nutren nuestras clases”, en palabras de Susana Pastor. Las características particulares de este sustento pedagógico están, a mi modo de ver, en relación directa con:

1. el enfoque didáctico que se adopta
2. el “contexto” en que se utilizan, y por último
3. la “tecnología” que los vehicula.

Sobre estos aspectos, y particularmente los dos últimos, quisiera reflexionar en esta ocasión centrándome, además, por una cuestión de espacio, en los textos escritos y tomando como punto de partida mi experiencia docente.

1. E DE ENFOQUE. TEXTOS ESCRITOS Y ENFOQUES DIDÁCTICOS

Determinar cuál es (si es que es posible) el mejor o más adecuado método o enfoque didáctico que favorezca un más rápido aprendizaje de la lengua de modo que el estudiante de ELE sea plenamente competente en sus intercambios comunicativos, es y

sigue siendo objeto de discusión¹. Al margen de preferencias personales y del manual dictado por la institución de trabajo, son muchos los docentes que se declaran “eclecticos” en el enfoque que utilizan en clase, pues el hecho de poder tomar diferentes elementos y técnicas de variados enfoques (nocional-funcional, comunicativo, procesual o por tareas, por ejemplo) les permite adecuarse de modo más conveniente a las motivaciones, necesidades personales y/o profesionales de los estudiantes, punto de partida esencial para el aprendizaje.

Como señalara Gardner (2000:89):

se ha hecho evidente que cualquier descripción de la naturaleza humana que ignore la motivación y la emoción tiene una utilidad limitada para facilitar el aprendizaje y la pedagogía. (...) Y todos estos modelos [cognitivistas] apuntan a una misma -y sencilla- verdad: si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones². Y a la inversa: lo más seguro es que las experiencias desprovistas de un impacto emocional tendrán poco atractivo y se olvidarán pronto, sin dejar ni una simple representación mental.

Los diferentes métodos y enfoques didácticos en ELE se han ido caracterizando por los variados usos que han hecho particularmente de los textos y de la enseñanza de la destreza escrita (Cassany, 2006). Desde la manipulación de unidades de diversos niveles de descripción hasta el uso real de la lengua en el aula, si algo caracteriza a los textos escritos es su flexibilidad y su versatilidad. Flexibilidad para acomodarse a los múltiples objetivos de enseñanza³, y versatilidad para convertirse fácilmente en un “texto adaptado”, de nuevo, a la mejor conveniencia del grupo de estudiantes.

Seleccionar textos, explotarlos, generar prácticas escritas significativas, etc. es una tarea compleja y arriesgada tanto para los docentes como para los estudiantes. Ciertamente, la existencia de grupos heterogéneos de nivel de lengua, de motivación personal y de ritmos de aprendizaje, entre otros aspectos, son retos propios del aula. De hecho, esto mismo ha propiciado con frecuencia que (1) los profesores utilicen los textos como fuente de conocimiento enciclopédico (actividad de lectura en casa o en clase) para presentar, practicar o consolidar determinadas estructuras o léxico; y (2) los estudiantes compongan textos como tarea final recapituladora de la lección correspondiente (la previsible “redacción/ensayo para casa”).

1 Zanón, 1999

2 El subrayado es nuestro.

3 Estamos de acuerdo con la creencia generalizada de que todo texto auténtico es susceptible de ser usado en cualquier nivel de dominio de la lengua: todo depende de cómo se presente y para qué. Puede leerse una interesante discusión sobre “significatividad y autenticidad” en Escobar Urmeneta, 2004.

Retomando el eclecticismo arriba mencionado, nuestra propuesta⁴ para el uso de textos escritos en el aula de ELE pasa por el seguimiento flexible de dos enfoques didácticos:

- (1) el funcional-comunicativo, con tareas de escritura semiguada, en mayor o menor medida, mediante actividades basadas en el uso de modelos textuales, en la exposición a la lengua auténtica, etc.; y,
- (2) el enfoque procesual o por tareas, que hace hincapié en la composición “libre” (y los procesos cognitivos implicados) como resultado del trabajo conjunto y negociado de grupos de estudiantes.

Como señala Escobar Urmeneta (2004:84):

La percepción del objetivo prioritario por parte del profesor, la práctica de formas lingüísticas determinadas que pueden usarse o la comunicación influirá en la percepción del alumno y por tanto en el grado de significatividad de la tarea.

Así pues, optamos por utilizar los textos como base para actividades de aprendizaje semiguadas y libres que, sin necesidad de complicados recursos multimedia, permitan al docente abordar la destreza escrita tomando como punto de partida cuestiones gramaticales, funcionales y/o socioculturales significativas. Estos aspectos formales y de interacción social de la ELE conforman una sólida base operativa para la didáctica y el aprendizaje de estrategias de composición cooperativas en las que la actitud (auto) crítica de los estudiantes es una parte esencial para el desarrollo del texto escrito en el aula y también fuera de ella, cuando los objetivos y necesidades de los estudiantes sean realmente los propios.

2. C DE CONTEXTO: TEXTOS ESCRITOS Y CONTEXTOS

Actualmente, dentro de los estudios sobre los usos textuales y la escritura destaca, junto al de *género textual*, el concepto de *contexto* (Hyland, 2002). El uso significativo de textos auténticos (adaptados o no) conduce al discurso, es decir, a la manifestación de la lengua utilizada con unas intenciones y unas funciones comunicativas sociales en las que el contexto es un factor esencial.

Muchos son los tipos de contexto que se han propuesto desde diferentes perspectivas de corte discursivo: contexto espacio-temporal, sociocultural, cognitivo, de aprendizaje, etc.⁵. Para esta ocasión, baste decir que consideramos elementos esenciales del

4 Martínez, 2005

5 Puede verse al respecto el capítulo 4 de Calsamiglia-Tusón, 1999.

contexto extralingüístico: los participantes, el marco espacio-temporal o emplazamiento (entendido tanto en el sentido físico como en el social o institucional) y las finalidades (Calsamiglia-Tusón, 1999:109). En otras palabras: los estudiantes, el entorno docente y de aprendizaje y las motivaciones para aprender.

En mi experiencia docente he podido ir observando de cerca cómo los textos escritos se han ido adecuando a las características del contexto educativo en que me encontraba. Así, por ejemplo, cuando empecé impartiendo cursos intensivos de verano en España a principios de los 90 (con algunos de los primeros manuales comunicativos en ELE: *Para empezar* o *Esto funciona*, por ejemplo), los textos ((micro)diálogos, con mucha frecuencia) servían como modelos textuales de interacción contextualizada situacional y funcionalmente.

En el fragmento que sigue⁶ puede observarse no sólo la conocida primacía de los “textos” orales frente a los escritos sino la novedosa oportunidad que ofrecía en aquella época este manual (entre otros) para trabajar comunicativamente con textos escritos auténticos adaptables a las particulares características del grupo:

Téngase en cuenta, que si se opta porque los alumnos escriban los contenidos de los ejercicios de este apartado (sc. “Ahora tú”), en la mayor parte de los casos no será más que una transcripción de un registro oral. Para familiarizarlos con las características específicas del registro escrito (redacción de notas, cartas, etc.) se han elaborado una serie de ejercicios, adecuados a cada unidad, que se incluyen en el Libro de ejercicios, y que representan una verdadera actividad comunicativa por medio de la escritura. (...) Al pie de la letra: apartado donde se incluye un amplio abanico de textos auténticos para ser explotados según intereses y características del grupo.

Los estudiantes (adultos de variadas nacionalidades y con grados de educación formal muy diferentes) estudiaban ELE por motivos personales en gran parte de los casos y el hecho de pasar cuatro semanas en un entorno natural de inmersión, durante los calurosos meses de julio en la mediterránea Barcelona, en un contexto real de interacción, suponía una motivación intrínseca que repercutía favorablemente en la dinámica del aula y en su aprendizaje. Lejos quedaban todavía los recursos multimedia y casi el uso del CD-Rom.

Mi contexto docente actual es muy diferente: vivir en un país de habla no-hispana, por el contrario, obliga a (re)crear en la medida de lo posible ese contexto de “autenticidad natural” dentro y fuera⁷ del aula.

6 Equipo Pragma (1988): *Esto funciona*, Libro del profesor (págs. 6-8). Madrid: Edelsa.

7 A tal efecto creamos el Proyecto Spanish in Motion: <http://www2.lse.ac.uk/language/Projects/SpanishProjects/SpanishinMotion/SpanishinMotion.aspx>

Los estudiantes de ELE en la LSE son jóvenes universitarios muy interesados en las disciplinas relacionadas con las ciencias sociales y políticas, particularmente en Latinoamérica. En este sentido, hemos tenido que crear nuestros textos de trabajo para adecuar los contenidos a las necesidades de los estudiantes al objeto de “garantizar” en la medida de lo posible la motivación de partida necesaria para un aprendizaje relevante de la lengua. Cada una de las unidades de trabajo las denominamos “unidades socioculturales”, puesto que es el componente sociocultural el eje sobre el que giran los textos (ahora ya multimodales) que las integran⁸. Otro ejemplo de aprovechamiento de acontecimientos, que resultan motivadores por su autenticidad es el caso de los textos creados por *Splash into Spanish* para contextualizar el Festival de cine español que se celebra anualmente en Londres. El objetivo general es siempre el mismo: crear textos que ayuden a comprender mejor lingüística y socioculturalmente un acontecimiento real en español en un contexto de habla no-hispana⁹.

Y por último, hay también textos que buscan la interacción, la participación del “otro”, la co-construcción de sí mismos no ya en el aula (como propugnaba el trabajo en cooperación del enfoque por tareas) sino en la internet, en las redes sociales mediante blogs, wikis, videos, etc. Una vez más, los textos se adecuan al contexto, ahora tecnológico.

3. T DE TECNOLOGÍA. TEXTOS ESCRITOS Y TECNOLOGÍA

Tal como hemos visto, el uso de textos en la clase está en relación directa con el contexto socioeducativo y tecnológico en que se encuentran y en que se crean. Así, es interesante observar su adaptación y evolución más o menos paralela a la de la llamada “web educativa”¹⁰. En la llamada web.1, los textos permiten escasa interacción (formularios, inscripciones...), los textos se enseñan, se leen, son seleccionados por el “experto” / profesor, que es el centro del proceso (como en los métodos más tradicionales de aprendizaje de lenguas extranjeras); y los usuarios / estudiantes son meros lectores consumidores. En cambio, en la web.2 los textos se escriben en cooperación, se aprenden, se centran en el usuario / estudiante, que se considera un *prosumer*¹¹ (o productor de contenidos). Como señala Fco. José Herrera Jiménez (en J. Suárez, 2007: pág. 20):

8 Pueden verse algunas muestras de textos creados para contextualizar, por ejemplo, la comprensión del documental “Prototipo para la buena emigración” en <http://www2.lse.ac.uk/language/Projects/SpanishProjects/SpanishinMotion/Screenings/26January2010.aspx>

9 Una muy sugerente opción para niveles avanzados es la que presenta Olga Kulchytska (2000) en sus llamados “Alternative Textbook”, donde son los propios estudiantes quienes eligen los temas que les interesa conocer en ese curso; lo que les obliga a trabajar con muchos más textos auténticos. Puede leerse su investigación en: <http://www.njcu.edu/cill/vol15/kulchytska.html>

10 De imprescindible lectura al respecto es la web de Tíscar Lara ([//tiscar.com](http://tiscar.com)) en su apartado de Alfabetización digital, por ejemplo.

11 Aquí cabe recordar que el año pasado tuvo lugar en el congreso de ASELE, en Comillas, una mesa redonda en la que se abordó el tema de “Las nuevas tecnologías aplicadas al español con fines específicos” y

Sin el trabajo en equipo de autores y lectores no hay red social que valga. Veamos algunos ejemplos: un blog sin comentarios no es más que un texto plano, un wiki mantenido por una sola persona es un esfuerzo inútil. De esta manera, lo que realmente hay que destacar de la nueva web es su vocación de ser una plataforma de lecto/escritura.

Efectivamente, esa plataforma de lectoescritura es un magnífico trampolín para compartir conocimiento, experiencias, teniendo presente al mismo tiempo la clásica cita de L. Flower (1997):

The critical differences for writers usually fall into three areas: the reader's knowledge about the topic; his or her attitude towards it, and his or her personal or professional needs. Because these differences often exist, good writers do more than simply express their meaning; they pinpoint the critical differences between themselves and their reader and design their writing to reduce those differences.

Es decir, para elaborar textos significativos, relevantes, es necesario que el escritor/estudiante sea capaz no sólo de “linearizar” texto sino de comprender (lo que lee y lo que escribe) y de interpretar, se poder dotar de sentido al texto, de tomar conciencia del tipo de texto que se lee/escribe y sus características, de la finalidad que (se) persigue, de las actitudes que provoca con la selección de sus palabras, etc. (Cassany, 2009).

Sin embargo, estas carencias de pensamiento crítico parecen ser más habituales de lo que sería deseable (o esperable) si observamos algunos resultados publicados por el Educational Testing Service (Estados Unidos) en 2006 y que recoge A. Yagüe (2007: 5) en un artículo excelente sobre el uso de internet y la enseñanza específica de ELE:

- sólo un 49% de los estudiantes [sc. universitarios y de secundaria] fueron capaces de juzgar si un sitio web era objetivo, tenía suficiente autoridad sobre un tema y ofrecía la información oportuna.

- sólo un 40% fueron capaces de restringir una búsqueda para obtener resultados más pertinentes.

- un 80% incluyeron cuestiones totalmente irrelevantes al crear una presentación sobre un tema.

En conjunto, estos datos confirmarían la sospecha de que, en gran medida, los estudiantes actuales saben cómo usar la tecnología, pero no saben gestionar la información que proporciona y por lo tanto, carecen de las destrezas necesarias para alcanzar el éxito en sus carreras académicas y profesionales. Algo que se

se presentaron perspectivas y actividades en las que nuevas aplicaciones de tecnología educativa se ponían al servicio del docente y el estudiante para crear nuevos tipos de textos (el videocurrículum, por ejemplo, que presentó Cecilia Ainciburu).

complica desmesuradamente cuando los aprendientes manipulan información en una lengua en la que no son competentes.

Da que pensar. Por otra parte, con frecuencia se puede tener la impresión de que los textos cada vez son más visuales y menos “textuales”¹². Pero también es cierto que las “imposiciones” de la lectura (y escritura) en un monitor condicionan el redactado del texto. Por su claridad, destacamos aquí un fragmento de un conocido sitio web¹³ en el que se “aconseja” cómo escribir textos destinados a ser leídos en pantalla:

Lo más importante al *redactar textos para páginas web*, es que se debe emplear aproximadamente la mitad de las palabras que se emplean en los medios impresos para desarrollar un tema, teniendo en cuenta lo ya dicho sobre el tiempo de atención de los usuarios de internet.

Cada párrafo debe contener tan solo una idea. Esto agiliza notablemente la lectura y simplifica la comprensión del texto en general. Así como disminuye el tiempo de atención, la calidad de la misma es sensiblemente menor en los medios electrónicos.

Cada tema o subtema debe estar separado del resto mediante la *aplicación de subtítulos* claros y que contengan información de utilidad sobre el contenido que los lectores encontrarán en los párrafos siguientes. Esto permite una esquematización de los textos que simplifica la comprensión y dan una mayor velocidad a la lectura, además de aumentar la atención del lector.

La pregunta es si esa esquematización, esa simplificación de contenidos es válida y aconsejable para géneros textuales como la exposición argumentativa, esencial en el desarrollo del pensamiento crítico de los aprendices. En este sentido coincidimos de nuevo con A. Yagüe (2007:15) cuando sugiere el “aceptar las limitaciones del medio (en especial las referidas a las destrezas productivas) e incidir en sus bondades (la inmediatez de la retroalimentación, la riqueza del input multimedia, la ejercitación en actividades mecánicas de “bajo contenido comunicativo”, etc).”

Con la hipertextualidad, los textos parecen menos lineales y “predecibles”, y más activos o dinámicos. ¿Están cambiando las redes sociales y la tecnología nuestra manera de acercarnos a los textos, de crearlos y de usarlos, de vehicularlos?

Como señala Javier Martínez¹⁴:

12 Era Fernando Savater quien en un artículo de 1996 ya se lamentaba de que “lo que ahora oímos repetir hasta el hartazgo, sin embargo, es que vivimos en la era de la imagen y que la palabra escrita es actualmente cosa subordinada. Nos hemos mudado de la galaxia Gutemberg a la galaxia Lumière”.

13 <http://www.lawebera.es/manual-diseno-web/los-textos-en-una-pagina-web.php>

14 Tomado de su excelente artículo de reflexión crítica: “E-learning y los 7 pecados capitales” [en línea] <<http://www.gestiondelconocimiento.com/leer.php?id=340&colaborador=javitomar>>

Internet es un medio de comunicación y de socialización, pero en el fondo es una red de personas conectadas. Lo que cuentan son las personas, no las máquinas. Las máquinas no tienen poderes mágicos, no convierten noveles en expertos. Tenemos la posibilidad de apagarlas. Los bits pertenecen al mundo de los átomos y no al revés. No olvidemos que las tecnologías no pueden ofrecernos las metodologías para que las personas construyan conocimiento.

Los docentes somos grandes recicladores de textos, al margen del grado de tecnología que usemos; pero resulta interesante constatar cómo profesores y estudiantes nos hemos ido adaptando a los “nuevos tiempos textuales” que mencionaba antes. Ahora que la tecnología copa los índices de modernidad, de motivación, riqueza de input, etc. cabría insistir en que la tecnología no es sino una herramienta que puede ser de ayuda a profesores y estudiantes sólo cuando tenemos claro para qué la estamos usando. En este sentido, son los textos, de nuevo, los que nutren esa tecnología y siguen siendo, por tanto, los verdaderos elementos que cuando se comparten, dentro y fuera del aula, nos enriquecen cognitivamente.

Me gustaría cerrar esta breve contribución, recuperando la voz de Graciela Reyes cuando le preguntaron qué es pragmática y ella respondió con una polifonía bien conocida. Para esta ocasión, y *mutatis mutandis*: “¿Qué es, entonces, texto? ¿Y tú me lo preguntas? Texto eres tú”.

BIBLIOGRAFÍA

- CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- CASSANY, D. (2009): “10 claves para enseñar a interpretar”, *leer.es* [en línea]: <<http://docentes.leer.es/2009/06/25/10-claves-para-ensenar-a-interpretar-docentes-daniel-cassany/>>
- (2006): *Expresión escrita en L2/ELE*, Madrid: Arco/ Libros.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>
- DÍAZ, L. y M. AYMERICH (2003): *La destreza escrita*, Madrid: Edelsa.
- ESCOBAR URMENETA, C. (2004): “Para aprender a hablar hay que querer decir algo”, *Glosas didácticas* 12, [en línea]: <<http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/05escobar.pdf>>

- FLOWER, L. (1997): "Writing for an audience", en P. ESCHHOLZ, A. ROSA y V. CLARK (eds.), *Language Awareness. Essays for College Writers*, New York: St. Martin's Press.
- GARDNER, H. (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, Barcelona: Paidós.
- GUTIÉRREZ QUINTANA, E. (2007): *Enseñar español desde un enfoque funcional*, Madrid: Arco/Libros.
- HYLAND, K. (2002): *Teaching and researching writing*, Londres: Longman.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, R. (2005): "Manos a la letr@: la destreza escrita en el aula de ELE", marcoELE 1, [en línea]: <<http://marcoele.com/manos-a-la-letra-la-destreza-escrita-en-el-aula-de-ele/>>
- NUNAN, D. (1989): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge: CUP.
- PASTOR CESTEROS, S. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante: Universidad de Alicante.
- PARROT, M. (1993 [2001, 7ª ed]): *Tasks for Language Teachers. A resource book for training and development*, Cambridge: CUP.
- SUÁREZ, J. (COORD.) (2007): *Glosas didácticas (monografía): Tecnología y enseñanza laprendizaje de ELE.*, vol. 16 [en línea]: <<http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/16.html#>>
- VÁZQUEZ, G. (COORD.) (2001): *Actividades para la estructura académica. Proyecto ADIEU*, Madrid: Edinumen.
- VÁZQUEZ, G. (2008): "¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes, III Jornadas de español como lengua extranjera, I Congreso internacional de enseñanza e investigación en ELSE [en línea]: <http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_vazquez.pdf>.
- YAGÜE, A. (2007): "“La tostadora se ha vuelto asesina y el ordenador me puede ver...”. A propósito de la internet y la enseñanza del ele", *Glosas didácticas* 16, [en línea]: <<http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/01yague.pdf>>
- ZANÓN, J. (COORD.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen.

TEXTO Y LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DE ELE

BEGOÑA SÁEZ
Universidad de Valencia

1. LENGUA ESCRITA / LENGUA LITERARIA

Que un texto se escriba o no, no es condición para que exista la obra literaria. Pero si recibe la escritura como consolidación en cuanto texto “literario”, la relación entre escritura y literatura es muy estrecha. Por ello, en un primer momento, no es difícil vincular la literatura con la lengua escrita, aunque de inmediato pueda surgir la objeción de la existencia de la literatura folklórica, de transmisión oral.

Sin embargo, literatura y escritura no son términos recíprocos; no se pueden identificar los rasgos de la lengua literaria con los de la lengua escrita. Siguiendo a Lázaro Carreter (1976), los rasgos o recursos lingüísticos de la literatura se refieren a otra entidad: la *lengua literal*, que es aquella que está destinada a ser reproducida en sus propios términos. A este género pertenece la lengua literaria y otro tipo de mensajes como, por ejemplo, los refranes. En este sentido, la lengua escrita sería solo un aspecto de la lengua literal. Conviene, por tanto, no identificar lengua literal con lengua escrita, ya que existe tanto un lenguaje escrito no literal (las cartas familiares, por ejemplo) como manifestaciones no escritas del lenguaje literal.

Hecha esta clarificación, la literatura sería una variedad de la lengua literal. Este tipo genérico de lenguaje literal nos permite explicar muchos rasgos literarios y diferenciar características que lo separan del lenguaje fungible o no perdurable. Serían “las palabras que no se lleva el viento”, acertada expresión con la que Acquaroni (2007) ha titulado un recomendable estudio sobre literatura y enseñanza de español como LE/L2. Entre esas características del lenguaje literal que lo diferencian de las palabras que sí se lleva el viento, sin voluntad de permanencia, Lázaro Carreter señala, por ejemplo: la atención especial que el emisor presta a la técnica de cifrar su discurso; su estructura está sometida a un proyecto o composición, de ahí que posea un cierre previsto, una

determinada extensión temporal y espacialmente limitada o que esté condicionado por la existencia de un género. Es algo, por tanto, vertebrado.

Estas aclaraciones nos permiten centrar el objeto de nuestro debate, si bien, como acertadamente planteaba Ohmann (1979), no puede preguntarse ¿qué es lengua literaria? como una pregunta del mismo tipo de ¿qué es un pentámetro yámbico? No vamos a definir qué es literatura y lenguaje literario, pues nos desviaríamos del camino de esta mesa redonda y entraríamos en una encrucijada cuya superación nos llevaría a otro encuentro. Para una buena sistematización contamos con estudios como los de Pozuelo Yvancos (1992 y 2000) o, desde otra ladera, con la breve pero útil introducción a la teoría literaria, de Culler (2000).

Pero, con todo, quizá la definición de Steiner, para quien literatura es el lenguaje liberado de su responsabilidad suprema de información, fuera de su utilidad inmediata, nos permita llegar a dos conclusiones importantes. En primer lugar, el texto literario, incluso aquel en el que predominan los contenidos o lo más informativo, se opone al lenguaje ordinario en que es prescindible o secundario. Cuando Miguel Hernández escribe su famosa “Elegía a Ramón Sijé” o Lorca el “Llanto por Ignacio Sánchez Mejías”, no actúan por una demanda de información.

En segundo lugar, no estamos ante una lengua diferente, sino ante un uso lingüístico que actualiza determinadas posibilidades del sistema de la lengua. Si partimos de que se trata de una modalidad de uso y no de otra lengua podemos deshacernos de la idea de *desvío* y especificidad de lo literario, una idea que si bien ha sido superada con la crisis de la *literariedad*, aún nubla muchas de las argumentaciones a la hora de dar cabida al texto literario en la enseñanza de E/LE. En cualquier caso, sea lo que sea la lengua literaria, estamos de acuerdo en que los efectos se consiguen a través de la mediación del lenguaje, y ésta y no otra es la materia de nuestra enseñanza.

2. ¿LITERATURA PARA APRENDER LENGUA O LITERATURA PARA APRENDER LITERATURA?

La pregunta así formulada ya está marcada por una disyuntiva y nos lleva a un planteamiento polarizado de importantes consecuencias didácticas:

En primer lugar, si la literatura sólo se usa para aprender lengua, entonces podemos preguntarnos: ¿para qué elegir un texto literario?, o mejor dicho, ¿por qué?, ¿qué motivo nos lleva a ello?, ¿es un adorno?, ¿es distendido?, ¿queda muy bien en nuestras clases después de tanta gramática?, ¿es el azar el que nos ha llevado a él para practicar determinados contenidos lingüísticos? Pensemos, por ejemplo, en el famoso poema “Ser y Estar”, de Benedetti. Este texto se ha usado tantas veces en los manuales de E/LE que al final ha perdido su carga literaria. En realidad el poema ha actuado como pretexto, se ha banalizado.

Muchas veces el texto literario no funciona como literario, sino como soporte para otras exploraciones didácticas. Por ello, no le falta razón a Landero (1999), cuando afirma en “El gramático a palos”, que “si de lo que se trata es de enseñar lengua, la verdad es que tanto da diseccionar una lira de fray Luis como el eslogan de una marca de detergente o una receta gastronómica, porque al fin y al cabo la cantidad de gramática y de semiología que hay en esos mensajes viene a ser técnicamente más o menos la misma”.

En segundo lugar, si sólo se usa para aprender literatura, cabe precisar qué se entiende por ello, pues a veces se corre el peligro de sacralizar el texto literario o bien relegarlo a cursos específicos de literatura, enfocados más con planteamientos pensados para estudiantes nativos que para estudiantes de E/LE. Como bien señala Marta Sanz (2006), el profesor parece olvidarse de la metodología de lenguas extranjeras y reproduce modelos didácticos que no se acercan a lo literario desde una perspectiva comunicativa y creativa.

Por todo ello, habría que cambiar la o por una y, es decir, literatura para ambas cosas: para aprender lengua y literatura. Si se plantea como una disyuntiva, la literatura no acaba de encontrar su sitio y en muchos casos la lengua tampoco. Está claro, como ya trataron estudios aplicados a la enseñanza del inglés como segunda lengua (Joanne Collie y Stephen Slater (1987); Alan Duff y Alan Maley (1990), por ejemplo) que podemos diferenciar, por un lado, entre el estudio de la literatura donde el texto es tratado como centro de interés en sí mismo, como obra estética y cultural; y, por otro, el uso de literatura como recurso en el aprendizaje de una L2, es decir, como recurso lingüístico y “lengua en uso”. Pero también podemos pensar en un enfoque más integrador. Es indudable que la literatura no sólo ofrece grandes posibilidades didácticas, sino que tiene la ventaja de acercar de forma simultánea la lengua y la cultura del país, algo que en última instancia contribuye al desarrollo de la educación intercultural del alumno y a mejorar su competencia comunicativa. Sin perder de vista que estamos enseñando un idioma, podemos hacerlo a través de la literatura o enseñar literatura como un componente más del idioma, ver, siguiendo a Sitman y Lerner (1996), el aprendizaje del lenguaje y la literatura como “dos aspectos de una misma actividad”.

Umberto Eco (2001) dice que una de las funciones de la literatura en la vida individual y social es que “mantiene en ejercicio a la lengua”. Por ello, en el campo de E/LE lo deseable sería tratar de imbricar la lengua y la literatura, defender la conexión lengua-literatura como función formativa y aprendizaje lingüístico-comunicativo. En suma, verlo como algo complementario: aprender lengua y aprender literatura.

2.1 ¿CÓMO APRENDER LENGUA CON LA LITERATURA?

A nuestro modo de ver aprender lengua con la literatura no es como una merienda campestre en la que se cogen casi al azar, aquí y allá hierbecillas o florecitas. Decimos

esto porque el texto literario no es sólo un hecho lingüístico, es también la construcción de un mundo. Si olvidamos esto, corremos el peligro de realizar las mismas prácticas que con otros textos. Por ejemplo, con todas las buenas intenciones nos centramos en construir la competencia léxica y gramatical con ejercicios que son vividos como ejercicios: “Y ahora la gramática”, “pon en práctica el vocabulario”, etc.

El texto literario sirve para leer, escribir, aprender los mecanismos de funcionamiento lingüístico y mucho más. Es obvio que la lectura es la habilidad lingüística que está en constante actividad, pero da acceso al desarrollo de otros tipos de destrezas y conocimientos de orden lingüístico, comunicativo y cultural. Por ello, habría que hallar nuevas formas de establecer la función de aprendizaje lingüístico que la literatura es capaz de desarrollar. Para ello tenemos que partir de una pregunta básica: ¿Qué queremos que sepan hacer mejor nuestros alumnos?, o en palabras de Steiner (1990): “quienquiera que enseñe o interprete literatura debe preguntarse qué pretende”.

Lo que pretendemos nosotros sería lograr un aprendizaje lingüístico que articulara lectura, escritura y habla, donde se interrelacionara todo mediante una efervescencia de actividades. Se trataría de un ir y venir de la lectura a la escritura, de lo escrito a lo oral. Por supuesto, sería una labor integrada en los objetivos del curso: leer, escribir, hablar, interactuar, aprender sobre cultura, es decir, un trabajo que conectara las capacidades de recepción y producción. Lograr, en suma, una interrelación de saberes, conocimientos, vivencias culturales y de integrar los saberes que componen la competencia lingüística y literaria. En definitiva, integrar competencias como un continuum.

Somos conscientes de la complejidad de nuestro propósito, pero por ahí creemos que debería ir la investigación en este campo. De hecho publicaciones recientes como, por ejemplo, la de Diego Santos (2010), centrada en el uso del teatro para la enseñanza de lenguas, abogan por buscar puntos de intersección entre la competencia verbal, no verbal y cultural. Y para ello hay que entender el texto literario como un vehículo de comunicación y no como mero soporte discursivo para mostrar determinadas estructuras lingüísticas.

2.2 ¿QUÉ LENGUA APRENDER CON LA LITERATURA?

Sin duda, toda la lengua y la lengua auténtica. El texto literario, como muy bien defiende Mendoza Fillola (2004), es una muestra y un referente de potenciales usos (no un modelo para el uso), con incidencia en el conocimiento del código escrito y también de la lengua oral. Lengua en uso, que permite crear contextos significativos para el aprendizaje y muestra de lengua, que puede ser aprovechada didácticamente en todos y cada uno de los niveles de análisis lingüístico. Sin embargo, creemos que la pregunta así planteada puede llevarnos a dos presuposiciones: que una cosa es la lengua estándar y otra la literaria, y que es lengua escrita y por ello, diferente de la oral.

Pero si la literatura es la única expresión artística que utiliza la lengua como materia prima, significa que el lenguaje literario comparte con el uso estándar un mismo sistema de signos que se rigen por la misma normativa. Es una amplia parcela del lenguaje. No en vano Du Marsais decía que “en un día de mercado se oyen más figuras que en un día de sesión académica”. La lengua literaria no está necesariamente desligada de las formas y funciones del habla cotidiana. No podemos verla como una producción aparte, inusual y para exquisitos. Por el contrario, en ella coexisten muestras de discurso coloquial junto a convenciones propias de los géneros literarios.

Tener esto claro nos permite romper con el argumento consabido de que es una lengua compleja, a una distancia infranqueable con respecto a la lengua que enseñamos.

Desde este enfoque, el texto literario es una muestra de lengua tan apropiada como cualquier otro material textual auténtico. Y lo es aunque se tenga presente que el uso literario de la lengua, como ocurre con otros textos, es capaz, en palabras de Acquaroni (2007), de forzarla para que diga más de lo que dice, menos o llamar la atención.

3. TEXTOS LITERARIOS Y NIVELES DE APRENDIZAJE

Entre el profesorado hay una tendencia a mostrarse reticentes en el uso del texto literario en los primeros niveles. Algo lógico si aplicamos criterios cuantitativos, si pensamos en qué nivel lingüístico posee el alumno. De ahí la tendencia a ubicarlos a partir de un A2 o de justificar su presencia sobre todo a partir de un nivel intermedio o cuando el alumno tiene una sólida base lingüística.

En nuestra opinión, en todos los niveles tiene cabida el texto literario, pero hay que aplicar criterios de *lecturabilidad* o grado de facilidad de lectura (léxico, longitud de frases, densidad semántica, etc.). Por tanto, hay que revisar los criterios de selección para que los textos sean adecuados para diferentes niveles de dominio. Una propuesta metodológica como la de José Jurado y Francisco Zayas (2002) puede proporcionarnos pautas para orientarnos en nuestra selección: libros que sean claros, atractivos, ricos; textos que revelen algo significativo a nuestros lectores, despierten su interés y las ganas de interactuar.

Pero dicho así es como no decir nada, pues uno de los eternos problemas a los que nos enfrentamos los profesores de E/LE es: ¿Qué libro pongo? A veces centrarnos en lo meramente lingüístico, hace que seleccionemos libros tan simples que se caen de las manos. Por ello, habría que buscar un mar lo suficientemente rico para que nuestros alumnos puedan nadar y no se ahoguen. Pongamos un ejemplo: cuando unos estudiantes del último curso de nivel avanzado se enfrentaron a una de las narraciones de *Los girasoles ciegos*, de Alberto Méndez, mostraron su descontento más que justificado. El relato no se dejaba leer. Había que ayudarles.

Y es que hay que tener presente qué significa leer en otra lengua, algo obvio pero que a veces se nos olvida cuando tenemos delante a nuestros estudiantes. Como muy bien nos recuerda Daniel Cassany (2006) cuando leemos en una lengua extranjera sólo accedemos a la parte visible del iceberg, ya que, a diferencia de la lectura en lengua materna, no tenemos tanta familiaridad con la sintaxis y el léxico y ocupamos parte de la memoria en esas tareas. Por ello, para la elaboración de inferencias y la construcción del significado se dispone de menos recursos cognitivos. Si ya es de por sí ingenuo pensar que se puede comprender todo, un hecho que se puede aplicar a la lectura actual en general, como plantea Cassany al anunciar el fin de la lectura “mono” (monocultural, monolingüe), más ingenuo lo es no tener presente que cuando se propone un texto literario el estudiante de una L2 se enfrenta a él con estrategias diferentes.

Por todo ello, a la hora de seleccionar los textos literarios según los niveles de aprendizaje se trata de pensar siguiendo a Teresa Colomer (2005) en una escalera con barandilla: comprensible, con apoyos, que se vaya expandiendo, que suba. Esto implica además no ver el material de lectura como una sustancia neutra denominada textos.

Sin duda, la clase de libros leídos determina el tipo de lector, lo que no quiere decir que un buen corpus tenga que ser sinónimo de las mejores obras, también pueden ser píldoras para dormir, como las novelas de aventuras lo eran para Benavente. Se trata de buscar libros que apoyen su autoimagen positiva como lectores al sentirse capaces de leer libros más largos aunque su calidad sea menor. Por ejemplo, en un nivel intermedio los estudiantes leyeron *Hermanas*, de Josefina Aldecoa; a muchos no les gustó su argumento, ni su contenido, pero sí su escritura, la accesibilidad a la lengua literaria. En el *Homenaje a Miguel Hernández* (<http://sites.google.com/site/homenajeamiguelhernandez/>), una iniciativa de un grupo de profesores de Lengua Castellana, participaron alumnos de E/LE de nivel básico e intermedio. Todos leyeron poemas. Claro que para ello hubo que hacer una selección de acuerdo al grado de dificultad o en determinados casos fueron de la traducción en sus idiomas maternos al texto poético original.

4. LA ADAPTACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS POR NIVELES: ¿LENGUA O LITERATURA?

Un asunto polémico y atractivo a la vez, de escaso consenso y que en nuestra opinión depende de cómo estén adaptados los textos, depende, en fin, de la existencia de adaptaciones solventes por parte de autores de reconocida calidad literaria. Una buena adaptación que haga más accesible el texto (modernizar la lengua, abreviar el desarrollo, superar escollos lingüísticos, etc.), aunque sea otra cosa, no necesariamente deja de ser literatura.

Adaptar es plantearse si es legítimo o no la *lecturabilidad* de un texto y reflexionar sobre qué hace ilegible un texto para determinados receptores. Es un campo que puede relacionarse con el problema de las traducciones de textos literarios y dado que no podemos aprender todos los idiomas, podemos dar gracias de poder leer un sinfín de obras que de otro modo no podríamos leer. Y eso que somos muy conscientes de la traición de la traducción, de los sentidos que se pierden por el camino. Por ello, el argumento de “la autenticidad”, no habría de ser sinónimo de adaptación como algo “falso”, puede ser “una imitación que resulte auténtica”.

Planteamos esta cuestión porque a veces en algunos manuales de E/LE nos hemos topado con la descripción del Dómine Cabra, del *Buscón* de Quevedo, que resulta apabullante. Apabullante no por el texto en sí, sino por su tratamiento didáctico. Surgen de inmediato algunas preguntas: ¿Qué se pretende con ese texto? ¿Repetir hasta la saciedad los mismos tópicos (el horror al vacío, los conceptismos, etc.)? A pesar de las orientaciones didácticas, la verdad es que no hemos visto una explotación acorde a la altura del texto. Esto nos recuerda a *Un tal Lucas* de Cortázar, cuando para su primer día de clase elige una crónica taurina.

Si hoy esta descripción de Quevedo resulta bastante ajena incluso para estudiantes de literatura en la universidad, más lo es para estudiantes extranjeros. La dificultad que torna ilegible una obra clásica tanto para lectores nativos como para lectores extranjeros, no sólo reside en el lenguaje, sino también en el contexto y los contenidos. De ahí que sean necesarios estudios como los de Pérez Parejo (2009) centrados en la descodificación cultural de textos literarios para la clase de E/LE.

Eduardo Alonso (2009), profesor de literatura, escritor y buen adaptador, da una norma que puede ser muy útil: “tan literal como sea posible, tan libre como sea necesario”. Sería algo así, nos dice, como pedirle al peluquero un arreglo de pelo: ni rapado, ni crestas de *punkie*, ni tinte ni cambio de imagen. Adaptar el *Quijote* no es resumirlo, ni meter “morcillas”, sino entresacar lo esencial y actualizar el lenguaje, pero conservando su pátina.

Hay adaptaciones que efectivamente son lengua y no literatura. Un ejemplo: *El caballero de Olmedo* prosificado. No porque esté en prosa, sino porque toda la magia verbal del teatro poético de esta pieza de Lope de Vega se ha evaporado. E igualmente hay adaptaciones muy respetuosas que son un tostón. Esto nos ha llevado a los clásicos, pero también es aplicable a cualquier otra época.

Otra cuestión que podemos plantear: ¿es mejor una adaptación por muy mala que sea a una lectura graduada de esas que circulan por ahí? ¿Es preferible una literatura prefabricada como sucede a veces con muchas lecturas graduadas que lejos de crear mundos estéticos y autónomos de significado son textos de encargo? Junto a las innegables virtudes de las lecturas graduadas (enriquecer el proceso de aprendizaje del español

en términos lingüísticos y culturales), como por ejemplo señalan Rosana Acquaroni (1996) o Ivonne Lerner (1999), también hay que mencionar sus defectos, como muy bien recoge M^a Dolores Albaladejo (2007).

A fin de cuentas, cabe tener presente que muchas de estas lecturas graduadas cuando son escritas como “ejercicios” de autores con vocación de escritores y no por verdaderos escritores, carecen del valor estético y lingüístico que presenta una obra original, es decir, escrita como obra literaria sin más y no para enseñar lengua. En muchas ocasiones estas lecturas resultan atemporales y carecen de valor cultural y social. Si revisamos al azar algunos de estos libritos, en muchos de ellos el afán de incluir un cierto tipo de estructuras lingüísticas ofrece un lenguaje distorsionado, alejado tanto del habla natural como de la escritura natural. Asimismo los temas tratados suelen ser tan familiares que no conllevan un mensaje significativo, lo que hace perder el reto de extraer nueva información. Los comentarios de los propios estudiantes son más que relevantes. Para muchos en lugar de resultar motivador, es algo aburrido cuando no innecesario. A veces les resultan infantiles, libros “tontos”, y hasta un derroche si se tiene en cuenta el precio excesivo de algunos de ellos.

Por todo ello, volvemos a nuestros interrogantes: ¿qué textos literarios hay que seleccionar? ¿Es más conveniente una literatura *light*, identificada con lo actual y lo moderno a un clásico que se suele asociar con lo antiguo, lo ilegible y lo desmotivador?

¿Tiene sentido la adaptación de clásicos en ELE? ¿Es ilegítimo adaptar? y en ese caso, ¿sería mejor conservar el texto íntegro pero repleto de llamadas y notas que interrumpen el proceso de lectura? Pensemos, por ejemplo, en “El *Quijote* en el aula. Crisol didáctico para el encuentro de la lengua, la cultura y el discurso”, un proyecto encomiable, pero que inevitablemente ha de pasar por las anotaciones para hacer accesible el texto literario.

Asimismo, se habla mucho de incorporar el texto literario en E/LE, pero sobre todo entendido como fragmento y no obra completa. Pensemos en uno de los parientes pobres de la literatura: el poemario. Sí que se usa el poema, pero en contadas ocasiones un libro de poemas como lectura. Y lo mismo sucede con el fragmento teatral, por ejemplo. Creemos que esto también ha de ser un motivo de reflexión.

En resumen, una adaptación puede resultar legítima cuando se trate de “una adaptación literaria con finalidad literaria” y no de “harapos cosidos”, sirviéndonos de la expresión de Manuel Rivas; una operación, pues, en la que se conjugue lo artístico y lo didáctico. Surge entonces otra gran pregunta: “¿qué es literario?”. A lo que podemos responder, “literatura es lo que llamamos literatura” o como decía Cela a propósito de la novela: la novela es novela cuando el autor así lo quiere. Que no sea posible delimitar con claridad las fronteras de lo literario no significa que sea algo ilusorio. Asimismo el que sea difícil fijar una regla para discriminar la calidad de una obra no implica que sea

algo arbitrario. El que hoy en los tiempos de la posmodernidad hayamos ganado en flexibilidad frente a lo dogmático, no significa que todo sea relativo.

Esto quizá nos ayude a superar aquella visión de dos mundos separados: el del filólogo situado en el jardín de la literatura y el del profesor de lengua, en toda una serie de lugares como la parada del autobús o el bar, donde se piensa que la literatura no sirve de mucha ayuda. Pero también nos permite recordar el papel fundamental que el *Marco* concede al profesor a la hora de integrar la literatura en la metodología y en la actividad del aula de idiomas. De ahí, su función relevante al plantearse qué importancia concede a su propia “capacidad para la apreciación estética de la literatura y su habilidad para ayudar al alumno a desarrollarla”.

Nuestra tarea como profesores de E/LE debería pasar primero por un verdadero autoanálisis, que nos llevara a reflexionar sobre nuestra propia competencia literaria, o sobre las verdaderas razones tanto de la defensa del texto literario como de su condena. Probablemente no sabemos adónde vamos exactamente por la senda actual del *Texto y literatura en la enseñanza de E/LE*, pero esto no significa que estemos ciegos. Lo que sí está claro es que es necesario seguir investigando, como hemos podido comprobar en este Congreso.

BIBLIOGRAFÍA

- ACQUARONI, R. (1996): “Lecturas Graduadas: Algunas consideraciones para apoyar su incorporación a las actividades de clase”, *Frecuencia L* 1, 18-20.
- (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, Madrid: Santillana.
- ALBALADEJO, M^a D. (2007): “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”, *MarcoELE*, 5.
- ALONSO, E. (2009): “Un Quijote a medida”, *Levante-EMV, Posdata*, 1 de febrero, 1-2.
- CASSANY, D. (2006): *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*, Barcelona: Anagrama.
- COLOMER, T. (2005): *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*, México: Fondo de Cultura Económica.
- COLLIE, J. y S. SLATER (1987 [1990]): *Literature in the language classroom: a resource book of ideas and activities*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

- CULLER, J. (2000): *Breve introducción a la teoría literaria*, Barcelona: Crítica.
- DUFF, A. y A. MALEY (1990 [1996]): *Literature*, Oxford: Oxford University Press.
- ECO, U. (2001 [2005]): “Sobre algunas funciones de la literatura”, en *Sobre Literatura*, Barcelona: Mondadori, 9-23.
- JURADO MORALES, J. y F. ZAYAS MARTÍNEZ (2002): *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera: propuesta metodológica y aplicaciones didácticas de textos de la literatura española contemporánea*, Cádiz: Universidad de Cádiz.
- LANDERO, L. (1999): “El gramático a palos”, *El País*, 14 de diciembre (recogido en *¿Cómo le corto el pelo caballero?*, Barcelona, Tusquets, 2004).
- LÁZARO CARRETER, F. (1976): “El mensaje literal”, en *Estudios de Lingüística*, Barcelona, Crítica, 2000, 149-171.
- LERNER, I. (1999): “El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE”, en M. FRANCO et al. (eds.), *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Actas del X Congreso Internacional de ASELE)*, Cádiz: Universidad de Cádiz, 401-408.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2004): “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”, *redELE*, 1.
- OHMANN, R. (1979): “On poetic theory”, *Poetics* 8, 518-525.
- PÉREZ PAREJO, R. (2009): *Modelos de mundo socioculturales en la historia de la literatura española (automatización y descodificación para alumnos de E/LE)*, Junta de Extremadura: Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, nº. Extra 2.
- POZUELO YVANCOS, J. M. (1992): *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Cátedra.
- POZUELO YVANCOS, J. M. y ARADRA SÁNCHEZ, R. M. (2000): *Teoría del canon y literatura española*, Madrid: Cátedra.
- SANTOS SÁNCHEZ, D. (2010): *Teatro y enseñanza de lenguas*, Madrid: Arco Libros.
- SANZ PASTOR, M. (2006): “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”, *Carabela* 59, 5-23.
- SITMAN, R. y LERNER, I. (1996): “Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en S. MONTESA y P. GOMIS (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I (Actas del V Congreso Internacional de ASELE)*, Málaga: ASELE, 227-234.
- STEINER, G. (1973): *Extraterritorial*, Barcelona: Barral.
- (1990): *Lenguaje y silencio*, Barcelona: Gedisa.

COMUNICACIONES

LAS COMUNICACIONES ASELE. UN GÉNERO TEXTUAL ENTRE ESTILO PROFESIONAL Y ACADÉMICO

MARÍA CECILIA AINCIBURU
Università degli Studi di Siena

RESUMEN: Este trabajo afronta el tema de la determinación de los rasgos distintivos de las comunicaciones que los docentes ELE se intercambian en el ámbito de la Asociación Española de Profesores de Español como Lengua Extranjera.

Se revisa el marco teórico solo en lo que respecta las ponencias plenarios del XX° ASELE. El análisis del material parte de un corpus obtenido recopilando las comunicaciones de los Congresos ASELE de los últimos cinco años. Se identifican las características que dichos textos comparten y se intenta una clasificación de los mismos. Se asumen las consecuencias del análisis precedente en la formación de profesores y en la práctica científica.

Cuando nos propusimos realizar este trabajo, lo hicimos con el objetivo de determinar los rasgos distintivos de las comunicaciones que los docentes ELE se intercambian en el ámbito de la “Asociación Española de Profesores de Español como Lengua Extranjera” (ASELE). Consideramos que no es un ejercicio ocioso dado que cuando un docente se inscribe tiene una conciencia implícita del sector que selecciona (comunicación o taller) y que la práctica acumulada en años de publicación de las *Actas de los Congresos* anuales debería haber consolidado los modelos textuales que hacen a nuestra comunicación profesional.

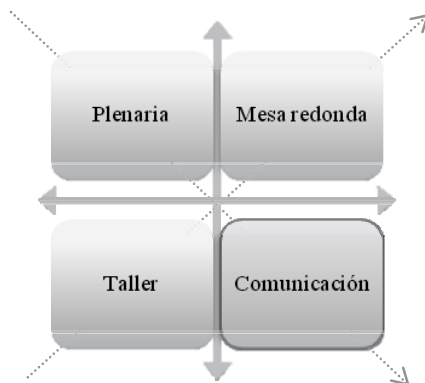
En este sentido, el trabajo que vamos realizar es un ejercicio de descripción escolástica y busca precisar los rasgos propios de un género que podría ser necesario enseñar o explicitar en los cursos de posgrado de Enseñanza de ELE o de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de ELE. Secundariamente quiere representar un homenaje a los 20 años de textualización de la discusión profesional generada por ASELE.

1. LA COMUNICACIÓN ASELE COMO GÉNERO

Notemos el nombre de este género y la acepción que el *Diccionario de la Real Academia* (consulta en la red) coloca por última entre las generales: la comunicación es un “Escrito sobre un tema determinado que el autor presenta a un congreso o reunión de especialistas para su conocimiento y discusión”. Lo primero que salta a la vista es que se parte de un texto escrito, algo que en inglés queda aún más claro con la metonimia *paper*. Nuestro análisis empírico se acotará al soporte escrito aunque en la discusión de los resultados volvamos sobre este aspecto híbrido del género meta.

Partimos de la consideración que este género tiene como parte del evento total ASELE porque muchas de sus características se evidencian en el contraste con los otros géneros que se presentan. En ASELE los géneros de exposición profesional son cuatro: la ponencia plenaria, la mesa redonda, la comunicación y el taller. Los dos primeros géneros prevén una convocatoria “ad personam” por parte del Comité organizador del congreso, mientras que los dos segundos implican la presentación por parte de los socios a un llamado más general. Esto ya determina una separación importante, dado que ponencias y mesas redondas tienen autores de mérito y especialización reconocidos por los organizadores y por la mesa directiva de ASELE, mientras que comunicaciones y talleres podrían estar a cargo de profesionales no especializados. Esta división queda clara en la disponibilidad de público y estructuras receptoras, pensadas para el pleno de asistentes las primeras y para pequeños grupos, los segundos. Es probable, además, que al origen de la distinción plenaria/mesa redonda exista un acercamiento mayor al estilo académico-científico en la primera y profesional en la segunda. Si esto fuera, es posible que la misma distinción estuviera a la base de la división entre comunicaciones y talleres. Tal distinción, sin embargo, no es explícita por lo que no podemos postularla, más bien intentaremos volver a la distinción entre estilo profesional y académico en el análisis del género que nos interesa.

El factor tiempo también parece relevante. Hay dos segmentos disponibles para los autores: una hora (debate incluido) para plenarios y talleres y 20 minutos (debate excluido) para los integrantes de las mesas redondas y las comunicaciones. En base a estos dos ejes, la estructura del evento profesional ASELE podría esquematizarse del siguiente modo:



Por brevedad no hemos de describir los aspectos de formato editorial de estos géneros, dados por los requisitos propios de la publicación ASELE; bien conocidos por todos y consultables en las páginas web del último Congreso en curso. Dicho formato editorial constituye claramente un elemento de homogenización en el acto de la publicación. La versión final de las actas deja nuevamente clara la división de los cuatro géneros, publicando la serie en la dirección de secuencia de “agujas de reloj” de nuestro cuadro: plenarias, mesas redondas, comunicaciones, talleres. Dicha secuencia de publicación (no alfabética y no representativa de la secuencia real del congreso) tiende a reforzar la hipótesis de estilo que delineamos anteriormente y que podría establecerse en las diagonales de lectura del cuadro. La primera secuencia de pares respeta el orden de convocatoria cerrada/abierta y el segundo, dado que resulta inversa respecto a la variable tiempo disponible, podría referirse a la secuencia implícita de estilo (académico/profesional).

2. ACERCA DEL GÉNERO TEXTUAL

No es fácil revisar la bibliografía que trata acerca de los géneros o de la tipología textual. Como no es posible realizar tal revisión en el término de estas páginas, comenzaremos arbitrariamente por la discusión generada en el Congreso ASELE pasado (Comillas, 2010). Esta elección es plenamente consciente y no quiere dejar de lado la revisión bibliográfica general, sino poner en evidencia las líneas de reflexión “dialogante” que pueden generarse dentro de nuestra Asociación¹. Dos de las plenarias se centraron plenamente en la discusión sobre géneros textuales, las de la Dra. Josefa Gómez de Enterría

¹ Para una revisión del concepto de género y de los tipos textuales consultar Ciaspuscio (1994) y Parodi (2010).

y el Dr. Giovanni Parodi mientras que la tercera – de Daniel Cassany–, abordó aspectos muy importantes de la lectura pero algo tangenciales a la definición genérica².

La presentación de Josefa Gómez de Enterría muestra cómo los textos profesionales se estructuran desde el punto de vista funcional como descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos e instruccionales. La clasificación que la estudiosa aporta como más útil para la didáctica ELE, cruza esos tipos textuales con el orden de especialización profesional y científica de emisor y receptor. Así el emisor puede ser un experto o un semiexperto/técnico mientras que el lector se caracteriza como lector experto, semiexperto o “público” en general, lo que otros autores llaman *legos*. Su clasificación refiere únicamente textos escritos por lo que solo en parte podemos asociar aquí la Comunicación. Sin embargo, Josefa Gómez subraya que –desde el punto de vista didáctico– ambos componentes escrito y oral son fundamentales en la planificación comunicativa. Nota además que dichos géneros EFE deben estudiarse desde el punto de vista de su estructura y de la fraseología y terminología a través de la cual se plasman. Intentaremos respetar en parte esta nota en nuestro análisis. En este sentido, nos interesará indagar sobre los tipos textuales y sobre la caracterización de emisor y receptor en las Comunicaciones ASELE.

Giovanni Parodi presenta un corpus de textos orales y escritos del mundo académico integrado por géneros que el autor caracteriza con un enfoque “empirista (guiado por los datos o ascendente)” (Parodi y otros 2008 :77), acudiendo a la clasificación por soporte, rasgos léxico-gramaticales, etc., aunque sin prescindir completamente de una perspectiva deductiva. La determinación genérica se realiza en base a los siguientes componentes o categorías de análisis³: (a) macropropósito comunicativo, (b) modo de organización del discurso, (c) relación entre los participantes, (d) contexto ideal de circulación, (e) modalidad.

Dentro de estos criterios las variables vuelven a definirse. Por razones de espacio y porque algunas de las subdivisiones tienen que ver con los objetos que integran el corpus que Parodi está considerando (PUCV-2006 integrado también por planos, memorandos, etc.), vamos a reducir esta información al género que más se aproxima a la comunicación, remitiendo al lector al artículo que estamos comentando. Según ese marco de análisis, la conferencia –que es el género del corpus estudiado más próximo a la comunicación– se define así (Parodi y otros: 93-97):

- Macropropósito comunicativo: Informar, persuadir.
- Modo de organización del discurso: Descriptivo, narrativo., argumentativo

2 Al acto de la lectura de esta comunicación las Actas 2009 no han sido presentadas, pero existe una página web donde estas plenarios pueden verse integralmente:

<http://www.comunidadcomillas.com/group/xxicongresoaselegrupodembitoadcadmico>

3 Imagen reelaborada a partir de Parodi y otros 2008:81

- Relación entre los participantes: Orador experto. Audiencia experta o semilega.
- Contexto ideal de circulación: Ámbito pedagógico, científico.
- Modalidad: Multimodal.

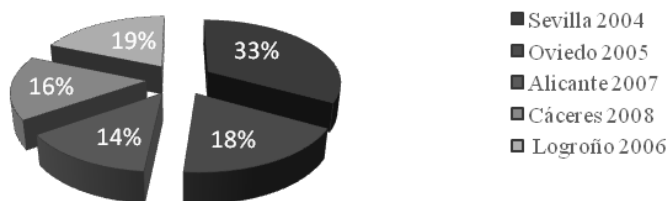
Ahora bien, ¿cuál de los cuatro géneros ASELE se aproxima realmente a la conferencia descrita por Parodi? ¿nos bastan las variables identificadas o deberíamos proceder a identificar alguna más para realizar la discriminación? Algunas de las respuestas quedan explícitas en el primer capítulo de este trabajo y otras merecen mayor análisis. Los cuatro géneros ASELE comparten el macropropósito comunicativo, el contexto ideal de circulación y la modalidad según lo dicho en el apartado 1. La relación entre participantes, aun cuando todos pertenecientes al mismo ámbito profesional, es un primer factor de diferenciación como se ha postulado en el punto 1 y en el análisis de la clasificación propuesta por la Dra. Gómez de Enterría.

Cotejando el análisis realizado sobre el PUCV-2006 (Parodi y otros 2008) y lo que habíamos descrito en el primer apartado de este trabajo, el tiempo a disposición es una variable que no ha sido considerada en la caracterización de la Conferencia. Es muy claro que se trata de una discriminación propia del género oral y no ha sido considerada en el PUCV-2006 aunque se trata de un corpus mixto. Nosotros podremos considerarla solo en forma teórica porque lo que tenemos a disposición para el análisis son las comunicaciones escritas y editadas. En esta distancia entre lo que escuchamos y lo que leemos posteriormente será curioso señalar que la edición no prevé un número de páginas máximo diferente para exposiciones que suponen una dedicación horaria diferente.

El análisis de las dos clasificaciones propuestas por Gómez de Enterría y Parodi resultan muy útiles para aproximarnos al tema que nos ocupa, brindan un marco general tanto deductivo como centrado en un corpus que dirige la mirada hacia ciertos rasgos que nos interesa estudiar en nuestro corpus de Comunicaciones ASELE: la organización del discurso, la composición por tipos textuales y la distinción entre densidad léxica y riqueza terminológica. Estos rasgos deberían darnos indicios sobre el contexto general de circulación del género y sobre la relación entre participantes que supone.

3. UN CORPUS REPRESENTATIVO

El corpus que analizamos está compuesto por las comunicaciones que se han publicado en los últimos cinco años de Actas ASELE, esto es las publicadas entre los años 2005 y 2009 ya que hoy mismo se presentan las Actas del año pasado con las que no pudimos contar cuando realizábamos esta investigación. El número final de comunicaciones escaneadas y procesadas en formato .txt es de 371 unidades de las cuales:



Se han incluido los textos completos, desde el título hasta las referencias bibliográficas para obtener un grado mayor de representatividad del corpus. Sinclair sugiere que “la utilización de muestras de un tamaño constante de textos más amplios brinda sólo un aire falso de método científico” (1991: 28). En nuestro caso, dado que se trata de textos de longitud similar, la selección de partes hubiera complicado el trabajo sin mejorarlo.

El corpus recogido es por su misma naturaleza diacrónico, pero se prevé un tratamiento sincrónico ya que nada hace pensar que exista una evolución del género en un quinquenio. Trabajar con este corpus desde el punto de vista diacrónico podría tener sentido si se pudiera adjuntar otros elementos extratextuales, como los soportes gráficos o las grabaciones de las presentaciones como se señalará en las consideraciones finales.

Los textos que integran el corpus son similares por categoría funcional y textual y por extensión. La homogeneidad del corpus es un dato de hecho y somos conscientes de que hablar de corpus homogéneo cuando se intentan describir características genéricas es como mínimo un procedimiento autorreferencial. Por otra parte, no tenemos otro criterio externo más que el de la aceptación de los textos para su publicación en las Actas.

4. DESCRIPCIÓN DE LOS RASGOS COMUNES DE LAS COMUNICACIONES QUE INTEGRAN EL CORPUS

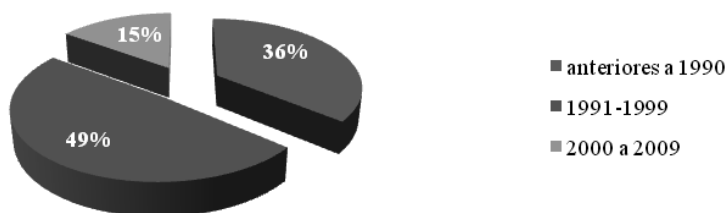
Por brevedad no hemos de describir los aspectos externos de formato, dados por los requisitos propios de la publicación ASELE, bien conocidos por todos y consultables en las páginas *web* del último Congreso en curso. Nos interesa, en cambio, poner de relieve los tres aspectos que dejamos pendientes en el punto 2 de este trabajo, esto es: la organización del discurso, la composición por tipos textuales y el grado de especialización léxica. Por razones de espacio y rapidez expositiva no dividiremos estrictamente la presentación de resultados de su discusión aunque nos reservemos un espacio sucesivo de polémica en las Conclusiones.

Cuando hablamos de *organización del discurso* elegimos seguir la secuencia de la hoja de estilo de publicación ASELE. Hablaremos entonces, en primer lugar del título de las comunicaciones. Llevan un título constituido por una construcción generalmente nominal, simple o bimembre, integrado por un promedio de 12 palabras y en él se inserta al menos una palabra que haga referencia a la temática del Congreso. Así, por ejemplo, *interferencias culturales, negociación o cortesía* en el congreso de Sevilla sobre *Competencia pragmática o gestualidad, conversación o interacción* en la de Logroño que tenía como tema central la *Expresión oral*. En todos los casos entre un 25 y un 12% de los títulos no contienen palabras asociadas al tema del Congreso. Aunque no es posible en el ámbito de este trabajo analizar cada uno de los casos que se escapan a la tendencia general (49 sobre 371), un análisis rápido indica que se trata de comunicaciones que tienen como tema de reflexión la enseñanza de la literatura (el 86% de los títulos “no pertinentes”) o de la traducción en clase de ELE (el restante 14%). Dos elementos deberían relevarse: (a) el Congreso que tiene mayor número de intervenciones de tipo “literario” tenía como objetivo la conmemoración del aniversario de la publicación del *Quijote* y (b) la permanencia de los dos temas debería explicarse mucho más allá de la mayor o menor elasticidad de criterios en la aceptación de tales comunicación en un determinado congreso. Se presentan dos preguntas obvias: ¿en qué proporción el hecho de que la formación de un profesor o su trabajo como profesional esté ligada a la Filología en su vertiente más literaria o a la traducción afecta su actuación profesional en la enseñanza ELE y en la investigación-acción? Y si admitimos este fenómeno ¿lo consideramos una riqueza en nuestro panorama profesional? ¿qué agrega y qué sustrae al aprendizaje comunicativo del ELE?

La mayor parte de las mismas tiene un solo autor o autora y en nuestro corpus solo el 18% están escritas por más de una persona.

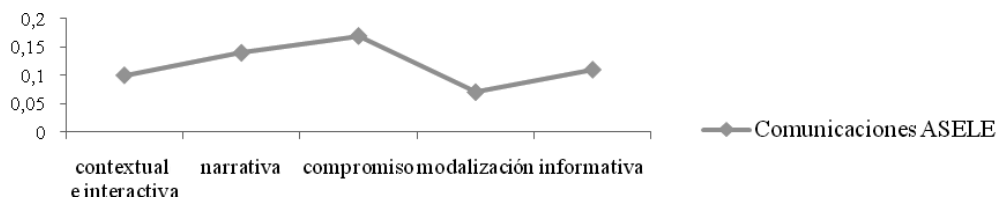
Respecto a la partición general de las comunicaciones publicadas no parece existir un orden externo o subcapitulación frecuente. Muchos de los trabajos no tienen división interna y otros tienen una división de tipo temática y no formal (introducción, objetivos, análisis, conclusiones, etc.). Obviamente no estamos diciendo que estas partes no están en el texto o que los objetivos no están enunciados, solo que no se emparejan con un subtítulo que lo destaque. El significado de la falta de una división interna más homogénea aleja la comunicación publicada de otros géneros de referencia como el del artículo de revista.

Casi la totalidad de las comunicaciones tienen Bibliografía, una parte a la que las normas de publicación dedican un espacio amplio de normalización. Respecto a la actualidad de las referencias bibliográficas utilizadas, las comunicaciones presentan la siguiente distribución:



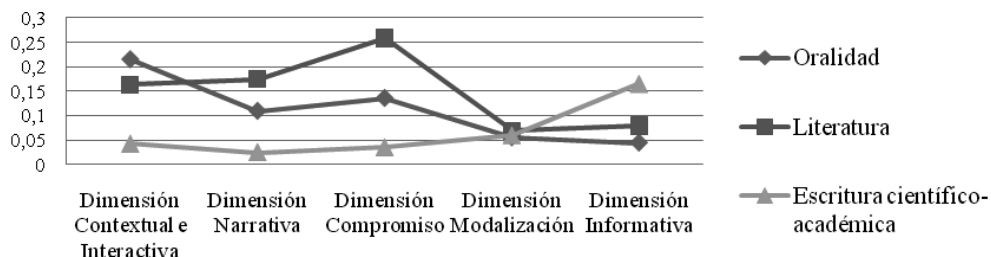
Dado que las comunicaciones se presentan como un foro de discusión –que también tiene como objetivo una cierta actualización respecto a los temas tratados–, es probable que el uso predominante de bibliografía de los años 90 implique no alcanzar dicho objetivo; sobre todo si se tiene en cuenta que las obras de referencia general de enseñanza de lenguas se han publicado durante el último segmento considerado.

El análisis automatizado de la composición por *tipos textuales* ha requerido una selección dentro del corpus considerado para poder realizar la relativa etiquetación del mismo. Los datos siguientes consideran 50 comunicaciones publicadas escogidas al azar (10 por año). Se etiquetan los aspectos retórico-estructurales y léxicos con la ayuda del programa *Connexor Machine* (versión spanish) y se desambiguan a mano. Se extraen solo los rasgos que el grupo de Valparaíso ya ha abundantemente validado para reconocer los diferentes tipos textuales (Parodi y otros 2004) con las respectivas dimensiones informativa, contextual e interactiva, de modalización, compromiso y narrativa. Se exportan los datos en hojas Excel y se calcula el porcentaje de secuencia y de densidad para cada dimensión. Se consideran predominantes los rasgos que se presentan en un rango entre 0.9 y 0.4. Por ejemplo, para el modo informativo la presencia de verbos modales de obligación, uso de formas de subjuntivo, nominalizaciones, frases preposicionales, participios en función adjetiva, etc. que obtienen valores entre 0.6 y 0.4⁴. El resultado final de comparación de las cinco dimensiones para nuestra muestra de 50 comunicaciones se evidencia en el siguiente gráfico:



4 Para una lista completa de los aspectos estudiados en relación a las cinco dimensiones, Parodi 2006 y Parodi y otros 2008. Por falta de espacio estos rasgos, así como las tablas resultantes del análisis no se pueden incluir en la edición de la Comunicación aunque se mostraron incluidos en la presentación oral.

El tipo de gráfico se ha elegido para permitir una comparación más rápida con los resultados presentados por Venegas (2009) para una muestra de 98 textos técnicos, literarios y orales seleccionados en el Corpus PUCV-2006.



La conclusión de Venegas (2009) es que:

La dimensión Contextual e Interactiva es la que mejor explica la *Oralidad*. Esto es: identificación de causalidades, locaciones, de personas y negaciones.

Los *Discursos literarios* son mejor caracterizados por la Dimensión Contextual y Narrativa, esto es por alta presencia de pronombres personales, verbos privados y volitivos, tiempo pretérito e imperfecto

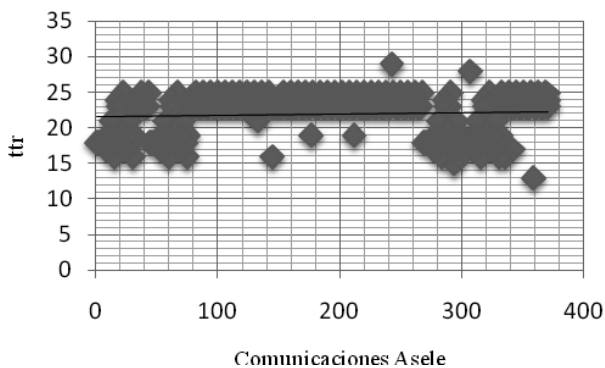
Por su parte el *Discurso Científico-Académico* está claramente caracterizado por la Dimensión Informativa y la Dimensión Modalizadora. Esto es: A) un prosa densa en términos léxico-gramaticales, así como por B) rasgos que presentan modalización de las certezas expresadas en los textos.

En la muestra de Comunicaciones analizada la dimensión contextual y narrativa, si bien no llegan a los valores propios de la literatura, se alejan visiblemente de la escritura académico-científica que debería ser la piedra de parangón. La dimensión informativa de las Comunicaciones obtiene un valor que se localiza más cerca de la escritura científica aunque con un valor ligeramente más bajo. Los valores próximos a la línea de la oralidad (compromiso y narrativa) deben interpretarse tomando en cuenta que – en el caso del PUCV-2006) estamos dentro de un corpus académico y que los rasgos de la oralidad se refieren sobre todo a clases magistrales.

Con todos los límites que un análisis de este tipo puede suponer (los corpus que se comparan son muy diferentes por dimensión y grado de homogeneidad), los resultados muestran que solo la dimensión informativa acerca las comunicaciones ASELE a la escritura científico académica mientras que otros aspectos como la dimensión narrativa y la de compromiso obtienen valores más altos. Es posible que esto se deba a la narración de experiencias propias de trabajo que parece caracterizar parte de las comunicaciones y

que podría implicar un uso menor de los indicadores que obtienen una correlación más baja, como el uso de las formas impersonales.

El corpus integrado por nuestras 371 comunicaciones posee 1.699.180 palabras (unas 4.850 palabras como promedio por artículo). Para caracterizar nuestro corpus en cuanto a su *densidad léxica* y riqueza terminológica se lo sometió a las pruebas de proporción entre palabras nuevas y términos específicos (*Typetoken ratio* y *standardized Typetoken ratio*, en adelante TTR y STTR respectivamente) de Wordsmith Tools 7. Las investigaciones precedentes indican que la escasa variación terminológica es una característica de los textos técnicos, mientras que la divulgación científica implica una mayor riqueza (variación) terminológica (Pearson 1998). El grado de conocimiento implícito que se solicita al lector implica que a mayor riqueza terminológica corresponde un sujeto menos experto. Los resultados muestran que los valores de TTR y STTR respectivamente de 20.50 y de 21.90. La proximidad de estos valores se debe a la casi perfecta comparabilidad entre textos que tienen una extensión similar. La lectura de estos datos en referencia a otras investigaciones (Pearson 1998, Piscopiello y Bertacci 2009) muestran que la densidad terminológica es baja y que la riqueza terminológica es alta, lo cual implica que el público esperado no debería ser un especialista en los diferentes temas tratados. Dado que los valores resultantes se obtuvieron con el promedio de los cinco años de Comunicaciones y que los datos promediados mostraban un range de TTR entre 18.40 y 22.10, se prueba un análisis de agrupaciones (*clusters*) con las 341 comunicaciones. El gráfico resultante es el siguiente.



La lectura del gráfico muestra que existen dos grupos de Comunicaciones, casi el 23% caracterizadas por una densidad léxica mayor respecto a la media señalada y el restante 87% por una riqueza léxica mayor. La diferencia entre ambos grupos es significativa en términos estadísticos ($p: 0.012$).

La hipótesis de interpretación más evidente podría ser la de que, en la consideración de quien escribe una comunicación, el público esperado es un público semi-experto

o lego. La limitación de esta explicación está en el hecho de que no podemos asegurar que la falta de indicadores de una mayor densidad léxica no tengan que ver con la capacidad de textualización propia de quien redacta la Comunicación.

5. CONCLUSIONES

Cuando nos propusimos realizar este trabajo, lo hicimos con el objetivo de determinar los rasgos distintivos de las comunicaciones ASELE utilizando una aproximación cuantitativa. Consideramos que no es un ejercicio ocioso dado que cuando un docente se inscribe tiene una conciencia implícita del sector que selecciona (comunicación o taller) y que la práctica acumulada en años de publicación de las Actas de los Congresos anuales debería haber consolidado un modelo textual.

En el análisis que hemos realizado algunos resultados orientan nuestra interpretación del fenómeno. La forma de división en partes de las Comunicaciones no es homogénea sino en la presencia de las partes requeridas por el formato ASELE (título, autor y lugar de trabajo, bibliografía). Eso diferencia las Comunicaciones, con una subtitulación preferentemente temática, de otros géneros como el artículo científico. La libertad dada por el formato mismo, si de un lado favorece la flexibilidad necesaria para textualizar diferentes tipos de discurso (la experiencia didáctica, la investigación científica, el análisis de material o el ejercicio de traducción, para citar los más comunes), por otra permite que la distinción con otras formas genericas propuestas en ASELE pierdan distinción respecto a las Comunicaciones. Es posible que una indicación mínima (por ejemplo la inclusión de un Marco teórico o de las Conclusiones que a veces se saltan en el texto) ayude a formalizar textos más homogéneos. Esta homogeneidad puede no ser deseada en términos teóricos pero lo es cuando en los textos resultantes faltan partes necesarias para la comprensión general del fenómeno referido.

En el análisis de las partes, la pertinencia del título respecto al tema del Congreso da resultados no esperados. Los mismos pueden resultar significativos si se desea realizar una mayor discriminación temática en el futuro y pone a la luz el problema de la integración de investigaciones más ligadas a los ámbitos propios de la Filología o de la Traducción. Es posible que, en términos organizativos, esos temas puedan prever secciones temáticas permanentes para que el público que asiste aproveche de esta concentración y reduzca el pasaje de una Comunicación a otra en la sesiones paralelas.

La presencia predominante de secuencias narrativas y de compromiso en las Comunicaciones ASELE pueden indicar que la experiencia didáctica es un tipo predominante respecto a las otras ya señaladas. Esta interpretación podría estar falsada por la naturaleza misma de los datos, extraídos de una muestra más pequeña para limitar el trabajo de etiquetado que –si bien inicialmente automatizado– va enteramente cotejado

a mano. Si los resultados resultaran plenamente confiables, es probable que nos beneficiáramos en el caso de que se explicitara la diferencia (no solo horaria) de Comunicaciones y Talleres.

En el mismo orden de interpretación, la dicotomía entre riqueza léxica y densidad terminológica, aún cuando deba leerse con los límites propios de un análisis cuantitativo y por su naturaleza no semántico, indica que la imagen remota del autor de los textos o de la audiencia que éste espera –eso no podemos saberlo– es poco especializada. Es posible que una mayor explicitación de lo esperado tenga como resultado aumentar el porcentaje de textos de investigación-acción o científicos, reubicando las experiencias didácticas en los Talleres.

Los límites de esta investigación están a la vista. En primer lugar, porque hemos podido tratar la conferencia ASELE solo desde el punto de vista del texto publicado. Hubiese sido muy importante saber si realmente el texto que publicamos es lo que se leyó en la presentación o si, en cambio, ésta es un género en sí que se aproxima mayormente al relato de una experiencia didáctica o a una clase magistral, por ejemplo. No tenemos grabaciones de video de las comunicaciones, como en cambio existen de las plenarios o de las mesas redondas. Dado que hoy día los medios informáticos para realizar estas filmaciones son tan económicos, podrían ser una buena fuente de material incluso porque los ponentes suelen ser tanto de español LM como de L2.

Tampoco sabemos nada acerca de los apoyos gráficos con los cuales los ponentes presentan su comunicación aunque la experiencia como asistente sugiera que pocas son las comunicaciones que no los utilizan y que en los años es posible que la utilización de presentaciones informáticas con diapositivas (tipo *powerpoint*) esté sustituyendo paulatinamente el uso de fotocopias.

Contar con los dos materiales que echamos de menos (la grabación y el material de apoyo) hubiera enriquecido el análisis y aclarado las diferentes relaciones que existen entre el género oral y el escrito que lo sustenta. Este punto, aunque evidente, no está lo suficientemente claro en la práctica institucional. Nadie es capaz de leer un texto de diez páginas en 20 minutos, por ejemplo. Un profesor ELE que debe textualizar su Comunicación podría preguntarse ¿el texto sirve para dejar en claro lo que se omitió en la presentación (como las citas bibliográficas, el marco teórico o la ejemplificación)? ¿debí leerlo?

En un futuro podría ser importante indagar aspectos que por falta de tiempo hemos dejado de lado. Por ejemplo, la correspondencia temática entre los resúmenes y los textos presentados, entre los TTR ya obtenidos y grupos de palabras frecuentes o el porcentaje de terminología especializada que utilizamos tomando como referencia, por ejemplo, el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro virtual del Instituto Cer-

vantes. Del mismo modo, esperamos tener la ocasión de comparar con mayor asistencia empírica los cuatro formatos ASELE

BIBLIOGRAFÍA

- CIASPUCIO, G. E. (1994): *Tipos textuales*, Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Buenos Aires.
- PARODI, G. (2006): “Discurso especializado y lengua escrita: Foco y variación”, *Estudios Filológicos* 52, 165-204.
- PEARSON, J. (1998): *Terms in context*, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- PARODI, G. y R. VENEGAS (2004): “Bucólico: Aplicación computacional para el análisis de textos. Hacia un análisis de rasgos de la informatividad”, *Lingüística y Literatura* 26, 223-251.
- PARODI, G., R. VENEGAS, R. IBÁÑEZ y R. M. GUTIÉRREZ (2008): “Los géneros discursivos del Corpus PUCV-2006 del español: Criterios y definiciones”, en G. PARODI (ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso: EUV.
- PISCOPIELLO, M. G. y F. BERTACCINI (2009): “Densità e ricchezza terminologica: generi testuali a confronto”, *mediAzioni* 7, [en línea]: <<http://mediazioni.sitlec.unibo.it>>
- SINCLAIR, J. (1991): *Corpus, concordance, collocation*, Oxford: Oxford University Press.
- VENEGAS, R. (2009): “Lingüística de Corpus: Métodos y herramientas para el análisis del discurso escrito”, [en línea]: <www.renevenegas.cl/mexico/sesiones/Sesiones/Puebla%20Sesion4.ppt>

ACTAS DE ASELE QUE INTEGRAN EL CORPUS

- ÁLVAREZ, A. et al. (eds.) (2006): *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera (Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE)*, Oviedo: ASELE.
- BALMASEDA MAESTU, E. (ed.) (2007): *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE (Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE)*, La Rioja: Universidad de La Rioja.
- BARRIENTOS CLAVERO, A. et al. (eds.) (2009). *El profesor de español LE-L2 (Actas del XIX Congreso Internacional ASELE)*, Cáceres: Universidad de Extremadura.

CASTILLO CARBALLO, M^o. A. (ed.) (2005): *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: Deseo y realidad (Actas del XV Congreso Internacional de ASELE)*, Sevilla: ASELE.

PASTOR CESTEROS, S. y S. ROCA MARÍN (eds.) (2008). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua (Actas XVIII Congreso Internacional ASELE)*, Alicante: Universidad de Alicante.

RENTABILIDAD DE LOS CORPUS DISCURSIVOS EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS

MARTA ALBELDA MARCO
Universitat de València

RESUMEN: El objetivo principal de este trabajo es mostrar la rentabilidad que los corpus discursivos orales ofrecen a la didáctica de lenguas extranjeras, así como discutir algunos inconvenientes que se pueden alegar.

Las ventajas de emplear fragmentos discursivos orales con sus correspondientes transcripciones en el aula de lengua extranjera se sintetizan en tres aspectos: 1) los estudiantes aprenden a ser adecuados al contexto situacional en el que se usa la lengua; 2) desarrollan la gestión interactiva, ya que pueden observar el propio proceso de producción dialógica; y 3) trabajan el componente oral y, especialmente, el prosódico.

1. INTRODUCCIÓN

La bibliografía más reciente ya ha empezado a destacar la productividad de los corpus en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, la mayor parte se centra exclusivamente en el uso de los corpus a los que se accede a través de concordancias, esto es, listados de ocurrencias de palabras en un conjunto de textos acompañados de un limitado cotexto (Alonso 2007b, 2007b, Véliz 2008, Aijmer, ed., 2009, De Jacobi 2009).

Este trabajo, en cambio, se dedicará a los corpus que permiten su acceso al texto o al discurso completo, no solo a través de concordancias. Más concretamente, se referirá a los corpus de lengua hablada que han sido recogidos en contextos naturales y que se han producido espontáneamente. El usuario, al acceder al discurso completo, y/o a su transcripción, es capaz de reconocer algunos elementos contextuales, como la temática, el marco físico donde se desarrolla la interacción, algunas características de los

participantes, como el sexo, la edad, el tipo de relación que los une, etc. (Briz y Albelda 2010:)¹.

En este trabajo, primero se presenta el escaso estado de la cuestión sobre el tema; a continuación se señalan las ventajas de esta material discursivo que puede llegar a ser material didáctico, y finalmente, se intentan rebatir algunas críticas que pueden ofrecer resistencia al hecho de trabajar en un aula de extranjeros con muestras “excesivamente realistas y auténticas”.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE EL USO DE CORPUS EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Las funciones básicas que la bibliografía señala para el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas se pueden reducir a dos. Los corpus sirven como

1) herramienta de investigación para conocer el estado actual de la lengua y así poder mejorar la didáctica y diseñar materiales (diccionarios, manuales) y

2) material didáctico; en este sentido, por un lado, constituyen una fuente de *input* (proporcionan ejemplos reales de la lengua, Alonso 2007a, 2007b, Grannath 2009) y, por otro lado, permiten al estudiante inducir el funcionamiento de la lengua, pues elabora hipótesis sobre los usos lingüísticos y las va corroborando o rechazando (McEnery y Wilson 1996, Alonso 2007b, Johansson 2009)².

En el primer caso, como herramienta de investigación, los corpus proporcionan frecuencias sobre el vocabulario, estructuras y usos de lengua. Sirven, pues, como fuente de información para confeccionar vocabularios, diccionarios o gramáticas. Así se han elaborado diccionarios como el *Gran diccionario de uso del español actual*, basado en el corpus Cumbre, o el *Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners* de la editorial Collins³.

La segunda función de los corpus, servir ellos mismos como material didáctico, está siendo recomendada desde la lingüística teórica en estos últimos años, aunque a la vez se observa la resistencia, por parte de profesores y autores de materiales a abando-

1 Hay diversos tipos de corpus; en Lavid (2005) y en Briz y Albelda (2010) pueden verse algunas tipologías. En el campo de la adquisición de lenguas extranjeras, también se han recogido corpus de muestras de aprendices de lenguas (learner corpora); estos últimos no forman parte del presente objeto de estudio.

2 Ver también la entrada “Lingüística de corpus” del Diccionario de términos clave del Instituto Cervantes (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm).

3 El primero, de A. Sánchez, (2006) está editado por SGEL. El segundo lo editó HarperCollins Publishers (2003 [1987]).

nar métodos tradicionales o a preparar tareas que requieren la búsqueda y selección de contenidos adecuados a sus objetivos.

Como material didáctico, los corpus actúan como elemento descriptivo e ilustrativo, “proporcionan ejemplos reales que completan las explicaciones” (Alonso 2007b: 16), ofrecen una gran variedad lingüística –dialectal, diastrática; más allá de la del profesor (Véliz 2008)–, muestran las distintas combinaciones contextuales sintácticas, incitan a que el estudiante descubra patrones léxico-gramaticales gracias a la repetición en los usos, afianzan la asociación forma/significado (Johansson 2009). En el nivel léxico es donde más posibilidades se han señalado para los corpus: permiten identificar los valores de los términos polisémicos, ayudan a comprender las diversas combinaciones, más o menos fijas, de la lengua (colocaciones, fraseología) y, en general, facilitan la inferencia de los significados a partir del contexto (De Jacobi 2009).

A partir de este surtido de posibilidades, distintos trabajos animan al diseño de actividades con muestras de corpus y no de ejemplos creados *ad hoc*. Por ejemplo, Granath (2009) habla del empleo de muestras de corpus para ejercicios de gramática, de reconocimiento de sinónimos; Mukherjee (2009) apunta a la enseñanza de la sintaxis conversacional y de los marcadores del discurso a partir de fragmentos extraídos de corpus. Son cada vez más las propuestas teóricas que apuntan la necesidad de acudir a los corpus como material didáctico; sin embargo, todavía no ha habido una respuesta efectiva en los propios materiales.

Las dos utilidades de los corpus señaladas son de gran rentabilidad, y solo con ello ya se habría saldado la ardua labor de recogida, diseño e informatización de estos materiales. Sin embargo, todavía se puede ir más allá en el empleo de los corpus en la didáctica. Las prestaciones mencionadas hasta ahora, en el fondo, suponen un uso de los corpus como bancos de datos, como lugares de donde extraer muestras reales y, por ello, más representativas, realistas y variadas. El límite de estas utilidades está en que el acceso se restringe a los pequeños fragmentos contextuales que permiten las concordancias, que, además, son siempre muestras gráficas, escritas.

Lo que pretendo destacar en adelante, especialmente en el siguiente apartado (§3), es el valor que los corpus discursivos, sobre todo, orales, aportan al aprendizaje de lenguas y cómo los propios discursos, en sí mismos, son materia, a la vez que instrumento, de aprendizaje. Antes de pasar a señalar y sintetizar la rentabilidad de estos corpus, reseñaré brevemente algunas aportaciones de la bibliografía al respecto.

Hay diversos corpus discursivos de acceso completo al texto en español, peninsular o americano, pero todavía no son suficientemente conocidos en el campo de E/LE. En Briz y Albelda (2010) se recoge la información actualizada de los que disponemos hasta el momento. Las explotaciones didácticas de estos corpus son escasas. Se está traba-

jando especialmente con dos de ellos, el C-ORAL-ROM (Cresti y Moneglia 2005) y el corpus de conversaciones coloquiales Val.Es.Co. (Briz et alii 2002).

C-ORAL-ROM es un corpus oral de cuatro lenguas romances en las que se alinea el texto de la transcripción y el sonido fuente. La parte española supone 30 horas de grabación (300 000 palabras aproximadamente) y contiene discursos de diversos géneros formales e informales (conversaciones cara a cara, telefónicas, monólogos, diversos géneros en medios de comunicación, etc.) (Moreno y Urresti 2005, Campillos 2007).

Por su parte, el *corpus Val.Es.Co.* supone 341 horas de grabación, de las que 6,5 horas (100 000 palabras) se encuentran transcritas y publicadas en papel; otras 250 000 palabras más están transcritas y próximamente podrán ser consultadas en www.uv.es/valesco, alineadas con el sonido. Son conversaciones coloquiales espontáneas y de grabación secreta en situaciones reales de comunicación. Cada conversación va acompañada de una ficha técnica en la que se recoge el contexto situacional completo (variables sociolingüísticas de los informantes, el marco físico de la grabación, temática, etc.). En Albelda y Fernández (2006), Guitart (2007) y Fernández y Albelda (2008) se recogen algunas aplicaciones del corpus Val.Es.Co. a E/LE.

También se han realizados algunas propuestas didácticas en E/LE del corpus C-ORAL-ROM. Algunas de estas se recogen en Nicolás (2002), Campillos *et alii* (2007) y Campillos (2007). Nicolás (2002) plantea actividades para trabajar la oralidad en el C-ORAL ROM con el objetivo de que los aprendices deduzcan los rasgos caracterizadores de la lengua española oral. Este corpus va acompañado del programa WinPitch que permite visualizar la curva entonativa, y del que la autora se sirve para la explotación didáctica del corpus. En el trabajo de Campillos (2007) se propone una adaptación general del C-ORAL-ROM a E/LE. Ofrece una clasificación del corpus en fragmentos temáticos, en niveles de dificultad (según el *MCER*), en contenidos gramaticales, léxicos y nocionales-comunicativos.

3. VENTAJAS DE LOS CORPUS DISCURSIVOS EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Los corpus que permiten el acceso directo al texto/discurso, especialmente los orales, presentan una generosa productividad en la enseñanza de lenguas extranjeras. Además de las ventajas señaladas en el apartado anterior, y que también son propias de los corpus de concordancias, hay otras posibilidades de aprovechamiento didáctico de estos corpus. La rentabilidad que poseen se fundamenta en un hecho esencial: la lengua de estos corpus está contextualizada. En ese sentido, son tres, al menos, los aspectos en los que el estudiante puede mejorar: en la adecuación a la situación comunicativa, en la gestión de la interacción y en la prosodia.

3.1. LA ADECUACIÓN A LA SITUACIÓN COMUNICATIVA Y LOS EFECTOS DE LA CONTEXTUALIZACIÓN DE LA LENGUA⁴

Los corpus discursivos suelen ofrecer la grabación de la conversación, entrevista, debate, etc. y su transcripción. Muchos de ellos, además, van acompañados de una ficha técnica en la que se sintetizan los rasgos situacionales básicos (lugar, fecha, características de los participantes, temática, etc., ver Briz y Albelda 2010). Además de esta información explícita, el propio discurrir de la interacción sumerge al que la escucha en su contenido, de manera que, junto con las muestras de habla, también recibe su contexto. Veamos con detalle algunas ventajas que aporta el disponer de contexto:

1. Adecuación a la situación comunicativa; no solo se adquiere la corrección gramatical. Se estudia la lengua en su propio contexto de producción, en el que se recuperan los valores comunicativos concretos de las formas empleadas. La enseñanza de la lengua mediante corpus constituye uno de los mejores escenarios para desarrollar la competencia pragmática.
2. Advertencia implícita de los parámetros situacionales que permiten adoptar un registro coloquial o formal. Tras la escucha o lectura de un discurso oral real se advierten muchos rasgos situacionales, como la edad y sexo de los interlocutores, la profesión o estatus, si existe jerarquía funcional o qué otra vinculación hay entre ellos, el marco físico donde están hablando, el tema y propósito de la conversación, etc. (ver Briz 1998). El estudiante descubre, por tanto, qué características situacionales permiten en esa lengua y cultura hacer uso de cada tipo de registro.
3. Asociación automática de los mecanismos lingüísticos con el registro del que son propios. Puesto que las formas y usos lingüísticos se encuentran contextualizados (las estructuras sintácticas, el léxico, los elementos fonético-fonológicos, los usos y licencias discursivas), el estudiante puede vincularlos a un registro más formal o informal, y también, en ocasiones, a una determinada modalidad discursiva.
4. Deducción de las funciones comunicativas de los actos de habla: se reconoce la intención de los interlocutores, puesto que no estamos ante enunciados independientes, sino contextualizados en su interacción completa.
5. Realización de inferencias de los sentidos que van más allá de lo propiamente codificado: actos de habla indirectos, ironía, dobles sentidos, polisemia, metáfora, hipérboles, etc.
6. Recuperación del valor concreto de los elementos discursivos que son dependientes del contexto: interjecciones, marcadores discursivos, exclamaciones, etc.

4 Las ventajas se enumeran correlativamente desde el apartado 3.1. al 3.3.

Piénsese, por ejemplo, en los diferentes valores de uso que recubre la interjección *jah!* en español o en los distintos usos de marcadores discursivos como *bueno*, *bien*, etc. (ver *Diccionario de partículas discursivas del español*, www.dpde.es).

7. Observación y aprendizaje de distintos valores y comportamientos culturales. Las muestras de habla dan cuenta de la realidad cultural en la que ocurren; los estudiantes advertirán en las interacciones el grado de aceptación o rechazo hacia diversas conductas, no solo discursivas sino también sociales, se acercará al sistema de valores positivos o peyorativos de la cultura, etc.
8. Apreciación y aprendizaje de cómo se gestiona la imagen social y cómo se es cortés o descortés verbalmente en cada lengua. A partir de usos reales resulta muy sencillo aprender qué marcas o mecanismos lingüísticos son vehículos de la cortesía comunicativa y con qué valor ritual o estratégico se emplean.

3.2. LA GESTIÓN DE LA INTERACCIÓN EN EL DISCURSO ORAL

Los discursos orales ofrecidos en corpus presentan una propiedad muy rentable en la didáctica de la conversación: el dinamismo interaccional. La lengua se recibe, por parte del estudiante, en su propio proceso de construcción, a la vez que se encuentra detenida en la transcripción para poder reflexionar sobre el modo en que se gestiona. Son muchas las consecuencias de esta propiedad, que, en general, se resumen en la observación –y su aprovechamiento pedagógico– de cómo resuelven los interlocutores nativos la interacción sobre la marcha al sucederse continuamente las intervenciones de cada uno de ellos. La conversación es una actividad común entre los distintos participantes, donde cada turno de habla viene determinado por el anterior y cada uso de la lengua se ordena discursivamente y depende significativamente de otros. Veamos algunas muestras de la rentabilidad de este rasgo de los corpus discursivos orales:

9. Acercamiento a la realidad conversacional de la lengua, en su lugar natural, sin adaptación.
10. Observación y reflexión sobre la participación abierta y espontánea que supone planificar el habla sobre la marcha.
11. Interpretación adecuada de los propósitos que los interlocutores persiguen gracias a la constante retroalimentación y tensión dialógica de la interacción.

El estudiante puede observar y aprender, entre otros, estos mecanismos de conducta interaccional:

12. Modos de negociación del significado en la interacción.

13. Codificación ritualizada y cultural de ciertos actos de habla: pares adyacentes, rutinas conversacionales (saludos, despedidas, aperturas y cierres conversacionales, peticiones, sugerencias, disculpas, correcciones, etc.). Piénsese por ejemplo, en intercambios ritualizados como los siguientes: *¿Qué es de tu vida? –Voy tirando/Ahí vamos; Oye, pues me voy –Porque quieres; Lo siento –Nada, nada; etc.*
14. Recursos para robar, tomar o ceder el turno, y concienciación sobre los lugares pertinentes para acometer estas acciones.
15. Recursos para mantener el turno a pesar de la interrupción o del habla simultánea.
16. Emisión de turnos colaborativos, de apoyo a lo dicho por otros, de reparación del daño a la imagen propia o a la de algún interlocutor.
17. Conexión de intervenciones de forma coherente: por ejemplo, si se quiere aprovechar para cambiar de tópico, hacer una digresión o introducir un tema nuevo; en estos casos, el estudiante observará la pertinencia de realizar o no una justificación por el cambio de tema, según la situación comunicativa y las conductas interactivas de cada lengua.
18. Usos de los marcadores conversacionales, como llamadas de atención, apelativos, peticiones de confirmación, etc. (*bueno, pues, ¿eh?, ¿verdad?, ¿vale?, ¿no?*).
19. Modos de gestionar los silencios en la lengua de la que se trate (necesidad de emplear rellenos, (in)tolerancia al silencio, etc.).
20. Apreciación de la longitud aceptada o admitida de las pausas y silencios en cada cultura lingüística.
21. Usos y licencias de la estructura informativa en cada lengua. El dinamismo dialógico y la construcción sobre la marcha se valen de topicalizaciones, focalizaciones de la información, etc. Así, por ejemplo, una fórmula muy común en la conversación española cotidiana es la estructura *yo a mí [me parece] me gusta*, que en otros géneros discursivos no se admitiría.

3.3. LAS VENTAJAS DE LA ORALIDAD DISCURSIVA: EL ACERCAMIENTO A LA PROSODIA

La oralidad supone un ingrediente informativo más sobre la escritura; es un apoyo en la adquisición de lenguas, al que se le debe sacar provecho. Además de otros rasgos orales, destaca el papel de la entonación como ayuda fundamental para la interpretación de los mensajes. Se señalan, a continuación, algunas posibilidades de la productividad que proporciona el rasgo oral:

22. Acercamiento a la lengua hablada natural y al trabajo de la prosodia, aspectos normalmente menos explotados en la enseñanza de lenguas. La prosodia, además, aparece integrada con otros elementos lingüísticos, lo que permite tenerla en cuenta, aun sin que se trabajara directamente.
23. Escucha, interiorización y aprendizaje de rasgos prosódicos de la L2, distintos a los de la L1 del estudiante: patrones melódicos, ritmo, acento, pronunciación de fonemas o estructuras silábicas no presentes en la L1, etc. Resulta muy útil, por ejemplo, conocer los tonemas que acompañan a las diferentes estructuras sintácticas (por ej. el tonema ascendente que antecede a la apódosis de una oración condicional: *si me ayudas*↑ *te invito a una cerveza*).
24. Entonación como muleta para la comprensión. Además de los matices que proporciona la entonación (enfado, entusiasmo, amenaza, cansancio, sorpresa, etc.), la audición de discursos orales permite al alumno familiarizarse con la entonación española y comprender mejor, así, lo que se dice.
25. Entonación como marca sintáctica y organizadora del discurso y, en algunas estructuras, incluso, garante de su gramaticalidad. Por ejemplo, en los siguientes enunciados, el primero no es aceptable (tonema descendente), mientras que el segundo sí lo es (tonema ascendente), al menos, en el uso coloquial: *aquí hace un frío*↓ vs. *aquí hace un frío*↑. El siguiente fragmento de una conversación del corpus Val.Es.Co. da cuenta de cómo los tonemas reflejan valores sintácticos, organizan la información, marcan los vocativos, etc.
- B: te veo todo el rato↓ igual estás superbién conmigo↑ ahí superbién↑ ¿no? y con todo el mundo↓ y de repente te encierras↑ tío↑ yo no sé qué te pasa↑ si es que tienes algún problema en casa o algo↑ tío↑/ y de repente te encierras→
26. Recepción de muestras lingüísticas orales de distintos hablantes nativos (de diversa edad, sexo, nivel sociocultural, timbre de voz, etc.) y en diferentes circunstancias paralingüísticas (con risas, tos, carraspeos).
27. Inmersión en la fonética sintáctica de la lengua (sinalefas, grupos fónicos, elipsis, etc.). El estudiante se esfuerza por reconocer los distintos fragmentos de voz (palabras, sintagmas), para lo que cuenta, además, con la ayuda de la transcripción gráfica de la conversación.
28. Apoyo de la audición con los signos de transcripción que proporciona la versión gráfica del audio. En algunos corpus orales (Val.Es.Co., PRESEEA, COLA, etc., ver Briz y Albelda 2010), se emplean en las transcripciones determinados signos que reflejan la oralidad (tonemas, pausas, solapamientos de habla, susurros, énfasis, etc.).

29. Comprensión global, y quizás no detallada y completa, de la audición (Nicolás 2002). Es, además, una estrategia de la comprensión auditiva poco atendida en didáctica de lenguas. Los estudiantes deben aprender también a realizar este tipo de escuchas en las que solo captan el sentido general, puesto que la conversación avanza y no se puede retener. Es este, desde luego, un modo de escucha totalmente realista, en el que el estudiante “sabe esperar para captar lo que es esencial en el discurso” (Nicolás 2002: 1); se acostumbra, así, a inferir y a reconocer ideas globales, lo básico para comunicarse.
30. El estudiante puede encontrarse más relajado en el aprendizaje (Nicolás 2002), pues se enfrenta a muestras de habla nativas en las que los propios hablantes pierden el hilo discursivo y reformulan o vuelven a comenzar, parafrasean, repiten, se autocorrijen, realizan anacolutos, muestran que hay diferentes caminos para expresar una misma idea, etc.

En definitiva, los beneficios para la didáctica de lenguas extranjeras de los corpus discursivos provienen del hecho de disponer de un contexto. El estudiante cuenta, entonces, con un *colchón* para la comprensión; se le ofrecen más pistas para entender, a la vez que dispone de materiales para reflexionar sobre los usos lingüísticos. Aprender mediante corpus orales activa el enfoque comunicativo de la didáctica y facilita el aprendizaje inductivo en los estudiantes.

4. POSIBLES DIFICULTADES EN EL EMPLEO DE LOS CORPUS DISCURSIVOS COMO RECURSO DIDÁCTICO

La escasez de aplicaciones didácticas de los corpus (tanto de concordancias como discursivos), el recelo de los docentes a llevarlos a la práctica de las aulas y la recurrente alusión a sus dificultades en los propios trabajos que animan a hacerlo, son exponentes de que algo sucede con estos materiales lingüísticos.

La principal pega de la explotación de estos materiales en didáctica de lenguas es el “excesivo realismo” de las muestras. De esta objeción se derivan otras:

- (1) Para niveles bajos de adquisición de la lengua, no es adecuado ofrecer fragmentos discursivos de gran tamaño y de tanta complejidad para la comprensión.
- (2) Para niveles de lengua intermedios y altos, puede también juzgarse que son discursos complejos, pero sobre todo, se les puede criticar que su excesiva autenticidad puede reflejarse en un *input* poco elaborado sintácticamente, con demasiadas licencias gramaticales y discursivas, redundancias, interrupciones y, en general, podrían añadirse todas las características que definen la lengua oral espontánea (Véliz 2008: 255, 261, Ajmer 2009: 7-9). Además, se podría alegar la

distorsión que ejerce en la lectura de las transcripciones la presencia de signos o etiquetas de transcripción a las que los alumnos no están habituados⁵.

También, para el profesor o autor de materiales, requiere mayor esfuerzo testimoniar los usos que se enseñan con muestras extraídas de almacenes reales de información, frente al socorrido recurso a las muestras de la propia introspección (Aijmer 2009: 8). Hay algunas obstáculos materiales, que se relacionan con ello:

- (3) Sobre todo en los corpus de acceso por concordancias, las dificultades tienen que ver con no disponer de ordenadores (Alonso 2007b), si se pretende que los propios estudiantes se conviertan en investigadores de la L2 y realicen tareas de reflexión y de inducción de reglas.
- (4) Otro inconveniente que se suele alegar es la disparidad de contenidos que un fragmento discursivo puede presentar, puesto que se ha producido de manera natural y no está preparado *ad hoc* para el uso didáctico (Alonso 2007b: 23). En este sentido, resulta más laborioso para el profesor buscar y seleccionar discursos reales que se ajusten, *a posteriori*, a los objetivos y contenidos que cada nivel de enseñanza de lengua se propone.

Las dificultades comentadas lo son; ahora bien, no se puede negar que son muchos, también, los beneficios que comporta el empleo de estos materiales, como se ha visto. Hay, además, respuestas para estos inconvenientes, que a continuación, se señalan, pero, en general, conviene advertir que siempre hay una alternativa para quien, aun reconociendo estos problemas, quiere apoyarse en los corpus: adoptar una postura moderada (Carter 1998, Véliz Campos 2008). Los corpus son adaptables al nivel de los estudiantes, a sus necesidades o a la finalidad del curso.

En cuanto a los problemas citados, se pueden señalar algunas soluciones:

- (1') Aunque si bien el recurso a los corpus discursivos puede resultar más rentable en niveles intermedios y altos (Fernández y Albelda 2008), es un material que se puede emplear en todos los niveles de lengua. Todo depende del uso que se les dé y del modo en que se empleen.

En niveles más bajos, se pueden tomar fragmentos discursivos más breves, según el objetivo de la tarea. Asimismo, no es necesario explotar cada fragmento discursivo exhaustivamente; se pueden trabajar solo algunos contenidos. En todos los niveles de lengua, pero sobre todo en los iniciales, hay contenidos que casi exclusivamente pueden enseñarse a través de corpus. Me refiero

5 En este sentido, también se ha criticado que los contenidos de algunas interacciones a veces recogen voces o expresiones poco frecuentes de una lengua o son fragmentos muy pobres en cuanto a la variedad léxica (Véliz 2008: 260).

a los señalados en §3.2. y §3.3. Para dominar una L2 no solo se deben adquirir contenidos formales, como reglas gramaticales o vocabulario, hay que ser competente en la interacción conversacional (§3.2.), así como desarrollar la expresión y comprensión auditiva, también en lo que atañe a la prosodia (§3.3.). No es necesario, por tanto, que el estudiante, posea un alto dominio de la lengua para que pueda enfrentarse a estos aspectos e ir asimilándolos.

- (2') La complejidad atribuida a estas muestras de corpus es la “complejidad” del uso real de la lengua, puesto que las interacciones de los corpus se obtienen en contextos nativos auténticos. Son, por tanto, el tipo de muestras a las que se enfrentarían, o se enfrentarán, si tienen la oportunidad de contactar con el mundo nativo. En este sentido, como se ha apuntado, siempre está la posibilidad de simplificar la muestra de habla seleccionada; por ejemplo, eliminando algunos signos de transcripción, las repeticiones o algunas secuencias.

En todo caso y, de acuerdo con Campillos *et alii* (2007), la dificultad, en muchos casos, se debe más a la tarea propuesta para realizar a partir del fragmento discursivo, que a que el texto sea complejo. Nicolás (2002: 1-2) señala, al respecto que

las dificultades para que el estudiante sepa en qué consiste un texto oral real y, gracias a este conocimiento, sea capaz de producir y comprender textos de este tipo puede que no sean mayores que el esfuerzo que hace para llegar, a partir del habla sintética aprendida en el aula, al habla real que existe fuera del aula, el habla que se encuentra en la realidad de la lengua.

- (3') No disponer de equipamiento ofimático es una dificultad objetiva, pero que solo atañe al uso de corpus de concordancias. No obstante, las tareas de concienciación lingüística e investigación por parte del alumno se pueden realizar mediante otros soportes materiales, como por ejemplo, periódicos en papel, anuncios, etc.
- (4') Hay diversas aplicaciones de corpus a E/LE que muestran numerosos fragmentos discursivos homogéneos y sistemáticos en las estructuras y usos producidos sobre los que se pueden desarrollar actividades didácticas de gramática, léxico, interacción, cultura, fonética, etc. (véanse, entre otros, Albelda y Fernández 2006, Fernández y Albelda 2008, Campillos 2007). Campillos (2007), además, como se ha dicho, clasifica los fragmentos discursivos del corpus C-ORAL-ROM en distintos tipos de contenidos, facilitando así la tarea al profesor.

Actualmente disponemos de numerosos corpus discursivos de lengua española oral, lo que aumenta las posibilidades de encontrar secuencias conversacionales adecuadas a nuestros objetivos lingüísticos. Quizás, para facilitar la tarea a los docentes,

los manuales de lengua extranjera deberían integrar, entre otros recursos, fragmentos conversacionales, seleccionados de acuerdo con los contenidos que se enseñen en cada unidad.

En definitiva, no podemos obviar que el recurso a corpus discursivos en didáctica no está exento de esfuerzos y dificultades, como ocurre con cualquier otra tarea. Aijmer (2009: 9) señala que los corpus ofrecen una rica fuente para la didáctica de lenguas, pero no necesariamente hacen las cosas más fáciles: “our lives become more complex, simply because it is much harder to ignore the endless intricacy of language itself” (Hunston 2002: 220, apud Aijmer 2009: 9).

BIBLIOGRAFÍA

- AIJMER, K. (ed.) (2009): *Corpora and Language Teaching*, Amsterdam: John Benjamins.
- ALBELDA MARCO, M. y M.^a J. FERNÁNDEZ COLOMER (2006): “La enseñanza de los registros en ELE. Una aplicación al español coloquial”, *marcoELE* 3.
- ALONSO PÉREZ-ÁVILA, E. (2007a): “Aplicaciones de corpus lingüísticos en el diseño de materiales de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)”, *Interlingüística* 18, 80-90.
- ALONSO PÉREZ-ÁVILA, E. (2007b): “El corpus lingüístico en la didáctica del léxico del español como LE”, *Boletín de ASELE* 37, 11-32.
- BRIZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*, Barcelona: Ariel.
- BRIZ, A. y GRUPO VAL.ES.CO. (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid: Arco/Libros.
- BRIZ, A., S. PONS y J. PORTOLÉS (coords.): *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)*, [en línea]: <www.dpde.es>.
- BRIZ GÓMEZ, A. y M. ALBELDA MARCO (2009): “Estado actual de los corpus de lengua española hablada y escrita: I+D”, en *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2009*, 165-226.
- CAMPILLOS, L. (2007): *Adaptación del corpus C-ORAL-ROM a la enseñanza de español para extranjeros*, *RedEle* 7.
- CAMPILLOS, Leonardo, Paula GOZALO y Antonio MORENO (2007): “El corpus C-ORAL-ROM en la enseñanza de ELE”, *Actas del XVII Congreso ASELE*.
- CARTER, R. (1998): “Orders of Reality: CANCODE, Communication, and Culture”, *ELT Journal* 52: 43-56.

- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>
- CRESTI, E. y M. MONEGLIA (2005): *C- ORAL- ROM. Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*, Amsterdam: John Benjamins.
- DE JACOBI, C. (2009): “Lingüística de Corpus: una experiencia pedagógica con alumnos de un curso de Letras-Español”, *Associação Brasileira de Hispanistas*, Sao Paulo, [en línea]: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100013&lng=en&nrm=iso>.
- FERNÁNDEZ COLOMER, M.^a J. y M. ALBELDA MARCO (2008): *La enseñanza de la conversación coloquial*, Madrid: Arco/Libros.
- JOHANSSON, S. (2009): “Some thoughts on corpora and second-language acquisition”, en K. AIJMER (ed.), *Corpora and Language Teaching*, Amsterdam: John Benjamins, 33-44.
- GRANATH, S. (2009): “Who benefits from learning how to use corpora?”, en K. AIJMER (ed.), *Corpora and Language Teaching*, Amsterdam: John Benjamins, 47-65.
- GUITART ESCUDERO, P. (2007): “Aprender a conversar: ¿cómo un nativo...?”, en M.^a J. FERNÁNDEZ, y M. ALBELDA (eds.), *Foro de Profesores de E/LE III*, [en línea]: <<http://www.uv.es/foroele/3foro.html>>.
- HUNSTON, S. (2002): *Corpora in Applied Linguistics*, Cambridge: CUP.
- LAVID, J. (2005): *Lenguaje y nuevas tecnologías. Nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI*, Madrid: Cátedra.
- MORENO SANDOVAL, A. y J. URRESTI (2005): “El proyecto C-ORAL-ROM y su aplicación a la enseñanza del español”, *Oralia* 8: 81-104.
- MCENERY, T y A. WILSON (1996): *Corpus Linguistics*, Edinburgo: Edinburgh University Press.
- MUKHERJEE, J. (2009): “The grammar of conversation in advanced spoken learner English: Learner corpus data and language-pedagogical implications”, en K. AIJMER (ed.), *Corpora and Language Teaching*, Amsterdam: John Benjamins, 203-230.
- NICOLÁS, C. (2002): “Una propuesta de utilización de corpus orales en la enseñanza de segundas lenguas”, *Congreso CLiP 2002, Lamusa Digital*, 3.
- VÉLIZ CAMPOS, M. (2008): “La Lingüística de Corpus y la enseñanza del inglés (como lengua extranjera): ¿un matrimonio forzado?”, *Lingüística y Literatura*, 19, 251-263.

EL ENFOQUE BASADO EN LOS GÉNEROS TEXTUALES Y LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA

ANGÉLICA ALEXOPOULOU

Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas

RESUMEN: En el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, los fenómenos gramaticales adquieren un nuevo sentido al ser tratados desde la perspectiva del texto. Dentro de este marco y en la línea de las consideraciones aportadas por el *MCER*, en las que se incorporan los aportes de la Lingüística del Texto y de las tipologías textuales, el enfoque basado en los géneros textuales adquiere un gran interés para la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras. La perspectiva holística que ofrece el género permite trabajar todos los recursos de la lengua desde distintos puntos de vista (funcional, nocional, gramatical, pragmático).

1. “CUANDO SE PRODUCE UNA COMUNICACIÓN ENTRE SERES HUMANOS ES EN FORMA DE TEXTOS” (ISENBERG, 1976)

Esta cita del lingüista alemán nos parece la mejor manera para introducir el tema de los géneros textuales y del interés que puede presentar para la didáctica de ELE su incorporación al currículo y eso porque creemos que este es el legado más significativo que nos ha dejado la Lingüística del Texto (LT). Casi tres décadas más tarde el *Marco Común Europeo de Referencia* sostiene que “no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto” (*MCER*, 2002: 95). Estas afirmaciones implican un cambio en la forma de acercarse al estudio del lenguaje.

Aunque la preocupación por el nivel textual de la lengua data de la Retórica clásica y de los estudios literarios¹, fue recién a finales de los años 60 del siglo XX que en el ámbito de la lingüística empieza a abordarse el texto como unidad específica de estudio que trasciende los límites de la *oración*. Este cambio de perspectiva dio lugar a la constitución de la LT, una nueva disciplina que se desarrolla inicialmente en los países de habla germana para extenderse luego hacia otros países.

Esta nueva disciplina, deudora de la teoría de los actos de habla y de la pragmática lingüística, nace por la insuficiencia de la lingüística oracional para poder describir y explicar de una manera satisfactoria una serie de fenómenos textuales como, por ejemplo, la anáfora, la elipsis, los marcadores textuales, la coherencia y la cohesión, entre otros.

El texto, en tanto producto de la actuación lingüística y de la interacción social, presenta una enorme diversidad de producciones múltiples y variadas, creadas en los diferentes ámbitos de uso y con las que los hablantes entran en contacto en su vida cotidiana. Esta realidad generó la necesidad de elaborar sistemas de clasificación con la intención de abarcar todos los textos posibles. Es así que una de las líneas de investigación de la LT se orientó hacia la búsqueda de un sistema de ordenamiento de los tipos de texto con el objetivo de definir los géneros, clasificarlos y construir una tipología a fin de desentrañar la naturaleza de las estructuras textuales. Desde 1972, año en que se celebró en Constanza el primer coloquio para sentar las bases de la nueva disciplina, los especialistas afirmaban: “una teoría de los textos tiene como uno de sus objetivos fundamentales el establecer una tipología que dé cuenta de todos los textos posibles” (citado en Ciapuscio, 1994: 15) y a pesar de la diversidad de criterios y enfoques, el intento de crear las denominadas “tipologías textuales” sigue siendo una de las preocupaciones constantes de esta disciplina y uno de los aportes más interesantes de la LT.

1.1. EL CONCEPTO DE TEXTO

Desde un enfoque claramente pragmático, los textos se conciben como hechos comunicativos que cumplen una función social, están estrechamente ligados a un contexto y son portadores de una intencionalidad concreta por parte del emisor/productor. Por lo tanto, la LT se encarga de estudiar la estructura y la función de los textos en sociedad.

La definición que nos parece más pertinente y precisa pertenece a Bernárdez (1982: 95) quien define el texto como:

1 Hasta que la lingüística del texto no se constituyó en una disciplina de pleno derecho, los únicos textos que se estudiaban sistemáticamente eran los literarios.

Unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las de nivel textual y las del sistema de la lengua.

De esta definición se desprende claramente la triple dimensión del texto:

- *Dimensión comunicativa*: Un texto posee siempre carácter social, puesto que es el resultado de la interacción entre el productor y el receptor, con toda la información explícita e implícita que incluye el acto comunicativo. Un texto que no tiene como objetivo la comunicación es un *notexto* (Bain y Schneuwly, 1997).
- *Dimensión pragmática*: Todo texto se encuadra en una situación de comunicación constituida por los componentes extralingüísticos siempre presentes en un acto de habla. El contexto condiciona tanto la forma como la interpretación de un texto. En la estructura textual interviene un variado conjunto de factores: se trata de los elementos que atañen a los aspectos externos –espacio-temporales, situacionales, socioculturales y cognitivos– del uso de la lengua. Un texto fuera de su contexto no tiene sentido.
- *Dimensión estructural*: Todo texto tiene una organización interna y se atiene por un lado, a un conjunto de reglas gramaticales y de coherencia que garantizan su significado y, por otro, a la estructuración textual global que representa el esquema de composición del texto. Una secuencia de oraciones que carece de estructura no se percibe como texto, sino como un conjunto incoherente de enunciados.

1.2. LA ESTRUCTURA TEXTUAL

Son muchos los modelos textuales que intentan dar cuenta de las regularidades que se observan en la organización de los textos, tanto en cuanto al contenido como en cuanto a la forma. Uno de los modelos que más influencia han ejercido es el del lingüista holandés Teun Van Dijk. Según Van Dijk (1980), dichas regularidades se manifiestan a través de dos niveles de organización textual: *el plano global* y *el plano local*. El primero, que se sitúa en el nivel textual, está compuesto a) por la *macroestructura* que se refiere al contenido semántico del texto y b) por la *superestructura* que representa, en el plano de la estructura formal, el esquema organizativo del texto, es decir, la distribución de los contenidos según un orden determinado. El *plano local* se sitúa en el nivel oracional: supone la *microestructura* del texto, se asocia con los constituyentes de la oración y corresponde a la coherencia global en cada párrafo.

A la hora de clasificar los textos, los modelos superestructurales son muy operativos porque, como apunta Adam (1999), la superestructura de los textos es la que permite la construcción de las tipologías textuales ya que el esquema global que organiza la información de un texto es una estructura convencional que varía según el tipo de texto al que se adscribe. Por ejemplo, el texto expositivo organiza su contenido en tres partes bien definidas: introducción, desarrollo, conclusión. En otras palabras, la propia organización textual proporciona al receptor del texto la orientación para descifrar su contenido.

2. TIPOS DE TEXTO Y GÉNEROS DISCURSIVOS

Los tipos de texto, concebidos como modos de organización del discurso, tienen sus características lingüísticas y estructurales específicas que hacen que todo texto se estructure de acuerdo con las convenciones que impone el contexto en que aparece. Las contribuciones de las disciplinas que comparten intereses en común con la ciencia del texto, como la pragmática, el análisis del discurso, la teoría de la enunciación, la etnografía de la comunicación, la lingüística funcional, han configurado una nueva forma de acercarnos al estudio del lenguaje como actividad sociocultural, reconociendo la relación que existe entre el lenguaje y el contexto, otorgando a este último un papel central en el estudio de la lengua en uso. Los textos, como es sabido, siempre son empleados en determinados contextos sociales y, por lo tanto, cumplen funciones comunicativas. Son precisamente el contexto en que son creados y la función que cumplen, los dos factores primordiales que determinan el género discursivo al que pertenecen.

El concepto de género discursivo, en la mayoría de los casos, se ha estudiado en relación con el concepto de tipo de texto. Sin embargo, aunque no es menos verdad que los dos términos están interrelacionados y contribuyen a la clasificación y a la mejor comprensión de los textos, es necesario delimitar las fronteras entre *género discursivo* y *tipo de texto* para tener una visión clara y evitar confusiones terminológicas.

Los tipos de texto se eligen después de decidir qué género discursivo queremos producir. Por ejemplo, el género “carta” puede materializarse a través de varias modalidades según nuestra intención como productores: en una carta podemos *narrar* un acontecimiento, *argumentar* para influir sobre el receptor, *describir* un hecho o simplemente *informar* sobre un suceso. Cada una de estas intenciones dará lugar a una carta de tipo diferente. Por otro lado, el tipo de texto “narración” se puede concretar a través de una variedad de géneros: una novela, un cuento, una carta, una noticia, un relato histórico, una biografía, etc. Por lo tanto, en una clasificación textual deben coexistir las dos categorías, teniendo en cuenta que a cada género le corresponde un tipo y a cada tipo una multitud de géneros.

Proponemos una de las tantas definiciones del *género* que podemos encontrar en la bibliografía:

un género comprende un tipo de eventos comunicativos que comparten un conjunto de *propósitos* comunicativos. Estos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de la *comunidad profesional o académica* en que se producen y constituyen, por tanto, el fundamento del género en cuestión. Este fundamento conforma la *estructura* esquemática del discurso e influye y determina la selección del *contenido* y del *estilo*² (Swales, 1990: 58).

Esta definición, aunque ha sido concebida para la enseñanza con fines específicos, creemos que nos puede servir, porque resume los principales elementos contextuales y lingüísticos que configuran un género:

- el propósito comunicativo,
- la esfera o ámbito de uso,
- la superestructura,
- la macroestructura que, entre otras cosas, determina el registro³ que se debe emplear,
- la microestructura.

Los orígenes del concepto de género se remontan a la Retórica clásica que ha sido recuperada entre otros por el teórico ruso Mijail Bajtín, quien desde la década de los '50 del siglo XX formuló la teoría de los *géneros discursivos*. Bajtín (1979) puso de relieve que el género es un *conjunto de enunciados relativamente estable ligado a una esfera social determinada*.

Como subraya Ciapuscio refiriéndose a Bajtín (1994:14): “Su concepción del lenguaje como objeto ideológico-social, la inclusión y preocupación por el contexto y el campo de lo implícito en los intercambios discursivos ya en las primeras décadas de este siglo, lo han convertido en un pionero indiscutible de los estudios textuales y discursivos actuales”.

Las *esferas sociales* bajtinianas convergen, según nuestra opinión, con los cuatro *ámbitos de uso* o espacios sociales del *MCER* dentro de los cuales se clasifican los géneros teniendo en cuenta criterios contextuales, a saber:

- a) *el ámbito público*: se refiere a todo lo relacionado con la interacción social corriente,
- b) *el ámbito personal*: comprende las relaciones familiares y las prácticas sociales individuales,

2 El subrayado es nuestro.

3 El género impone sus límites a los registros, es decir a las variedades del lenguaje que se producen según la situación comunicativa es que éste se utiliza (Halliday y Hasan, 1985).

- c) *el ámbito profesional*: abarca todo lo relativo a las actividades y las relaciones de una persona en el ejercicio de su profesión,
- d) *el ámbito educativo*: tiene que ver con el contexto de aprendizaje o formación (generalmente de carácter institucional), donde el objetivo consiste en la adquisición de conocimientos o destrezas específicas (tomado de *MCER*, 2002: 24).

Considerar el ámbito en el que se produce un género determinado implica tomar en consideración las finalidades, los actores, los temas propios de ese ámbito y, como consecuencia, las formas verbales y no verbales propias y adecuadas para cada caso (Calsamiglia y Tusón, 1999: 253)

Los géneros comparten los mismos parámetros contextuales (participantes, ámbitos de uso, circunstancias temporales y espaciales de la enunciación, propósito comunicativo) y los mismos rasgos lingüísticos (selecciones morfosintácticas y léxico-semánticas, coherencia temática, elementos que garantizan su cohesión, registro, modo de organización, longitud) y como tales se pueden describir como combinaciones de rasgos contextuales y estructurales.

En tanto hechos socioculturales y discursivos con una clara finalidad, –por ej., la de informar, persuadir, divertir, etc.–, se vinculan con las distintas prácticas sociales discursivas que se generan en determinadas esferas de actividad social ligadas a la cultura, a la historia y a la sociedad en que se producen. Son esas prácticas sociales discursivas las que dan lugar a la producción de diversos textos estructurados de acuerdo con las convenciones que impone el contexto en que aparecen y que determinan las selecciones léxico-gramaticales y la organización del texto. Dicho de otro modo, por un lado, los textos se adecuan al contexto social en el que aparecen y por otro, los recursos lingüísticos y estructurales se adaptan a los tipos textuales para servir a la finalidad que estos quieren vehicular.

Aunque pertenecen a una tradición, en función de la época y de la cultura (por ej. géneros literarios) los géneros están sujetos a variación, por lo tanto la estabilidad, que es una de sus características, es relativa. Esto significa que pueden cambiar y desarrollarse para responder a los cambios sociales e históricos que dan lugar a nuevos modelos discursivos con sus propios rasgos específicos. Es lo que explica la aparición de los nuevos géneros electrónicos: *chat*, *foro de discusión*, *e-mail*. Es lo que explica igualmente el hecho de que no todos se mueven de la misma manera y con la misma facilidad en todas las esferas de la actividad humana. De hecho, muchos hablantes nativos no saben lo que es un *blog* o una *red social*. Y por supuesto muchos de nosotros no entendemos el lenguaje de los mensajes cortos de nuestros alumnos que ellos manejan a la perfección.

En cambio, los *tipos* son realidades abstractas, lingüístico-comunicativas, en principio invariables desde el punto de vista tanto diacrónico como sincrónico y, por consiguiente, constituyen un repertorio cerrado de formas, conforme a las particularidades de cada tipo, que según las escuelas y los enfoques pueden variar ligeramente en número.

3. LA CLASIFICACIÓN DE LOS TEXTOS: LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES

Construir una tipología de la variación textual fue para la LT una de sus preocupaciones centrales, cuestión que fue abordada a través de distintos paradigmas tanto desde el punto de vista teórico como empírico, puesto que el texto es un objeto abstracto pero al mismo tiempo un objeto concreto, que se manifiesta como resultado de un acto de enunciación. Los intentos de clasificación de los textos han seguido pautas muy diversas de acuerdo con los distintos paradigmas dominantes en la ciencia del texto y las distintas concepciones sobre el propio objeto *texto*⁴.

De la gran variedad de modelos propuestos cabe destacar los modelos tipológicos de E. Werlich y de J. M. Adam, por dos razones: a) porque delimitan las fronteras entre género y tipo y b) por ser los más operativos y didácticos para nuestro objetivo final, que es fomentar la competencia discursiva de los aprendientes de E/LE.

Werlich (1975)⁵ elabora una tipología sobre la base de características semántico-sintácticas. A partir de la combinación de la dimensión cognitiva (“modos de abordar la realidad”) con la dimensión lingüística (“modos de representar la realidad”) reconoce la existencia de cinco tipos básicos de estructuración textual, que denomina *bases temáticas* y que pone en relación con las actividades cognitivas humanas. Se trata, por lo tanto, de una tipología de carácter cognitivo que toma en cuenta los datos del contexto extralingüístico y las estructuras de las oraciones.

Las bases temáticas de Werlich correspondientes a los tipos de textos:

BASE TEMÁTICA	FINALIDAD DEL HABLANTE
<i>descriptiva</i>	Para expresar ocurrencias y cambios en el espacio relacionada con la percepción del espacio.
<i>narrativa</i>	Para expresar ocurrencias y cambios en el tiempo relacionada con la percepción del tiempo.
<i>expositiva</i>	Para explicar representaciones conceptuales (sintéticas o analíticas).
<i>argumentativa</i>	Para expresar una toma de posición o un juicio de valor.
<i>directiva</i>	Para indicar acciones para el comportamiento del hablante o destinatario.

(Werlich, 1975)

Jean-Michel Adam, a quien debemos una reorientación de la discusión sobre tipologías que muchos consideran definitiva⁶, tomando como punto de partida las bases

4 Véase Ciapuscio (2005).

5 Véase Ciapuscio (1994, 2005), Calsamiglia y Tusón (1999), Coirier et al. (1996).

6 Véase Bonilla (1997) en su estudio preliminar de la versión española de Beaugrande y Dressler.

temáticas de Werlich, pero también las ideas de Bajtín sobre géneros discursivos y el modelo de las superestructuras de van Dijk, propone el modelo secuencial. Para Adam (1992) “un texto es una estructura jerárquica compleja que contiene n secuencias –elípticas o completas– del mismo tipo o de tipos diferentes”. A su vez, la *secuencia* se define como unidad constitutiva del texto, formada por macroproposiciones (realidad lingüístico-comunicativa). Los hablantes asimilan a lo largo de su desarrollo cognitivo unos esquemas prototípicos gracias a los cuales los textos se organizan en un encadenamiento secuencial. Por lo tanto, el texto es una estructura compuesta de secuencias.

Adam insiste en el carácter heterogéneo de la mayoría de los textos, es decir, no se encuentran textos puramente descriptivos o narrativos. El texto se concibe como un conjunto de secuencias prototípicas de varios tipos que se articulan entre sí y se van alternando. Sin embargo, todo texto se caracteriza como narrativo, descriptivo, etc., gracias al esquema secuencial que predomina en su organización jerarquizada (por ejemplo, la novela es un texto narrativo puesto que la dominante secuencial es la narrativa, no obstante, en la mayoría de los casos, integra secuencias tanto descriptivas como dialogadas). Propone cinco secuencias prototípicas (de ellas cuatro coinciden con las de Werlich): secuencia descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa y dialogada.

4. LA PRODUCCIÓN ESCRITA DESDE EL ENFOQUE BASADO EN LOS GÉNEROS

En la didáctica de lenguas, los aportes teóricos de la LT y los conceptos sobre tipologías textuales y propiedades del texto⁷, entre otros, han significado un cambio de perspectiva en el acercamiento de la lengua y de su enseñanza. En lo que concierne a la enseñanza de las destrezas lingüísticas, y más concretamente a la expresión escrita, el enfoque basado en los géneros textuales es de un indudable interés para la práctica docente. Como apuntan muy acertadamente Bain y Schneuwly (1997), dos estudiosos suizos que abogan por una *pedagogía del texto*, “un cierto número de dudas, de dificultades o de errores son incomprensibles para el docente y para los interesados si se permanece encerrado en el marco de la oración e incluso en el del párrafo”. No cabe duda de que este enfoque nos puede dar una mejor base para elaborar los procesos cognitivos que subyacen a la producción de los textos.

Ser competente significa poder desenvolverse de manera eficaz y adecuada en diferentes situaciones de comunicación dominando paralelamente las características de los distintos géneros discursivos. Dentro de este marco, la competencia discursiva adquiere una importancia relevante porque se convierte en el eje vertebrador del concepto de

⁷ Sobre las siete normas de textualidad que debe cumplir cualquier texto, véase Beaugrande y Dressler (1997).

competencia comunicativa, puesto que todas las subcompetencias convergen en la producción de textos (Celce-Murcia, 2001). Organizar la enseñanza de la expresión escrita en base a los géneros discursivos implica “incluir todos los contenidos lingüísticos necesarios (pragmáticos, discursivos, gramaticales) para poder producir el texto en cuestión” (Cassany, 2005: 61). Familiarizar a los alumnos con una gran variedad de géneros puede resultar de gran utilidad para construir una competencia discursiva que les permita, por un lado, interpretar correctamente los textos y, por otro, producir textos de acuerdo con las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas del género discursivo al que pertenecen.

El objetivo final del logro de la competencia comunicativa global implica el conocimiento no sólo de las reglas gramaticales, sino también de las reglas de uso de la lengua en circunstancias sociales apropiadas: saber *qué* decir *a quién* y *cómo* decirlo de forma adecuada en una situación determinada. Para alcanzar este objetivo, es necesario enseñar los mecanismos gracias a los cuales es posible construir textos coherentes. Para ello, es fundamental proponer actividades encaminadas a desarrollar la práctica discursiva. Por ejemplo: reconocer el tipo de texto y el género discursivo, observar todos los factores extralingüísticos que condicionan el evento comunicativo, analizar los tres planos de organización del texto que corresponden a las normas de cada género: la estructura formal, el contenido semántico y todos los componentes de la microestructura (selecciones léxico-gramaticales que condicionan el registro determinado por el contexto), trabajar con los mecanismos de cohesión y las reglas de coherencia, etc. De este modo, los textos analizados se convierten en modelos para la producción de los propios textos de los alumnos.

La necesidad de adoptar un enfoque basado en los géneros discursivos y orientar la enseñanza hacia una “pedagogía del texto” está ilustrada de la mejor manera en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007: 321).

El género ofrece una perspectiva holística que permite trabajar todos los recursos de la lengua desde distintos puntos de vista (funcional, nocional, gramatical, pragmático), haciendo hincapié en el aspecto lingüístico que se adecue a la situación de aprendizaje sin perder la perspectiva global de su uso en contexto. El tratamiento de los textos desde el punto de vista del género al que pertenecen facilita que el alumno perciba de forma global, y en sus distintos componentes, la función comunicativa que cumplen en el contexto social para el que fueron creados.

5. UN EJEMPLO DE EVALUACIÓN SUMATIVA BASADA EN EL ENFOQUE TEXTUAL: EL CERIFICADO ESTATAL DE CONOCIMIENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS

El Certificado Estatal de Conocimiento de Lenguas Extranjeras (KPG) se podría definir como un sistema de certificación cuyo propósito es acreditar los diferentes niveles de competencia de los candidatos en el uso de las lenguas⁸ en diferentes contextos sociales, de acuerdo con las escalas del *MCER*. Por lo tanto, el KPG considera que la lengua constituye un fenómeno social, que se usa con diversidad de propósitos y toma en cuenta las conductas y prácticas sociales.

El enfoque adoptado para examinar la competencia de los examinandos es el enfoque basado en los géneros discursivos: partiendo de la consideración de que todos los textos que se producen en la comunicación aparecen siempre como realización textual de géneros, se espera que los candidatos sean capaces de producir e interpretar una variada gama de textos respetando sus características que determinan tanto las selecciones léxico-gramaticales como la organización del texto; por consiguiente, la competencia discursiva adquiere un papel primordial. Más concretamente, en cuanto a la evaluación de la producción escrita de la lengua española, los examinandos deben saber que cuando escribimos no lo hacemos únicamente para expresar ideas, sino que, además, producimos textos escritos conforme a una serie de normas sociales y situaciones comunicativas que requieren un uso apropiado del lenguaje. Este uso está determinado por una variedad de factores:

- quién es el redactor del texto (emisor)
- a quién se dirige (destinatario)
- cuál es el tema abordado
- cuál es el propósito o intención comunicativa del emisor del texto (describir, argumentar, narrar, etc.)
- qué registro lingüístico se debe emplear (formal/informal, etc.)

Estas características contextuales, las cuales se refieren a *quién escribe, qué, a quién y con qué propósito*, siempre están explícitamente descritas en los enunciados de las actividades de producción escrita. Es evidente que una percepción errónea del género discursivo y/o del tipo textual que se debe producir generaría problemas en la transmisión de la intención comunicativa. Es por eso que es muy importante definir en las consignas, de la mejor manera posible, la situación de producción del texto.

8 Las lenguas que se examinan son el inglés, el francés, el italiano, el alemán, el español y el turco.

Dicho enfoque se ve también reflejado en los criterios de evaluación de la prueba escrita. Más concretamente, la evaluación de la competencia comunicativa de los candidatos se realiza a través de tres criterios.

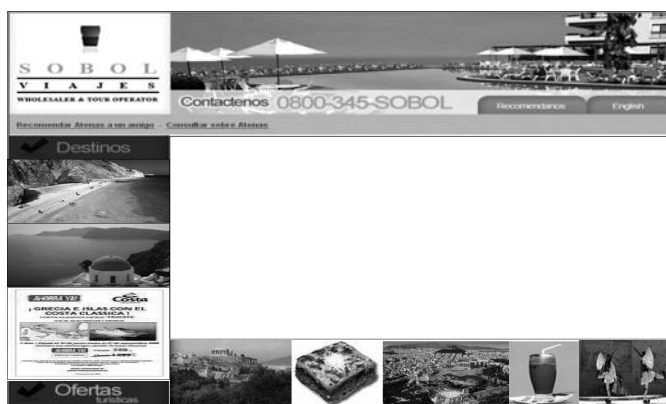
- a) El primer criterio está directamente relacionado con los requerimientos del género y los rasgos contextuales (el género producido, la intención comunicativa, su adecuación en cuanto a registro y estilo).
- b) El segundo criterio de evaluación está relacionado con la gramática del texto (estructura y organización del texto, reglas de coherencia y mecanismos de cohesión, uso de marcadores textuales).
- c) El tercer criterio se vincula con la gramática de la oración (competencia gramatical y léxica, ortografía).

A raíz de los nuevos enfoques y del giro metodológico que estos han supuesto, somos testigos de un cambio radical de nuestra percepción frente al error y a la evaluación. Actualmente, es comúnmente aceptado que no pueden ser únicamente los errores léxicos y morfosintácticos objeto de corrección, sino que el texto escrito debe ser evaluado desde tres puntos de vista: la adecuación contextual, la adecuación discursiva y la corrección gramatical, poniendo así la gramática al servicio de los fines comunicativos y no como un fin en sí mismo.

Presentamos un ejemplo de prueba de producción escrita (sesión de mayo 2009) dirigida a examinandos del nivel B2:

VACACIONES EN GRECIA

Usted trabaja en una agencia de viajes y le han encargado ganar la atención de turistas españoles para que vengan de vacaciones a Grecia. Escriba *un texto (150 palabras)* a fin de incluirlo en el siguiente *folleto publicitario*. Recomiéndeles cualquier región o ciudad griega que usted cree que tendrían que visitar y *describa* algunas de las costumbres y el modo de vivir de sus habitantes.



GÉNERO	Periodístico (folleto publicitario)
TIPO DE TEXTO	Secuencias descriptivas y argumentativas
DESTINATARIO	Turistas españoles
FUNCIÓN	Apelativa / Referencial
INTENCIÓN COMUNICATIVA	Incitar / describir
ORGANIZACIÓN	Título llamativo, estructura clara y bien articulada
ESTILO	Convincente
RECURSOS LINGÜÍSTICOS	Uso de oraciones exclamativas, de imperativos, de verbos en presente, de la tercera persona, del adjetivo y del adverbio, etc.

Hemos observado que muchos candidatos no fueron capaces de cumplir con el propósito comunicativo propuesto por no poder interpretar la consigna y en lugar de un folleto publicitario presentaron, por ejemplo, una carta o un artículo. Consecuentemente, al no responder al primer criterio, en muchas ocasiones tampoco pudieron responder al segundo ni al tercero. En otros casos han respondido parcialmente a los dos últimos criterios.

6. CONCLUSIÓN

La enseñanza de la producción escrita basada en el enfoque de los géneros discursivos puede resultar extremadamente útil para el desarrollo de la competencia discursiva de los aprendientes de una L2. Por consiguiente, debemos favorecer un enfoque textual frente al enfoque oracional, todavía frecuentemente adoptado, situando todo acto de escritura en una perspectiva textual. Para lograr este objetivo, hay que familiarizar a los aprendientes con la mayor cantidad y variedad posible de géneros textuales, analizar su estructura, observar todos los factores del contexto extralingüístico en el que cada uno de ellos aparece, observar los rasgos lingüísticos y sus particularidades. Además, este enfoque está en absoluta consonancia con la finalidad última del *Marco Común* que no es otra que la de formar individuos competentes para poder actuar como agentes sociales.

Nos gustaría, a modo de conclusión, adherir a la siguiente cita de Martín Peris que resume el estado de la cuestión:

Si en el campo de los estudios sobre el discurso resulta fuera de toda discusión la importancia que tienen los géneros textuales, en las prácticas de aprendizaje queda todavía un cierto trecho por recorrer. El dominio de los géneros y de sus propiedades, tanto en lo referente a sus estructuras textuales (T. A. Van Dijk) como en sus formas de participación (G. Parodi) es una de las bases en que se asienta la capacidad de usar la lengua, como ya puso de relieve M. Bajtín.

Los actuales modelos de las tareas comunicativas, así como otras propuestas de aprendizaje comunicativo, requieren la incorporación de los géneros textuales en los materiales y las prácticas de aula en todos sus extremos; difícilmente podría pensarse, de otro modo, en un alumno-usuario de la lengua. (Martín Peris, 2010)

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, J.-M. (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París: Nathan.
- ADAM, J.-M. (2005): *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, París: Armand-Colin.
- BAIN, D. y B. SCHNEUWLY (1997): "Hacia una pedagogía del texto", *Signos: Teoría y Práctica de la Educación* 20, 42-49.
- BATJÍN, M. (1979): *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI.
- BEAUGRANDE R. A. de, y Wolfgang U. DRESSLER (1997): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel.
- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y A. TUSÓN VALLS (1999): *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel.
- CASSANY, D. (2005): *Expresión escrita L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- CELCE-MURCIA, M. (2001): "Language teaching approaches: An overview", en M. CELCE-MURCIA (ed.), *Teaching English as a second or foreign language (3rd ed.)*, Boston: Heinle & Heinle.
- CIAPUSCIO, G. (1994): *Tipos textuales*. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Cátedra de Semiología y Oficina de Publicaciones, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires, 1994
- CIAPUSCIO, G. (2005): "La noción de género en la Lingüística Sistemico Funcional y en la Lingüística Textual", *Signos* 38/57, 31-48.
- COIRIER, P., D. GAONAC'H y J.-M. PASSERAULT (1996) : *Psycholinguistique textuelle. Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, París: Armand Colin.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD

y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

HALLIDAY, M. A. K. y R. HASAN (1985), *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*, Oxford: Oxford University Press.

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

MARTÍN PERIS, E. (2010): “Perspectivas actuales sobre la metodología de la enseñanza”, en *V Congreso Internacional de la lengua española*, [en línea]: <http://congresosde-lalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/peris_ernesto_m.htm>

SWALES, J. (1996): *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

VAN DIJK, T. (1980): *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra.

TEXTOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN CONTEXTOS ESCOLARES: PAUTA Y MODELOS

MYRIAM ÁLVAREZ-MARTÍNEZ
M. TERESA CÁCERES-LORENZO

RESUMEN: Los anuncios y avisos que aparecen con frecuencia en la cotidianidad de un estudiante de EL2 se nos ofrecen como unos textos con un gran valor didáctico. A través de ellos es posible establecer unas pautas de explotación didáctica para el proceso de enseñanza/aprendizaje del español en contextos escolares. Planteamos en esta comunicación la necesidad de unificar pautas y modelos que se han llevado a cabo en la L1 a la que se deben añadir, lo publicado en los currículos de español para inmigrantes en contextos escolares.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de Español como segunda lengua se vale en muchas ocasiones de un texto que sirve como eje de una tarea o como producto final del enfoque competencial en las clases de español. Este uso frecuente, muchas veces, no siempre va acompañado de la presentación de modelos, ni de instrucciones previas que sirvan de orientación al profesor para el desarrollo de las distintas competencias que forman la competencia comunicativa.

Hay que tener en cuenta asimismo que el estudiante que aprende el español como segunda lengua tiene un objetivo fundamental, conocer la lengua para que funcione como instrumento al servicio de otras realidades –personal, público y académico–. Y esta necesidad nos ha llevado a investigar en cómo elaborar pautas y modelos para utilizar textos cercanos a los alumnos y útiles para el fin que persiguen.

De ahí que hayamos optado en esta ocasión, por el análisis de los anuncios y avisos como textos muy breves que precisan de su inclusión en el aula como material auténtico. La lengua se convierte, a través del estudio de estos textos, en un instrumento de interacción social, que revela las acciones de las personas y sus relaciones con el entorno.

En cierto modo nuestro planteamiento se aproxima al que propone la Lingüística Aplicada, en el sentido de que no sólo interesa conocer las normas de un funcionamiento correcto de la lengua, sino también las de su uso en una determinada comunidad lingüística. Así pues, el análisis que proponemos, lejos de rechazar la atención acerca de los aspectos formales de la lengua, los contempla desde el proceso mismo de comunicación, o lo que es lo mismo, *in situ*.

Estos pertenecen a variadas situaciones comunicativas o contextos porque, por ejemplo, un anuncio puede aparecer en el corcho del colegio (mayor), en la entrada del edificio en el que vivimos o en el escaparate de una tienda por la que habitualmente pasamos, por lo que a pesar de su brevedad son cercanos al alumno. Además, cumplen una función primordial de cara al estudiante que procedente de otros países se enfrenta a los usos y costumbres de una sociedad, en ocasiones, muy diferente a la suya. Además, téngase en cuenta que muchos de estos textos breves representan el primer paso en el proceso de “inmersión” en la lengua que pretende conocer y “manejar” como herramienta de comunicación. Comprender estos textos breves, interpretar su significado, no es estrictamente un ejercicio de teoría gramatical, sino que, además, puede considerarse como un mecanismo de integración en un contexto socio-lingüístico ajeno al suyo.

2. CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS BREVES (ANUNCIOS Y AVISOS)

Los que denominamos textos breves, como ya se ha dicho, responden al uso social de la lengua porque funcionan en situación. Quizás más que cualquier otro tipo de textos, los breves se sirven del contexto, cuya misión es proporcionar el marco que deberá ajustar contenidos, facilitando así la descodificación. Y es que en algún caso, es casi imposible descifrar el significado textual, si no conocemos el lugar en donde realmente ha sido escrito (emitido). Así, por ejemplo, el mensaje siguiente:

Los sábados sólo se admiten señoras hasta las 13.00 horas

Este aviso puede parecer equívoco y acaso incomprensible, si no sabemos que es en la puerta de una peluquería (de señoras) donde se encuentra colgado. Mediante este dato es como este texto adquiere realmente coherencia temática.

Al mismo tiempo, son los textos breves pequeñas piezas lingüísticas que se escriben a un destinatario “ausente”, o bien “desconocido”, y que suelen canalizar la

comunicación en una sociedad determinada. Observar estos textos en los que se mueve nuestra vida cotidiana puede resultar atractivo, ya que a través de ellos se exploran nuevas posibilidades del lenguaje, como una fase inicial para ir adquiriendo esquemas cada vez más complejos.

Si bien no existe un patrón invariable o macro-estructura organizativa (Van Dijk, 2000) como en otros tipos de textos (por ejemplo, en la narración o argumentación), sí parecen regirse por unas pautas, que le dan un cierto carácter estático.

Como puede comprobarse, la materia lingüística de estos textos es mínima, así como escueta es su construcción textual. No obstante, la carga semántica o informativa que conllevan no resulta ser ni tan breve, ni tan banal como su cobertura formal pudiera hacer pensar. Y es que hay que tener en cuenta que estos textos constituyen un intercambio comunicativo fundamental dentro de un grupo social, puesto que responden a convenciones pragmáticas arraigadas. Por consiguiente, utilizarlos como material didáctico en las clases de español, supone participar en las diferentes esferas de la vida en comunidad mediante el lenguaje.

Estos textos pueden aparecer en contextos *públicos* o en ámbitos *privados*. En los *públicos*, los textos se convierten en transmisores de una información concreta y precisa, que puede ser importante, e incluso muy importante. Normalmente van encabezados por la palabra AVISO o AVISO AL PÚBLICO, NOTA (DE INTERÉS GENERAL) o ANUNCIO, bien destacado, para atraer la atención del lector. Algunos responden a una información duradera, esto es, pretenden regular determinados comportamientos o actitudes en lugares públicos, como por ejemplo:

Queda terminantemente prohibida la instalación y detonación de tracas y otros fuegos artificiales en la plaza de la Paz

o

No está permitida la entrada de bebidas a las salas de lectura

Sin embargo, otros expresan cambios muy concretos, modificaciones específicas en programas, horarios de atención al público, etc., como, por ejemplo, el aviso que aparece en una de las dependencias de una administración territorial:

Los días 2, 3 y 4 de octubre no se atenderá a la cita previa

Adoptan un tono objetivo y distante. Suele ser frecuente la ocultación del verdadero sujeto mediante el uso de la pasiva refleja:

Se admiten encargos
Se vende apartamento exterior
Se liberan móviles
Se hacen fotocopias
Se arregla bisutería
Se alquila plaza de garaje
Se hacen copias de llaves

Los textos breves encierran una intención determinada, que ha de ser claramente expresada, para que el que lo lee pueda entender de forma rápida la actitud del que las redacta. Puede manifestar una *orden* o *prohibición* mediante el adverbio de negación o utilizando el verbo *prohibir*:

<i>No se admite</i> publicidad
<i>No se permite</i> sacar fotos
<i>Prohibido</i> fijar carteles
<i>No</i> aparcar. Llamamos grúa
Se <i>prohíbe</i> pisar el césped

A veces estos mensajes llevan “reforzadores” de la actitud del hablante, por ejemplo, la prohibición de aparcar (ejemplo anterior) se intensifica con la *amenaza* de la grúa, que puede disuadir de forma eficaz al receptor. Otras veces, puede ser una *advertencia* o *consejo*: a través del *imperativo*, avisos como éste situados en estaciones, autobuses o aeropuertos, alertan a los viajeros sobre un posible robo:

preste atención a sus pertenencias

El autor pretende influir en los receptores, en quienes está pensando al escribir, intentando eliminar posibles dudas o adelantándose a preguntas también previsibles. De ahí que, en ocasiones, el sujeto se inscribe en el propio enunciado (se suele utilizar la 1ª persona del plural), tal vez para atenuar en cierto modo la carencia de un servicio y manifestar así la *cortesía*, que se refuerza con la última frase, *disculpen las molestias*:

No disponemos de servicio de terraza.
Disculpen las molestias

o con la intención de acercarse al receptor con una cierta familiaridad:

por las tardes abrimos a las 5

Siempre existe la posibilidad de que uno de estos textos informativos adquiera una estructura formal que no le corresponda, y tome la apariencia de una nota dirigida a un destinatario concreto, como el que ofrecemos a continuación, en donde se observa, además, el uso coloquial del infinitivo con sentido mandato:

Sr. Cartero
Por favor dejar correspondencia por debajo de la puerta

Acaso más curioso resulta ser el uso de una estructura personal en algún texto, en donde es el objeto mismo el que adquiere el protagonismo mediante una *personificación*. Así, el anuncio que se exhibe en un coche me venden en lugar de se vende este coche refleja un cambio de perspectiva notable.

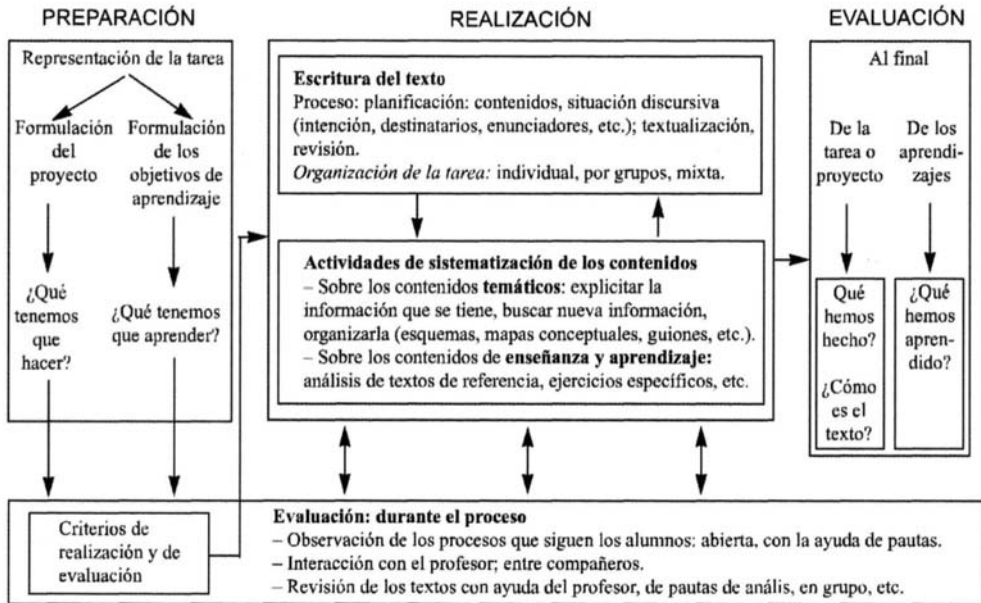
3. TEXTOS Y DISEÑO CURRICULAR

Según Pérez Esteve y Zayas (2009), los textos según cada tipo de género discursivo nos exigen dar respuestas a dos tipos de cuestiones: primero, el texto como actividad verbal y segundo, como objeto lingüístico. En el primer caso, cada texto debe referirse a una o varias situaciones comunicativas concretas, y en ese contexto tiene una función y unos temas determinados. Y en cuanto a los textos como objetos, éstos tienen unos esquemas textuales, un formato, y unos rasgos lingüísticos que les son propios.

Pero además, dichos textos son parte de las secuencias didácticas del currículo de español como L2 en contextos escolares. Estas secuencias debieran desarrollar los procesos de planificación, textualización, revisión y evaluación en un proyecto con una metodología activa/comunicativa que incluyan:

- a) *actividad comunicativa*: se propone la composición de un género de texto con los parámetros de una determinada situación comunicativa.
- b) *actividades de aprendizaje* que ayuden a conseguir los objetivos de aprendizaje lingüístico-comunicativos relacionados con la actividad comunicativa.

Y según el siguiente esquema:



(Camps 2003: 41)

Es decir, el texto en contextos escolares al mismo tiempo que no es ajeno a todos los elementos que configuran el currículo y a las características de los géneros discursivos, precisa una planificación que tenga en cuenta lo siguiente:

- Elegir unos objetivos del currículo que son conocidos por el alumno. Todas las tareas intermedias y actividades estarán supeditadas a que el alumno pueda conseguir dichos objetivos.
- Contextualizar los objetivos dentro de una tarea global: composición de un determinado género de texto.
- Elaborar actividades específicas centradas en los objetivos de aprendizaje.
- Relacionar la revisión del texto en los objetivos de aprendizaje.
- Evaluar el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje.

En lo que se refiere a los elementos del currículo, creemos que necesario diferenciar entre competencia y objetivos, porque la competencia comunicativa es una suma de (sub)competencias que representa un saber en continuo desarrollo. Nos estamos refiriendo a las siguientes (sub)competencias que conforman la competencia comunicativa según el *Marco común europeo de referencia* (MCER, 2001), y los currículos de español

para extranjeros en contextos escolares de la Comunidad Canaria de 2004 (BOC 212 y de la región de Murcia de 2007 (BORM 256):

<p>MCER</p> <p>1. Competencias lingüísticas: léxico, semántico, gramática. ortografía, ortoépica y fonológica</p> <p>2. Competencia sociolingüística: marcadores del discurso, expresiones, registro, cuestiones relacionadas con la cortesía, variedades del español</p> <p>3. Competencias pragmáticas: dominio del discursivo, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto.</p>	<p>BOC 212 y BORM 256</p> <p>1. Competencia pragmática: competencia funcional, discursiva (marcadores del discurso y textos)</p> <p>2. Competencia lingüística: competencia lexico-semántico, fonético-fonológica-ortográfica y ortoépica; gramatical</p> <p>3. Competencia sociolingüística: usos sociales de la lengua, registro y niveles, variedades del español</p> <p>4. Competencia sociocultural y 5. Competencia intercultural: estereotipos, prejuicios y etnocentrismo.</p>
--	---

Figura 2. (Sub)competencias de la competencia comunicativa.

Téngase en cuenta que cada una de estas (sub)competencias intentan dar directrices a los docentes para que el alumno sea capaz de forma práctica de usar y comprender la nueva lengua en distintos contextos comunicativos. Al mismo tiempo que aprende una nueva cultura como parte indisoluble del acto comunicativo. Además, esos conocimientos que adquiera serán globalizados y podrán aplicarlos en diferentes contextos de forma adecuada en la vida real. De ahí la importancia que en las secuencias didácticas de nuestros currículos integremos distintos tipos de textos que respondan a contextos concretos.

Pero como explicamos, las competencias son un saber complejo, multidimensional (dimensiones conceptual, procedimental, actitudinal, comunicativa, metacognitiva y estratégica) y por lo tanto, nuestra propuesta de modelo o pauta también debe tener en cuenta los objetivos de los currículos. Éstos son saberes unidimensionales que nos servirán como criterios de evaluación viables, y como resultado que se puede medir después del proceso de enseñanza/aprendizaje (Bernard, 2007). En nuestro caso, hemos seleccionado los siguientes (vid. BOC 212 y BORM 256):

- 1) Adquirir una competencia comunicativa en español a través del desarrollo de las destrezas o actividades de la lengua.

- 2) Presentar al alumno textos que motiven al alumno porque responden a sus necesidades personales (educación y formación, hogar y ocio).
- 3) Interiorizar las normas, convenciones y recursos lingüísticos y no lingüísticos que rigen la comunicación, a través de la práctica de las formas y funciones lingüísticas
- 4) Usar el español como vehículo de comunicación en el aula, valorando el aprendizaje en grupo y haciendo uso de las experiencias y conocimientos lingüísticos previos.
- 5) Utilizar las estrategias verbales y no verbales para comunicarse con coherencia, cohesión y adecuación a los distintos registros lingüísticos e intenciones comunicativas.
- 6) Adquirir a través de las otras posibles manifestaciones de los textos propuestos, el respeto a la diversidad y valorar el entendimiento y la tolerancia como vehículo de acercamiento entre culturas.
- 7) Desarrollar estrategias para favorecer en el alumno la autonomía en el proceso de aprendizaje de EL2 a través de la valoración de la iniciativa, confianza y responsabilidad.
- 8) Usar las Nuevas Tecnologías como un medio de comunicación como instrumento para que el alumno alcance una mayor autonomía posible.

Y son los textos, como producto verbal comunicativo, los que mejor conectan estas (sub)competencias y los objetivos anteriores con la contextualización. Es decir, según los currículos de EL2 (sobre todo, BOC 212), los textos están relacionados con los diferentes ámbitos o contextos comunicativos del alumno (personal, público, académico), y al contextualizar el aprendizaje, se consigue que los alumnos adquieran conocimientos llenos de significado para ellos porque están vinculados con su propia vida, con la de su entorno cercano, tanto escolar como extraescolar, y eso les motiva y enriquece..

4. CONCLUSIONES

Los textos son una herramienta de gran utilidad en EL2, y su inclusión en el diseño curricular debe ir acompañada de una reflexión sobre las dimensiones de la competencia comunicativa, pero además y sobre todo, de un seguimiento de los objetivos de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNARD, J. A. (2007): *Modelo cognitivo de evaluación educativa. Escala de estrategias de aprendizaje contextualizado*, Madrid: Narcea.
- CAMPS, A. (comp) (2003): *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona: Grao.
- CASSANY, D. (2005): *Expresión escrita*, Madrid: Arco-Libros.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>
- PÉREZ ESTEVE, P. y F. ZAYAS ROCAFORT (2009): *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid: Alianza Editorial.
- VAN DIJK, T. A. (2000): *Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*, Barcelona: Gedisa (2 volúmenes).

LA COMPETENCIA TEXTUAL EN LENGUA EXTRANJERA DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

PATRICIA ÁLVAREZ SÁNCHEZ
Universidade de Vigo

RESUMEN: A medida que el español se afianza como uno de los idiomas más demandados como lengua extranjera, la diversidad de alumnos con alguna dificultad lingüística específica aumenta en el aula. Varias explicaciones se encuentran tras este hecho significativo: la creciente flexibilidad docente y metodológica que ayuda a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (N.E.E.) y la transparencia ortográfica de nuestro idioma, que lo hace más accesible a este tipo de alumnos.

El objetivo de esta comunicación es reflexionar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la competencia textual escrita en lengua materna y lengua extranjera por alumnos con N.E.E. como la deficiencia auditiva, deteniéndose en las estrategias de enseñanza, las actividades más efectivas y la evaluación.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza reglada de lengua extranjera (LE) no ha sido obligatoria, sobre todo en países angloparlantes, hasta hace relativamente poco tiempo, por lo que eximir a estudiantes con necesidades educativas especiales (N.E.E.) de esta asignatura era un hecho común. Estas medidas ya no son aceptadas en el currículo ordinario por lo que cada vez es más frecuente encontrar alumnos que necesitan adaptaciones específicas para sacar el mayor provecho al aprendizaje de una LE. Los beneficios que les aportará son conocidos por todos: se producirá una mejora notable en la producción y la comprensión de la

L1 del alumno, favorecerá el aprendizaje cognitivo, ayudará a la concentración, generará confianza a través del planteamiento de objetivos fácilmente alcanzables a corto plazo, etc.

En el aula de español como lengua extranjera (ELE) en concreto, se puede encontrar cada día una mayor variedad de estilos de aprendizaje y capacidades lingüísticas entre nuestros alumnos. La adquisición de la competencia textual escrita en LE no está exenta de dificultades para ninguno de ellos y supone al mismo tiempo un reto para el profesor y una gran oportunidad cuando se hace referencia a alumnos con alguna N.E.E..

El objetivo de esta comunicación es reflexionar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la competencia textual escrita en lengua materna (L1) y lengua extranjera (LE) por alumnos con N.E.E. como la deficiencia auditiva.

En primer lugar, revisaré el proceso de adquisición de la competencia textual en L1 ya que existen muchas similitudes entre éste y el proceso equivalente en lengua extranjera. Drucker (2003) y Crombie (1997) confirman que el grado de dificultades al que los alumnos se enfrentan al aprender una LE está relacionado con el nivel de dificultades que ya han tenido en el proceso de adquisición de su L1. Los buenos lectores en L1 usan las mismas estrategias de trabajo y aprendizaje cuando se enfrentan a una lección de LE.

En segundo lugar, me detendré en el proceso de aprendizaje de la LE y en las claves principales para una inclusión apropiada de los alumnos con N.E.E. en nuestra clase de ELE. Además, indicaré algunas pautas que podrán seguir los profesores para facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura en esta LE.

Por último, evaluaré el examen del DELE siguiendo criterios de accesibilidad para comprobar la idoneidad de esta prueba en relación a las necesidades reales de los estudiantes con N.E.E..

Nuestras hipótesis de trabajo subrayan, por una parte, el papel de las estrategias propias de la competencia textual como las claves de la instrucción a alumnos con N.E.E., ya que éstos no las habrán podido adquirir de manera más o menos automática en el curso de su proceso de alfabetización como los demás alumnos y, por otra parte, la falta de adecuación de las pruebas de evaluación relacionadas con la competencia textual a las capacidades y necesidades específicas de alumnos con N.E.E. que exige un replanteamiento de los criterios de evaluación.

2. LAS L1, L2 Y LE EN EL CURRÍCULO DEL ALUMNO CON N.E.E.

La mayoría de los alumnos sordos llegan a la adolescencia e incluso a la edad adulta sin haber conseguido dominar la lengua oral al mismo nivel que el resto de sus

compañeros. Para ellos no se trata de un proceso de adquisición como en el caso de los niños oyentes, sino de aprendizaje.

Al contrario de lo que se cree comúnmente, Rathmann (2007) y otros autores confirman que la fluidez en una lengua de signos facilita el desarrollo de la lectura en una segunda lengua. Resulta evidente si pensamos que todos los niños necesitan desarrollar su conocimiento del mundo antes de comenzar a leer y a escribir y esto solamente se logra mediante la adquisición de una primera lengua, en este caso, una lengua de signos. Ésta es la única lengua natural de la que los alumnos sordos pueden obtener un input suficiente como para que les permita desarrollarla y multitud de oportunidades para practicarla.

Mayer (2007) resalta la importancia de este desarrollo cognitivo para el aprendizaje de la decodificación lectora. La fonología solamente funciona si la cadena de sonidos que el niño va a pronunciar se aproxima a una palabra ya conocida o que pueda haber oído con anterioridad. Resulta muy complicado aprender a leer y escribir una lengua que no es familiar para el aprendiz ni en sus sonidos ni en su significado.

Asimismo, resulta muy difícil pensar que un alumno sordo podrá aprender a componer textos a menos que ya sea capaz de usar una lengua natural (oral o signada) como herramienta para planificar, narrar, revisar y reflexionar sobre el propio discurso.

Por regla general, los niños sordos comienzan a reconocerse como lectores y escritores cuando toman conciencia del papel significativo de la escritura en la vida de las demás personas y en su entorno más próximo, al igual que lo hacen los niños oyentes. Sin embargo, los alumnos sordos suelen tener menos vocabulario y más dificultades en el ámbito de la sintaxis, en particular con los procesos de inflexión verbal, el uso de los verbos auxiliares, de las cláusulas relativas y con las oraciones cuyo orden se desvía de alguna manera del orden que ya conocen en su lengua materna.

Los profesores de ELE deberemos reconocer estas dificultades lingüísticas asociadas a la discapacidad del alumno con deficiencia auditiva y aplicar las medidas necesarias para facilitar su aprendizaje. El mayor reto de estos alumnos consiste, sin duda, en salvar esta serie de limitaciones lingüísticas específicas y no supone tanto una reducción o adaptación de los contenidos académicos como una reflexión por parte del docente acerca de la metodología de enseñanza, las posibilidades del alumno y los criterios de evaluación.

Se ha constatado la presencia de más alumnos con N.E.E. como la deficiencia auditiva o la dislexia en cursos de español alrededor del mundo frente a otros idiomas como el inglés, y esto es debido fundamentalmente a las diferencias a nivel ortográfico de las lenguas. Las correspondencias entre sonidos y letras en inglés o francés son relativamente inconsistentes si las comparamos con lo que ocurre en la escritura en italiano o español.

Wauters (2006) confirma a este respecto que el desarrollo de la conciencia fonológica y la decodificación de las palabras ocurren más rápidamente en una lengua de ortografía transparente que en una que tenga una ortografía opaca. En la misma línea, Crombie (1997) sugiere que idiomas como el español son más sencillos para alumnos con N.E.E. ya que sus dificultades lingüísticas específicas permanecen ocultas mientras que en otras lenguas con ortografía más opaca los problemas de comprensión y expresión escrita pueden agravarse.

3. LA COMPETENCIA TEXTUAL EN LE

Un niño aprende a hablar a través de la exposición a la lengua que percibe a su alrededor. La lengua escrita, sin embargo, requiere un conocimiento consciente de la propia lengua. La lectura y la escritura requieren conocimientos sobre conceptos lingüísticos como la relación entre símbolo y sonido, las estructuras sintácticas, cómo éstas se combinan para producir oraciones significativas y textos, cómo manipular patrones lingüísticos para expresar pensamientos e ideas, etc.

Según Crombie (1997), la creencia de que la comprensión y la expresión oral constituyen las principales vías de aprendizaje de una lengua no son justificación suficiente como para elegir el método audiolingüístico para todos los alumnos independientemente de sus capacidades o necesidades. Sin embargo, todavía hay muchos profesores que creen que la escritura es innecesaria y que el elemento oral es el más natural y efectivo para la enseñanza de una lengua extranjera. Normalmente son también aquellos que prohíben tajantemente el uso de la L1 en las primeras etapas de aprendizaje de LE. Esta preferencia siempre ha colocado a alumnos con dificultades de aprendizaje específicas en una posición de desventaja. Para estos alumnos, el input a través de un solo canal no actúa en su beneficio y acentúa sus problemas fonológicos y de comprensión oral.

Hasta el momento, los estudiantes con N.E.E. entendían el proceso de lectura y redacción como una tarea laboriosa más que una herramienta útil para la comunicación de mensajes. Resulta fundamental conocer la motivación de los alumnos con N.E.E., es decir, saber por qué los alumnos necesitan leer y escribir en la lengua extranjera de su elección y qué formas de escritura desean aprender para que ésta sea verdaderamente comunicativa. Estos estudiantes siempre tenderán a poner más esfuerzo en comprender textos que coincidan con sus intereses y sean relevantes para su vida. Siguiendo la misma línea, se ha sugerido la inserción de una dimensión lúdica en la enseñanza del texto escrito para desvincularlo en la medida de lo posible de los estigmas negativos que se le habían atribuido, especialmente entre los miembros de la comunidad sorda. Es más que probable que estos prejuicios estén relacionados con la prohibición del uso de las lenguas de signos a lo largo de la historia, la negación del estatus de la lengua de signos como lengua natural y oficial de nuestro país y el predominio de la escritura en una L2

como única alternativa, en la mayoría de los casos de la mano de la imposición de la lengua oral como pre-requisito para el aprendizaje de la escritura.

3.1. ESTRATEGIAS

En cuanto a las estrategias adoptadas en clase, para evitar que los alumnos sordos se puedan llegar a perder en las actividades de comprensión lectora por falta de conocimiento previo del tema del texto, Drucker (2003) y Berthiaume (2006), entre otros, proponen las siguientes pautas: ofrecer un contexto amplio al texto que se presentará en clase, hacer preguntas sobre el contenido del texto que despierten el interés de los alumnos y así lo puedan relacionar con aspectos del mundo ya familiares para ellos, introducir a los personajes, describir la trama, pedir que busquen información específica a medida que van leyendo el texto, que hagan inferencias sobre lo que ocurrirá más adelante en el texto, sobre las consecuencias de alguna acción, etc.

Al igual que los métodos para el aprendizaje de la comprensión lectora, las estrategias más eficaces para la práctica de la expresión escrita se centran en presentar la escritura como proceso y no como producto, con planteamiento, organización y pautas específicas para que los estudiantes mejoren sus composiciones y participen activamente en todas las fases, desde el trazado de la idea inicial hasta la publicación del texto final.

Webster (2000) y Schirmer (1999) confirman en sus investigaciones acerca de la enseñanza de la competencia textual que el enfoque de la escritura como proceso mejora la calidad, complejidad y organización de la redacción de los estudiantes sordos. Este enfoque hace hincapié en la pre-escritura, la discusión, las lluvias de ideas, la redacción por parejas, el análisis de las estructuras textuales, la preparación de mapas de contenidos, la revisión, edición, corrección y publicación del texto, etc.

Según Arfe (2006), los estudiantes sordos tienen más dificultades organizando y relacionando las ideas para expresar y redactar mensajes debido a que suelen estar más centrados en alcanzar la corrección gramatical necesaria para una evaluación aceptable. Estos alumnos tienen la tendencia a utilizar construcciones más simples, emplear palabras más comunes y conocidas y experimentar menos con la lengua. Solamente cuando les damos una mayor libertad de expresión se aprecia una mejora en sus producciones escritas incluso con una mayor longitud en las oraciones.

3.2. ACTIVIDADES

Han sido muchas las actividades propuestas para utilizar en clase de ELE con el fin de desarrollar la competencia textual. No haré un repaso de todas ellas, ya que ése no es el objeto de esta comunicación, pero sí me detendré en las que más beneficios les pueden aportar a los alumnos sordos, como el uso de *chats*, *blogs*, procesadores de texto o subtítulos.

Wang (2005) afirma que si en la pasada generación enseñábamos a los alumnos de LE a escribir redacciones y leer revistas, ahora deberemos integrar las nuevas tecnologías en la clase de LE para convertir este entorno en uno interactivo y comunicativo en el que se enseñe a chatear, escribir emails y realizar investigaciones en línea.

Gracias a los *chats* o salas de conversación, los alumnos de LE ya no están solos en el aula sino que podrán tener compañeros de otros países con los que practicar el idioma, intercambiar información acerca de la cultura española o compartir experiencias educativas.

Asimismo, los chats son el género textual más parecido a la expresión oral gracias a su juego de pregunta y respuesta casi sincrónico. En su informalidad y espontaneidad se puede relacionar fácilmente con las conversaciones cara a cara. Ya que los alumnos sordos no podrán disfrutar ni aprender tanto como los demás estudiantes en las actividades de comprensión y expresión oral, resulta interesante que conozcan el lado más coloquial de la lengua a través de la producción de textos de este género.

Wang también sugiere que se utilicen procesadores de texto en el aula de LE ya que motivan al alumno para escribir y le guían a través de las fases del proceso de redacción: borrador, revisión, edición, almacenamiento de datos, impresión, tablas y gráficos, formato y publicación.

Los *blogs* educativos o *edublogs* también comienzan a cobrar protagonismo. Los estudiantes pueden contar con un lugar de interacción entre ellos, comentar la asignatura y compartir información sobre ésta.

Koutsoubou (2006) comenta algunas de las principales ventajas que ofrecen los *edublogs* desde el punto de vista del aprendizaje colaborativo: posibilitan la estimulación del sentimiento de pertenencia a un grupo, disminuyendo el aislamiento de los alumnos; propician la generación de conocimiento, al exigir a los miembros del grupo la investigación, la interacción, el intercambio de ideas y la búsqueda de soluciones a los enigmas planteados, etc.

En cuanto a la práctica de la comprensión lectora, los subtítulos conjugan la clave decodificadora de la relación sonido – grafema, que no siempre resulta clara y directa, con la presentación del texto en un contexto visual que ayudará a los alumnos sordos. Koskinen (1987) investigó los efectos del uso de los subtítulos como medio para la enseñanza de la lectura a estudiantes sordos. Los datos obtenidos en el experimento demostraron que el visionado de material audiovisual subtítulado mejoraba su retención del texto escrito, su motivación y la comprensión del texto si comparamos estos parámetros con sus equivalentes en la enseñanza ordinaria de la lectura con textos escritos.

Spanos (1990) también confirma que los alumnos aprenden nuevas estrategias para el procesamiento de la información y mejoran sus resultados en las pruebas de

comprensión que realizaron tras el visionado de vídeos subtítulos. El reto que supone para ellos leer rápidamente a la vez que intentan identificar las palabras clave en el discurso parece mejorar su comprensión del argumento y los personajes. Además, este autor subraya el hecho de que los subtítulos dan a los alumnos con algún resto auditivo la oportunidad de discriminar y entender la correspondencia entre la lengua oral y escrita.

3.3. PRODUCCIONES LINGÜÍSTICAS

Sousa (2008) realizó una interesante investigación en la que recogió y analizó durante ocho meses una serie de producciones escritas de cada uno de sus alumnos sordos: una al inicio de un curso dedicado exclusivamente a la competencia textual, otra en mitad del curso y otra al final. Su objetivo era conocer el uso de estrategias comunicativas en la producción escrita en LE.

Los alumnos sordos confirmaron en una encuesta de sondeo, previa al curso, que los textos que más redactaban en su vida diaria eran correos electrónicos, conversaciones en chats y mensajes de teléfono móvil (SMS).

La primera actividad que se les proponía era la lectura de perfiles de personas interesadas en hacer amigos a través de internet. Después, los alumnos debían redactar uno propio con el fin de practicar las descripciones, que suelen ser escuetas, por norma general, en la escritura de los alumnos sordos.

En la segunda actividad propuesta, los alumnos sordos debían escribir un correo electrónico a su profesora. Se escogió este género porque es un medio muy usado por la comunidad sorda debido a su accesibilidad y es uno de los géneros textuales más producidos en las sociedades alfabetizadas.

La tercera actividad estaba basada en una tira de cómic, elegida por combinar información visual y verbal al mismo tiempo y que sirvió de pretexto para inventar una historia y practicar la cohesión narrativa y las relaciones de causalidad.

Según su autora, este estudio demostró que los alumnos utilizan la L1 y la L2 ampliamente para suplir la falta de conocimiento léxico y sintáctico en la LE. Los alumnos de este curso buscaban medios para expresarse, utilizando los escasos recursos de los que disponían. Llevar a los alumnos a arriesgarse, a ser creativos, a no evitar los errores y usar estrategias de compensación como la creación de vocabulario, la transferencia lingüística y el cambio de código eran algunos de los objetivos del curso.

Otros patrones en la producción lingüística escrita son apuntados por Eastebrooks (2006) y Burman (2008): los alumnos sordos tienden a usar muchos nombres, verbos y determinantes frente a muy pocos adverbios, conjunciones, auxiliares, pronombres, preposiciones y adjetivos. Por lo tanto, se deberá animar a los alumnos a que escriban unidades de

significado más largas que simples palabras, que usen el orden de la lengua correctamente, que utilicen auxiliares y hagan un uso correcto de las inflexiones verbales, así como un vocabulario descriptivo rico y un uso más complejo de oraciones subordinadas.

Se han observado también errores en la elección entre artículos determinados e indeterminados en relación con información nueva y conocida y en el uso de dispositivos de referencia en el discurso escrito que se atribuyen al pobre conocimiento y uso de los pronombres clíticos en posición de objeto (Arfe 2008). Los alumnos tendían a cambiarlos por nombres, lo que hacía el discurso muy redundante, como si estuviesen contando hechos separados e independientes, u omitirlos por completo, lo que tampoco es común en español pero les servía para no perder la continuidad temática debido también a sus limitaciones en la memoria a corto plazo.

Esta limitación, apuntada por Easterbrooks (2006), impide a los alumnos sordos poner atención en el contenido de sus redacciones ya que se centran exclusivamente en conseguir una ortografía y una gramática correctas, que es por lo que normalmente son evaluados en sus textos. Cuando la memoria funcional se usa de esa forma, no es sencillo que quede espacio para la semántica en el proceso de escritura.

La falta de vocabulario que suele dificultar la expresión en LE de los alumnos sordos puede deberse al modo de adquisición del mismo, que influye también en la comprensión textual. Leer palabras que se aprenden lingüísticamente lleva más tiempo que leer aquellas que se han aprendido a través de la percepción. Esto explicaría las carencias léxicas de los alumnos con deficiencias auditivas, que suelen aprender el vocabulario nuevo a través de herramientas lexicográficas y no tanto por el contexto (Wauters 2006).

Kelly (1992) afirma que algunos errores en la escritura de los estudiantes sordos pueden ser el resultado de pensar en una lengua y escribir en otra cuando no tienen conocimiento de composición en ninguna de las dos. Se ha apuntado que el problema puede ser el vocabulario o la sintaxis pero este autor afirma que principalmente se debe a la ignorancia de las reglas de la composición efectiva. Los profesores de ELE deberán enfatizar, por lo tanto, un enfoque de la escritura como texto no sólo correcto en términos gramaticales, sino comunicativo, informativo y coherente.

3.4. EVALUACIÓN

En cuanto a la evaluación en ELE, los alumnos con dificultades de aprendizaje como la dislexia podrán presentarse al examen del DELE¹ que les otorgará, según su normativa, hasta un tercio más de tiempo para leer las preguntas del examen y completar

1 INSTITUTO CERVANTES, (Diploma de Español como Lengua Extranjera) (España) Pruebas de examen para candidatos con necesidades especiales [en línea] <http://diplomas.cervantes.es/docs/ficheros/200402120003_7_1.pdf>

las respuestas, así como un ayudante, si así lo necesitasen, que les ayudaría a cubrir las hojas de respuesta. Los candidatos podrán utilizar su propia máquina de escribir o procesador de textos para escribir sus respuestas pero éste deberá tener desactivada la herramienta de revisión ortográfica y de búsqueda de sinónimos. Además, los candidatos podrán solicitar que la prueba de expresión escrita les sea calificada de manera separada por correctores que pasarán por alto errores de tipo ortográfico y que valorarán específicamente la capacidad del candidato para utilizar el idioma y para llevar a cabo con éxito la tarea propuesta.

Resulta chocante comprobar que a los alumnos con deficiencias auditivas, en cambio, no se les ofrece un examen ajustado a sus necesidades y capacidades, y solamente cuentan con una serie de adaptaciones de las pruebas de comprensión y expresión oral de las que pueden pedir una exención. Se confirma de esta forma que la sordera todavía está caracterizada como una discapacidad física sin consecuencias cognitivas o lingüísticas, y sus afectados pueden optar a las mismas pautas de evaluación que un alumno con movilidad reducida, por ejemplo. Considero que las mismas disposiciones que están disponibles para los alumnos con dificultades de aprendizaje deberían encontrarse también en la guía de adaptaciones para los candidatos con deficiencias auditivas ya que sus dificultades lingüísticas son específicas de su discapacidad. El apoyo de un procesador de textos y una corrección especial de la prueba de expresión escrita resulta fundamental para una evaluación efectiva del alumno sordo que, por ejemplo, tendrá más dificultades que el resto de compañeros en la colocación de las tildes en español ya que no siempre podrá distinguir los acentos en todas las palabras y estos errores no van en detrimento de la capacidad del candidato para utilizar el idioma y comunicarse de manera efectiva con él.

A propósito del examen del DELE, Baralo (2010) sugiere que se abran los resultados de estas pruebas de español a la comunidad investigadora de ELE. Sin duda sería muy beneficioso para los que trabajamos con alumnos con necesidades educativas especiales ya que podríamos tratarlos con más acierto conociendo de antemano sus principales dificultades, aquellas construcciones que les resultan más complicadas, las estrategias de redacción que desconocen, etc.

4. CONCLUSIONES

En estos momentos tenemos acceso a material escrito de una magnitud y variedad nunca vistas en el pasado y esto suscita la necesidad de aprender a comprender estos textos y producirlos de una manera efectiva y comunicativa. La competencia textual escrita no es una habilidad que se pueda adquirir de manera espontánea sino que es necesario proporcionar a los alumnos un *input* variado y comprensible obtenido por placer y/o interés y utilizar actividades que les ayuden a desarrollar sus propias estrategias proporcionando en cada ocasión una motivación para la comunicación.

En esta ponencia me he centrado en el caso de los alumnos con N.E.E., en concreto, con deficiencias auditivas. Éstos serán los primeros interesados en aprender a expresarse por escrito y comprender textos de todo tipo ya que en el futuro ésta será su principal vía de comunicación con las personas oyentes de su entorno

En los casos de inclusión de estos alumnos en la clase de lengua extranjera, se ha constatado que en ciertas situaciones se pasa por alto la utilidad final de la lengua para elegir una que se adapte a las capacidades de los estudiantes por lo que muchos autores apuntan hacia la preferencia de lenguas con ortografía transparente como el español o el italiano frente a aquellas de ortografía opaca como el inglés para explicar la elección de LE por alumnos con N.E.E.

Los textos escritos por alumnos con esta deficiencia son muy característicos. Suelen estar compuestos por oraciones cortas y sencillas, con un uso excesivo de sustantivos y verbos frente a una escasez de conjunciones, verbos auxiliares o adjetivos que proporcionarían la cohesión y riqueza descriptiva que falta en sus textos.

Resulta interesante descubrir que la práctica de la comprensión y creación de textos escritos en el aula se puede realizar a través de actividades con las que también se beneficiarán los demás alumnos en el aula de ELE: el uso de las nuevas tecnologías para la creación de *blogs*, la distribución de mensajes por correo electrónico, en redes sociales y móviles, la lectura de subtítulos en actividades relacionadas también con la comprensión oral, etc. A pesar de que ninguna de estas tecnologías fue desarrollada en primer lugar con fines educativos, están comenzando a ser usadas con este propósito. Incluso herramientas como los sistemas de comunicación simultáneos o chats, cuya reputación les precede, están siendo objeto de investigación en el aula. Para los alumnos sordos, ésta es una oportunidad excelente para adquirir el nivel de lenguaje coloquial que solamente aparece en conversaciones orales y al que, por lo tanto, no podrían tener un fácil acceso.

Se ha propuesto en esta comunicación una reflexión acerca de las estrategias más adecuadas para utilizar en el aula de ELE. Concretamente para el desarrollo de la competencia textual escrita me he detenido en el enfoque de la escritura y la lectura como procesos compuestos por una planificación inicial y unas pautas concretas que guíen al alumno con N.E.E. a través de las distintas etapas que finalizarán en la composición o comprensión de un texto.

Asimismo, esta comunicación subraya la necesidad de un replanteamiento de los criterios de evaluación de las pruebas de comprensión y expresión escrita del DELE con el fin de adaptarlos a las necesidades y capacidades reales de los alumnos con alguna deficiencia auditiva. Considero que es necesario equiparar estas adaptaciones a las ofrecidas a otros alumnos con dificultades de aprendizaje, que ya cuentan con una calificación especial de la prueba de expresión escrita en la que se pasan por alto errores ortográficos

y se valora específicamente la capacidad del candidato para usar el idioma de manera comunicativa y para llevar a cabo la tarea que se propone en el ejercicio.

Los estudiosos en la enseñanza y aprendizaje de ELE echan en falta la existencia de bases de datos fiables que puedan contrastarse, que permitan replicar los estudios, las hipótesis y confirmar las conclusiones a las que llegamos desde la opinión o experiencia de los docentes. Considero que el análisis de muestras de lengua de alumnos con N.E.E. supondría, sin duda, una guía inmejorable para nuestra enseñanza.

En conclusión, el aprendizaje mejora considerablemente cuando los docentes somos conscientes de las dificultades de aprendizaje que existen entre nuestros estudiantes y cuando adoptamos estrategias de enseñanza para acomodar estas diferencias. A pesar de que muchas veces nos estancamos en los métodos que nos funcionan, muchos son los autores que sugieren que cuantos más métodos probemos y cuantas más modalidades de enseñanza utilicemos para hacer llegar la lengua al alumno, mayores serán las posibilidades de éxito.

El problema reside en que los expertos en dificultades de aprendizaje no suelen enseñar lenguas extranjeras y los profesores de lenguas extranjeras, por regla general, no estamos formados para detectar problemas que están asociados a las dificultades de aprendizaje. Sin embargo, este hecho debería impulsarnos a seguir formándonos como docentes de ELE y comprobar posibles adaptaciones, acomodaciones y mejoras en nuestras estrategias de enseñanza que puedan beneficiar a todos los alumnos en su variedad de capacidades y necesidades lingüísticas.

BIBLIOGRAFÍA

- ARFE, B. e I. PERONDI (2008): "Deaf and hearing students' referential strategies in writing: What referential cohesion tells us about deaf students' literacy development", *First Language* 28. 355-376.
- ARFE, B. y P. BOSCOLO (2006): "Causal Coherence in Deaf and Hearing Students' Written Narratives", *Discourse Processes* 42/3, 271-300.
- BARALO OTTONELLO, M. (2010): "La investigación en español como lengua segunda: necesidad de un corpus de español no nativo", en *Actas del V Congreso Internacional de la Lengua Española*, [en línea]: <http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/baralo_marta.htm>
- BERTHIAUME, K. S. (2006): "Story Comprehension and Academic Deficits in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: What Is the Connection?", *School Psychology Review* 35/2, 309-316.

- BURMAN, D., D. EVANS, T. NUNES y D. BELL (2008): "Assessing Deaf Children's Writing in Primary School: Grammar and Story Development", *Deafness and Education International* 10/2, 93-110.
- CROMBIE, M. A. (1997): "The effects of specific learning difficulties (dyslexia) on the learning of a foreign language in school", *Dyslexia* 3, 27-47.
- DRUCKER, M. J. (2003): "What Reading Teachers Should Know about ESL Learners: Good Teaching Is Teaching for All. These Strategies Will Help English-Language Learners, but They Will Help Typical Learners as Well", *The Reading Teacher* 57/1, 22-31.
- EASTERBROOKS, S. R. y M. STONER (2006): "Using a Visual Tool to Increase Adjectives in the Written Language of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing", *Communication Disorders Quarterly* 27/2, 95-116.
- FU-YUN, Y. y J. YU HSIN-JU (2002): "Incorporating e-mail into the learning process: its impact on student academic achievement and attitudes", *Computers & education* 38, 117-126.
- INSTITUTO CERVANTES (2007): "DELE. Pruebas de examen para candidatos con necesidades especiales", [en línea]: <http://diplomas.cervantes.es/docs/ficheros/200402120003_7_1.pdf>
- KELLY, A. B. y T. N. KLUWIN (1992): "Implementing a successful writing program in public schools for students who are deaf", *Exceptional Children* 59/1, 41-50.
- KOSKINEN W. y J. GAMBRELL (1987): "Using the technology of closed-captioned television to teach reading to handicapped students", [en línea]: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1f/ce/0f.pdf>
- KOUTSOUBOU, M., R. HERMAN y B. WOLL (2006): "Bilingual Language Profiles of Deaf Students: An Analysis of the Written Narratives of Three Deaf Writers with Different Language Proficiencies", *Deafness and Education International* 8/3. 144-168.
- MAYER, C. (2007): "What Really Matters in the Early Literacy Development of Deaf Children", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 12, 411-431.
- RATHMANN, C., W. MANN y G. MORGAN (2007): "Narrative Structure and Narrative Development in Deaf Children", *Deafness and Education International* 9/4.
- SCHIRMER, B. R., J. BAILEY y S. M. FITZGERALD (1999): "Using a Writing Assessment Rubric for Writing Development of Children Who Are Deaf", *Exceptional Children* 65/3, 383-398.

- SOUSA, A. (2008): *Surdos Brasileiros escrevendo em inglês: uma experiencia com o ensino comunicativo de línguas*, Fortaleza: Universidade estadual do Ceará. Centro de Humanidades.
- SPANOS, G. y J. J. SMITH (1990): "Closed Caption Television for Adult LEP Literacy Learners", [en línea]: <<http://www.dcmp.org/caai/nadh162.pdf>>
- WANG, L. (2005): "The Advantages of Using Technology in Second Language Education: Technology Integration in Foreign Language Teaching Demonstrates the Shift from a Behavioral to a Constructivist Learning Approach", *T.H.E. Journal* 10/32, 38-42.
- WAUTERS, L. N., W. H. J. VAN BON y A. E. J. M. TELLINGS (2006): "Reading comprehension of Dutch deaf children", *Reading and writing* 19, 49-76.
- WAUTERS, L. N. *et al.* (2006): "In search of factors in Deaf and Hearing Children's reading comprehension", *American Annals of the Deaf* 151/3, 371-380.
- WEBSTER, A. (2000): "An international research review of literacy intervention strategies for children with severe to profound deafness", *Deafness and Education International* 2/3, 128-142.

RELACIONANTES LOCATIVOS ESPACIALES EN EL TEXTO

TERESA AMORES SIERRA
Universidad de Salamanca

RESUMEN: La presente comunicación pretende poner de manifiesto la importancia de los *relacionantes locativos espaciales* en la adquisición de la competencia textual. Con relacionantes locativos espaciales nos referimos a los numerosos exponentes lingüísticos que desempeñan la función de nexos o conectores entre los dos objetos (figura y base) que intervienen en el proceso de localización. De forma más precisa, estamos aludiendo a elementos como los siguientes: *arriba, encima, a la derecha, enfrente, aquí*, etc. Estas unidades, que configuran uno de los mecanismos más productivos de referencia, y por lo tanto, contribuyen a proporcionar coherencia y cohesión, pueden aludir a elementos u objetos intratextuales (fóricos) o extratextuales (locativos). A su funcionamiento y explotación didáctica dedicaremos las siguientes páginas.

1. INTRODUCCIÓN

El texto, unidad lingüística comunicativa fundamental, es caracterizado por Beau- grande y Dressler (1981) con las siguientes propiedades: coherencia, cohesión, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad. De todos estos rasgos, la situacionalidad, la coherencia y la cohesión se vinculan estrechamente con los relacionantes locativos espaciales.

Por una parte, la cohesión¹ hace que reconozcamos a los textos como unidades trabadas mediante diversos mecanismos de orden gramatical, léxico, fonético y gráfico.

1 Diccionario de términos clave de E.L.E., Centro Virtual Cervantes.

La establece el emisor y el destinatario la reconoce a través de *pistas* lingüísticas creadas mediante la aplicación de diversos mecanismos entre los cuales nos interesa resaltar la *referencia*. La referencia es el procedimiento gramatical encargado de establecer una relación biunívoca entre una expresión lingüística y una entidad u objeto. Por otra parte, cuando la referencia señala un objeto ajeno al cotexto es pertinente la situación para que el interlocutor reconozca la entidad a la que le conduce la referencia. Finalmente, la coherencia o sentido global del texto, se logra, entre otras muchas cosas, estableciendo relaciones entre las palabras del texto y el contexto, esto es, aplicando procedimientos de referencia.

La posibilidad de remisión a elementos del enunciado (intratextuales) y a elementos del acto de la enunciación (extratextuales) hace que en lingüística textual se distinga entre:

a) Referencia *exofórica* o *deíctica*: Aquella que remite a la relación de un elemento del texto con entidades de su entorno inmediato: tiempo, lugar, participantes, es decir, a los elementos del *contexto discursivo*.

b) Referencia *endofórica*: Aquella que establece la relación de un elemento del texto con otro mencionado en el propio texto, es decir, en el contexto lingüístico o *cotexto*. Dentro de este tipo de referencia se distingue entre la remisión a elementos anteriores en el texto o *anáfora* y la referencia a elementos posteriores o *catáfora*.

Desde este marco teórico sobre la referencia, los relacionantes locativos espaciales son, en este sentido, *expresiones referenciales al igual que los* pronombres o las desinencias verbales, pero muy originales en cuanto a su funcionamiento. Gracias a su carácter relacional, son unidades capaces de establecer una doble referencia. Por un lado, y debido al hecho de que en el proceso de localización lingüística un objeto no puede venir identificado por sí mismo, sino que debe hacerlo en relación a otro, los relacionantes espaciales establecen simultáneamente referencia con dos objetos² (objeto figura y objeto base³); por otro lado, y a causa de su significado espacial, posibilitan un vínculo entre los mencionados objetos y una región, una determinada porción de espacio. Por ejemplo, en la secuencia *el libro está sobre la mesa*, la preposición *sobre* alude al mismo tiempo al *libro* u objeto figura que queremos localizar y a *la mesa* u objeto base que es pertinente tomar como punto de referencia en el proceso de localización. Además, y debido a su contenido semántico, es capaz de establecer una relación entre los mencionados objetos: elevación de uno con respecto a otro, en este caso. La situación prototípica sería que

2 Adoptamos la definición de objeto que proponen Cifuentes y Llopis (1996: 17): “cualquier cosa que introduce una diferenciación en el espacio, es decir, cualquier punto, línea, superficie, volumen, elemento del universo físico o mental, concreto o abstracto, susceptible de ser instanciado por un nombre o un sintagma nominal”.

3 Talmy (1983: 230-231).

el objeto figura, es decir, el elemento que queremos localizar apareciera junto con el objeto base, por ejemplo: *El libro está sobre la mesa* / *El libro está encima de la mesa*. Sin embargo, sabemos que no siempre sucede así. En gran parte de las ocasiones los objetos involucrados no aparecen explicitados en el cotexto inmediato. Ej.: *Juan vive arriba* / *Deja el libro allí* / *Ven aquí* / *Ponlo encima...* En estos casos, el interlocutor para localizar ha de hallar los objetos implicados en alguna parte del discurso o inferirlos del contexto comunicativo.

En esta colaboración se tratará de analizar el funcionamiento discursivo de los relacionantes espaciales y se ofrecerá una orientación didáctica para su ejercitación y adquisición.

2. FUNCIONAMIENTO DE RELACIONANTES ESPACIALES EN EL TEXTO

Para poder mostrar al aprendiente el uso textual de los relacionantes espaciales es indispensable conocer previamente los elementos que realizan tal función y reflexionar sobre su funcionamiento. En cada lengua los relacionantes espaciales se formalizan de manera disímil: en chino como nombre, como posposición en mongol, como prefijo en latín, como adverbios en inglés, etc. (Cifuentes 1989: 151). En español el grupo de relacionantes espaciales lo conforma un heterogéneo corpus de elementos que se adscribe a lo que algunos lingüistas denominan “*partículas*”: preposiciones, adverbios nominales (*encima, debajo, arriba, atrás...*), adverbios deícticos (*aquí, allá, ahí...*), adverbios adjetivales (*alto, bajo...*), el adverbio relativo *donde*, numerosos adverbios en *-mente* (*exteriormente, próximamente, percutáneamente, intracranealmente, equidistantemente...*), locuciones preposicionales (*a orillas de, frente a, junto a*), locuciones preposicionales imperfectas⁴ (*a la cabeza de, a la altura de, a los pies de, a la puerta de...*), locuciones adverbiales (*a casa, a distancia, a un palmo (de), a un paso (de), por arriba...*), sintagmas preposicionales con cierta recurrencia que empiezan a gramaticalizarse (*a la entrada de, a las afueras de, al norte de...*), sintagmas formados por la unión de una preposición y un adverbio (*desde delante (de), hacia adentro (de), por detrás (de)*), etc. Aunque este trabajo se centra exclusivamente en la presentación de actividades que ejercitan el aprendizaje de los usos estáticos de las preposiciones y de ciertos *adverbios nominales*⁵, se harán continuas remisiones al funcionamiento del resto de los exponentes lingüísticos.

Una vez dispuesto el corpus, la siguiente pregunta que se plantea es establecer la perspectiva desde la que se pretende analizar el comportamiento de estas unidades. Si

4 Terminología empleada por Santos Río (2003) en el Apéndice de su Diccionario de partículas.

5 Incluimos dentro de tal denominación los siguientes adverbios: encima, debajo, delante, detrás, dentro, fuera, alrededor, cerca, lejos, enfrente, arriba, abajo, adelante, atrás, adentro y afuera. Somos conscientes de que entre ellos existen marcadas diferencias gramaticales, pero desde el punto de vista textual presentan un comportamiento homogéneo.

uno ojea el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*⁶ (2006) puede percatarse fácilmente del carácter multifocal de estos elementos, es decir, de la susceptibilidad que presentan para ser examinados desde diversas facetas lingüísticas: morfológica, sintáctica, semántica y pragmática. Por ejemplo, desde el punto de vista gramatical un alumno de un nivel B1 debe saber que ciertos adverbios admiten cuantificación e intensificación (*muy lejos, lejísimos...*); desde la perspectiva sintáctica debe conocer la capacidad de determinados adverbios de verse acompañados de un término introducido por la preposición *de* (Ej.: *encima(de), detrás (de) *arriba (de)*); desde la perspectiva sociolingüística y/o dialectal debe reconocer que la complementación de las formas con *a* (**arriba de, *atrás de...*) es propia del español hablado en Hispanoamérica y que a menudo se asocia con registros vulgares o populares; desde el punto de vista semántico debe ser consciente de la diferente manera en la que *arriba* y *encima* localizan, etc.... Todo esto sin atender a factores pragmáticos que, desde nuestro modesto punto de vista, son los que determinan el uso y comportamiento de cada exponente y, en consecuencia, serán los que rijan el análisis de las unidades en esta exposición. La razón es sencilla: consideramos que la función y el contexto determinan la forma y no al contrario.

Antes de comenzar con el análisis del funcionamiento de los relacionantes espaciales, hemos de advertir que nos centraremos en las posibilidades discursivas que ofrece uno de los dos objetos que intervienen en la localización, el *objeto base* o entidad que se toma como referencia. Procedemos así porque, como bien señaló Cifuentes (1989:187), la razón de ser de los locativos espaciales es espacializar el objeto base según una determinada estructura espacial (verticalidad, interioridad, perspectividad, lateralidad, cercanía...), sirviendo esta espacialización como localización del objeto localizado o figura. Dicho con otras palabras, la localización se efectúa tomando como referencia el objeto base y sobre este objeto se realiza la localización. Esto no quiere decir, sin embargo, que el objeto figura o localizante sea irrelevante o que no ofrezca diferentes posibilidades pragmáticas: en la mayoría de las ocasiones suele aparecer en el contexto inmediato al elemento relacional (Coloca *las manzanas* abajo/ Pon *los libros* sobre la mesa...); no obstante, otras veces se manifiesta de forma implícita a través de otros mecanismos de referencia como los pronombres, las desinencias verbales, etc. Ej.: Pon*las* encima/ Ven adelante... La elección del objeto base frente a la figura responde únicamente a exigencias que impone el propio proceso de localización.

Por lo tanto, partiendo de una perspectiva puramente discursiva y centrándonos en las posibilidades textuales de aparición del objeto base, se podría decir que los relacionantes espaciales son mecanismos de referencia que pueden clasificarse así:

6 PCIC en lo sucesivo.

a) Aquellos que establecen una *referencia exofórica*: El objeto base de la localización es un elemento extratextual que interviene como constituyente en el proceso de comunicación. Dentro de este tipo de referencia se puede distinguir entre:

- i) Referencia exofórica *personal*: El objeto base puede ser el hablante, el oyente o ambos a la vez. Ej.: *¿Está cercallejos Santa Marta?! Se sentaron alrededor y estuvimos charlando un buen rato /Ponte delante que si no, no vas a ver nadal Lo puse allí.*
- ii) Referencia exofórica *contextual*: El objeto base es un lugar consabido o compartido por hablante y oyente. Aunque no se mencione en forma de término o complemento, los participantes lo reconocen e identifican, bien porque el lugar se comparte o la situación no deja lugar a dudas porque se señala (deixis *ad oculos*), bien porque ambos lo conocen sin necesidad de mencionarlo aunque no lo compartan en el momento de la enunciación (deixis *am phantasmam*) Ejs.: *Ponlas encimal/Vive arriba!; Viviría alguien dentro?...*

En ciertas ocasiones resulta muy difícil separar la referencia personal de la contextual. La razón es la frecuente coincidencia del lugar que ocupa el hablante en el acto de enunciación con el lugar o espacio en el que se produce la localización. Ej.: *Te espero abajo*, puede significar *te espero en la parte inferior del edificio que tú y yo sabemos*; pero al mismo tiempo puede expresar *te espero en la parte inferior del edificio en el que me encuentre (encuentras o encontramos) en el momento de la enunciación*. En estos casos, solo la situación comunicativa en la que estamos inmersos nos proporciona el referente adecuado.

Los relacionantes espaciales capaces de realizar este tipo de referencia exofórica son (Eguren 1999: 968-969):

1. Adverbios deícticos: *aquí, allí, ahí, acá, allá*. Ej.: *María vive allí.*
2. Adverbios nominales intransitivos: *arriba, abajo, adentro, adelante, atrás...*
Ej.: *María vive arriba.*
3. Adverbios nominales transitivos en dos casos:
 - 3.1. cuando se omite el complemento y se entiende que la base es el propio hablante, oyente o el contexto del acto de la enunciación. Ej.: *Se sentaron alrededor/ Ponte delante/ Quédate fuera...*
 - 3.2. cuando con complemento, el objeto base establece una localización inherente debido a sus peculiaridades físicas, por ejemplo: *Siéntate detrás de la mesa*, donde *detrás* designa el lugar opuesto al hablante, ya que una mesa no posee parte delantera ni trasera.

4. Locuciones preposicionales o adverbiales sin complemento que pueden interpretarse deícticamente. Ej.: *Colócate a la derecha! Segovia está al Norte! Está a un paso...*
5. Determinados adverbios en *-mente* con interpretación deíctica: *Opuestamente, paralelamente,...*

b) Siguiendo con nuestra clasificación, los relacionantes locativos espaciales pueden establecer también una referencia *endofórica*. En ella el objeto base es un elemento del cotexto. Se trata, por tanto, de un tipo de localización explícita en la que el objeto localizante es un elemento intratextual. Se suele diferenciar entre:

- i) *Anáfora*: El objeto base es un elemento mencionado anteriormente en el contexto. Aunque el objeto base no aparece inmediatamente después del elemento relacional, el interlocutor es capaz de establecer fácilmente la referencia porque ha sido nombrado previamente en el discurso. Ej.: *[...] de la mesa. Alrededor, giran en corro unos niños! [...] el castillo de la Mota. Muy cerca se encuentra la estación de ferrocarril.*

Todos los elementos relacionales espaciales con capacidad deíctica que se señalaron en el apartado anterior pueden funcionar igualmente como unidades anafóricas. La única diferencia es que la base deja de ser un elemento extratextual (personal o contextual) para convertirse en un elemento intratextual previamente mencionado.

- ii) *Catáfora*: El objeto base aparece sintagmáticamente en forma de término en el caso de las preposiciones y locuciones preposicionales, o en forma de complemento introducido por *de* en el caso de adverbios y locuciones adverbiales. Ej.: *El libro está sobre la mesal encima de la mesal a los pies de la camal...* En estos casos el hablante siente la necesidad de explicitar el objeto base, ya sea porque es la única posibilidad que se plantea, como en el caso de las preposiciones, ya sea porque no se quiere transmitir una interpretación deíctica o se considera que el contexto es insuficiente para una descodificación correcta por parte del interlocutor. Este tipo de referencia la llevan a cabo:

1. Preposiciones. Es su única opción: *Sobre la mesal Bajo el puente...*
2. Adverbios nominales transitivos: *encima de, debajo de, alrededor de*: Ej.: *Encima de la mesal Debajo del puente.*
3. Adverbios nominales intransitivos: **arriba de, *abajo de*. Ej.: **Arriba del campanario! *Abajo del pueblo*. Es propia del español de Hispanoamérica y generalmente se asocia con registros vulgares o populares.
4. Locuciones preposicionales y adverbiales: *junto a, a los pies de, a un paso de...*

5. Determinados adverbios en *-mente* que pueden ser acompañados por un complemento: *Opuestamente a, paralelamente a, cercanamente de, etc.*

iii) Finalmente, dentro de las referencias endofóricas deben mencionarse ciertos relacionantes espaciales que funcionan como *conectores de organización textual*. Es un tipo de referencia que se encuentra a medio camino entre la referencia deíctica y la referencia fórica. Por una lado, el objeto figura es la parte del texto que se está leyendo o emitiendo en el momento de la enunciación, de ahí su carácter deíctico; por otro lado, el objeto base suele ser un fragmento del texto que ya se ha dicho o que se va a decir y que, por lo tanto, está ya presente en el entorno discursivo y es susceptible de ser señalado, de ahí su carácter fórico. Se podría decir que es un tipo de localización o de referencia especial en la que el universo real e imaginario en el que son posibles las localizaciones se reduce de forma metafórica al texto como objeto. Ej.: *Entre las causas ya mencionadas, atrás destaca Todo esto en las condiciones arriba indicadas...* Los exponentes relacionales que ejecutan este tipo de referencia son los adverbios intransitivos: *arriba, abajo, adelante y atrás.*

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

Expuesto el funcionamiento discursivo de los relacionantes locativos espaciales solo queda ofrecer una propuesta didáctica adecuada. Para tal propósito debemos establecer previamente el contexto, el nivel y la perspectiva desde la que se tratarán estas unidades.

En primer lugar, debemos considerar que los relacionantes espaciales son elementos lingüísticos que sirven para localizar en el espacio. Es precisamente al amparo de esta función donde creemos que deben presentarse estas unidades. Dicha función, *localizar lingüísticamente en el espacio*, se manifiesta como un contenido transversal que aparece en niveles iniciales de forma pormenorizada y con un corpus limitado de exponentes (preposiciones y adverbios) bajo títulos funcionales como *dar y pedir información*, y se desvirtúa en niveles avanzados dentro del contenido funcional *describir* junto a unidades relacionantes complejas (locuciones)⁷. Frecuentemente, en los métodos forma parte de unidades didácticas más extensas que tratan campos semánticos o nocionales como la clase, la casa, la ciudad, etc. Desde nuestro punto de vista, consideramos que el aprendizaje de los elementos relacionantes espaciales debe integrarse en unidades didácticas más amplias que ofrezcan un caudal de léxico apropiado para poder resolver la función.

7 Datos procedentes del análisis de la función localizar en el espacio en el MCER, PCIC y diversos manuales, realizado en nuestra memoria de máster titulada: Relacionantes espaciales en ELE: preposiciones y adverbios nominales.

Y es que no solo necesitamos conocer los relacionantes o nexos, sino que requerimos aprender el nombre de los objetos que queremos localizar.

En cuanto al nivel, los relacionantes espaciales son contenido transversal fácilmente recuperable y de carácter aditivo. Sin embargo, si nos centramos en su faceta textual, estimamos oportuno iniciar el aprendizaje discursivo de estos elementos en un nivel B1. En este nivel, según el *PCIC*, los estudiantes conocen ya la mayor parte de los exponentes relacionantes simples⁸ y sería el momento conveniente para empezar a mostrar su comportamiento pragmático y, en consecuencia, fomentar la competencia textual del aprendiente. Concretamente, el *PCIC* muestra como contenido pragmático del nivel A2 los usos deícticos de: *arriba, abajo, adelante, atrás, cerca y lejos*; y reserva para el nivel B1 los de *fuera y detrás*. Asimismo, consideramos que sería bueno mantener fuera del nivel B1 la enseñanza de ciertos adverbios nominales que funcionan como conectores de organización textual (*arriba, abajo, adelante, atrás*), puesto que su conocimiento y aplicación presupone un manejo discursivo alto que el alumno aún no ha adquirido en este estadio del aprendizaje.

Finalmente y siendo coherentes con el análisis presentado, la perspectiva utilizada para la propuesta didáctica ha de ser necesariamente pragmática. La exposición del funcionamiento discursivo de las unidades debe ser el punto de partida. A este comportamiento pueden acompañarle breves notas sobre el funcionamiento gramatical, sintáctico y semántico de dichos exponentes. Como modelo didáctico para la explicación de los relacionantes locativos espaciales, más concretamente, de las preposiciones y adverbios nominales con significado estático, adjuntamos el siguiente cuadro. En él se da cuenta exclusivamente del comportamiento discursivo/ textual. Sería interesante ampliar dicha información con imágenes que expusieran el contenido semántico de las unidades, por ejemplo, contrastando la forma de localizar de los adverbios nominales transitivos (localizan fuera del objeto base) con la manera en la que lo hacen los intransitivos (dentro del propio objeto base). Ej.: *Colócalo encima/ Colócalo arriba*; mostrar peculiaridades morfológicas como la posibilidad de admitir cuantificación y comparación de las formas *arriba, abajo, adentro, adelante, atrás, afuera, cerca y lejos*, presentar curiosidades relativas al conocimiento sociolingüístico de la lengua como la adhesión de diminutivos a los adverbios nominales en Hispanoamérica (*arribita, detrasito, ...*), etc.

8 Con elementos simples nos referimos a preposiciones y adverbios con o sin complementación. Excluimos así, todo tipo de locución, ya sea prepositiva o adverbial.

PARA LOCALIZAR LINGÜÍSTICAMENTE EN EL ESPACIO

Presta atención:

Para localizar un objeto en español, necesitamos el objeto que queremos localizar (OBJETO 1), un verbo, otro objeto que nos sirve de referencia (OBJETO 2) y un elemento que relaciona los dos objetos y nos indica el lugar.

Ej.: *El libro está sobre la mesa*
OBJETO1 VERBO RELACIONANTE OBJETO 2

Algunos de los elementos que indican lugar en español son los siguientes:

ENCIMA DE/ SOBRE/ EN
DEBAJO DE/ BAJO
DETRÁS DE/ TRAS
DENTRO DE/ EN
FUERA DE
ENTRE
ALREDEDOR DE
LEJOS DE
CERCA DE

Fíjate ahora:

A veces para localizar podemos omitir el OBJETO 2. Esto ocurre en los siguientes casos:

- a) Cuando anteriormente hemos hablado del OBJETO 2.
Ej.: *Estuvimos un buen rato en la catedral y después fuimos a comer a un restaurante cerca.* [Cerca de la catedral].
- b) Cuando el OBJETO 2 somos nosotros, la persona con la que hablamos o el espacio que ocupamos.
Ej.: *¿Está lejos la catedral?* [Lejos del lugar donde nosotros estamos].
María está abajo [En la parte inferior del lugar en el que nos encontramos].
Ponte detrás [Colócate detrás de mí, detrás del lugar que yo ocupo].
- c) Cuando la persona con la que hablamos sabe ya dónde está situado el objeto 2 porque lo está viendo o lo está imaginando.
Ej.: *Deja la bolsa encima* [Estamos al lado de una mesa].
¿Viviría alguien dentro? [Recordando o imaginando un lugar].

Cuando no necesitamos el OBJETO 2, utilizamos las siguientes formas sin DE:

ENCIMA/ ARRIBA
DEBAJO/ ABAJO
DELANTE/ ADELANTE
DETRÁS / ATRÁS
DENTRO/ ADENTRO
FUERA/ AFUERA
ALREDEDOR
LEJOS
CERCA

Establecido el contenido, nos centramos ya en la ejercitación de los relacionantes espaciales como elementos referenciales. Para ello expondremos a continuación tres tipos de actividades que hemos ideado y puesto en práctica con éxito para desarrollar la adquisición de la competencia textual de los aprendientes. El objetivo de todas ellas es ayudar al alumno a reconocer los referentes de un texto, facilitar los procesos de interpretación del discurso y capacitarlo para manejar estos exponentes en su producción discursiva (oral y escrita). Por esta razón las actividades que se presentan están orientadas a la toma de conciencia de la importancia de los mecanismos referenciales, a la interpretación y a la producción de mecanismos de referencia. Son actividades *modelo* que pueden modificarse de acuerdo con las necesidades del estudiante y del profesor. Estos son los tres tipos de ejercicios que presentamos como ejemplo de aplicación didáctica de los contenidos expuestos en el cuadro anterior:

A) ACTIVIDAD DE MUESTRA

Este tipo de ejercicio se presenta como punto de partida. El objetivo es hacer reflexionar al alumno sobre la importancia de los mecanismos de referencia y sobre las consecuencias de un mal uso de ellos. Para conseguir tal propósito, el profesor ofrecerá un texto con tres versiones diferentes que el alumno debe analizar haciendo hincapié en los relacionantes espaciales. En una no existen mecanismos de referencia, en otra se abusa de ellos y otra es la versión estándar. El texto puede ser real: un fragmento de una noticia, de una descripción..., o ficticio, inventado o adaptado por el profesor. La elección del contenido dependerá de la unidad didáctica en la que integremos la función *localizar en el espacio*. A continuación, presentamos un fragmento de texto que aparecería en una unidad con contenidos nocionales relacionados con la casa, la decoración, los objetos, etc. Como puede verse la ausencia de mecanismos referenciales provoca ambigüedad, por ejemplo, en la versión 2 la cama está justo delante, pero ¿de qué?; hay libros, ¿encima de la silla o de la cama?, etc... Por otra parte, el abuso de dichos mecanismos produce redundancia como sucede en la versión 1.

VERSIÓN I	VERSIÓN II	VERSIÓN III
<p><i>La habitación de Pedro es un desastre: la cama está justo delante de un espejo enorme y detrás de la cama hay una silla horrible y feísima. Encima de la silla hay libros y debajo de los libros se puede ver un enorme oso de peluche. El armario es un completo caos: *arriba del armario hay miles de camisetas y encima de las camisetas hay calcetines de diferentes colores. *Abajo del armario están las cajas de zapatos y detrás de las cajas de zapatos se ve un viejo despertador. También hay una vieja mesilla con tres cajones y dentro de los cajones hay calzoncillos, manzanas, etc.</i></p>	<p><i>La habitación de Pedro es un desastre: la cama está justo delante y detrás hay una silla horrible y feísima. Encima hay libros y debajo se puede ver un enorme oso de peluche. El armario es un completo caos: arriba hay miles de camisetas y encima hay calcetines de diferentes colores. Abajo están las cajas de zapatos y detrás se ve un viejo despertador. También hay una vieja mesilla con tres cajones y dentro hay calzoncillos, manzanas, etc.</i></p>	<p><i>La habitación de Pedro es un desastre: la cama está justo delante de un espejo enorme y detrás de la cama hay una silla horrible y feísima. Encima de la silla hay libros y debajo se puede ver un enorme oso de peluche. El armario es un completo caos: arriba hay miles de camisetas y encima hay calcetines de diferentes colores. Abajo están las cajas de zapatos y detrás se ve un viejo despertador. También hay una vieja mesilla con tres cajones y dentro hay calzoncillos, manzanas, etc.</i></p>

B) ACTIVIDAD DE BÚSQUEDA DE REFERENTES

Se trata de un ejercicio de comprensión lectora para cuya realización es necesaria la correcta interpretación de las expresiones referenciales espaciales. Se proporciona una imagen con numerosos objetos y diversas tarjetas que se repartirán entre los alumnos con descripciones sobre la localización de un objeto que se muestra en la imagen. Cada alumno debe averiguar a qué objeto de los que aparecen en la imagen le conduce su descripción. Las instrucciones podrían ser así: *Para encontrar el objeto que buscas debes empezar por el cuaderno que está a los pies de la cama. Ahora dirige la mirada hacia el objeto que tienes justo delante...*

Como ejercicio complementario, se podría añadir el análisis de los relacionantes locativos espaciales en cualquier material real: noticia, artículo, etc. La labor del alumno consistiría en señalar los relacionantes espaciales y los dos objetos que relacionan. Para la realización de la actividad, el aprendiente debe descodificar correctamente las referencias locativas espaciales del texto.

C) ACTIVIDAD DE PRODUCCIÓN DE MECANISMOS DE REFERENCIA

La última actividad destinada a la producción prueba la capacidad del aprendiente para establecer mecanismos de referencia. Para que resulte más fácil es aconsejable que

la elaboración se realice previamente por escrito y posteriormente se trabaje de forma oral. De esta manera, estaríamos desarrollando la expresión escrita, y la expresión y comprensión oral. Se trata de una actividad en parejas en la que uno de los participantes tiene como objetivo la descripción de una obra de arte que el profesor le proporciona y que el otro miembro de la pareja dibuja e intenta adivinar. Para practicar la referencia deíctica la descripción se hará en primera persona convirtiéndose el alumno en uno de los personajes de la obra. Al término se intercambian los papeles. Ej.: [Las Meninas]: *Estoy en el centro del cuadro. Alrededor hay más personas: una de ellas está detrás, otra...*

Finalmente y como práctica de los usos anafóricos de los relacionantes espaciales, los alumnos pueden jugar a las *localizaciones encadenadas*. En este ejercicio, en el que prima la producción, cada alumno debe tomar como objeto figura (objeto que queremos localizar) el objeto base (objeto de referencia) del compañero que previamente ha localizado.

Ej.: Alumno1: *El libro está sobre la mesa* → Alumno 2: *Encima hay libros* → Alumno 3 → *Detrás hay bolis....*

Consideramos que los ejemplos didácticos presentados son suficientes para la ejercitación de los relacionantes espaciales en el nivel B1. No podemos olvidar que se trata de un contenido transversal que, aunque no se retome de forma tan minuciosa y detenida en niveles superiores, se trabajará de manera encubierta a través de textos descriptivos.

4. CONCLUSIONES

Con esta pequeña aportación –de carácter a la vez teórico y aplicado– sobre el papel y el uso de los relacionantes locativos espaciales en el texto hemos intentado mostrar, por un lado, la pertinencia de su estudio y análisis desde la perspectiva textual, y por otro lado, se ha pretendido ofrecer breves orientaciones didácticas para la ejercitación y aprendizaje de estas unidades. Para ello se ha proporcionado un breve esquema sobre el funcionamiento de estos elementos en el plano discursivo tomando como principio teórico/metodológico su doble carácter referencial y posteriormente se han aportado actividades centradas en la búsqueda de referentes y en la producción de mecanismos de referencia.

Este trabajo es, sin duda, una mínima contribución al estudio de la competencia textual en ELE; sin embargo, hemos comprobado que resulta útil y beneficioso para los aprendientes, ya que los relacionantes locativos espaciales se constituyen como mecanismos referenciales altamente rentables que contribuyen a alcanzar la coherencia y cohesión del texto, es decir, conducen al desarrollo de la competencia textual.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNÁNDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid: Espasa Calpe.
- BUSTOS GISBERT, J. M. (1996): *La construcción de textos en español*, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y A. TUSÓN VALLS (2001[1999]): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (1989): *Lengua y espacio*, Alicante: Universidad de Alicante.
- CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (1996): *Usos prepositivos del español*, Murcia: Universidad de Murcia
- CIFUENTES HONRUBIA, J. L. y J. LLOPIS GANGA (1996): *Complemento indirecto y complemento de lugar. Estructuras locales de base personal en español*, Alicante: Universidad de Alicante.
- EGUREN, L. J. (1999): “Pronombres y adverbios demostrativos. Las relaciones deícticas”, en I. BOSQUE y V. DEMONTE (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe, 929- 972.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>
- INSTITUTO CERVANTES: *Diccionario de términos clave de Ele*, [en línea]: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>
- INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- PAVÓN LUCERO, M. V. (1999): “Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio”, en I. BOSQUE y V. DEMONTE (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa- Calpe, 565- 655.
- PORTOLÉS, J. (2001[1998]): *Pragmática para hispanistas*, Madrid: Síntesis.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe (2 volúmenes).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010): *Manual de la Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- SANTOS RÍO, L. (2003): *Diccionario de partículas*, Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- TALMY, L. (1983): “How languages structures space”, en H. L. PICK y L. P. ACREDOLO (eds.), *Spatial Orientation*, New York: Plenum Press, 225- 282.

ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA TEXTUAL POR PARTE DE ESTUDIANTES PORTUGUESES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA: A CAMINO DEL APRENDIZAJE REFLEXIVO

GUADALUPE ARIAS MÉNDEZ

Instituto Politecnico de Guarda (IPG)/

Unidade de Desenvolvimento do Interior (UDI)

RESUMEN: Cuando hablamos de adquisición estamos haciendo referencia a operaciones cognitivas difíciles de observar y analizar con algún rigor. Sin embargo, cuanto más intentemos saber sobre los mecanismos que influyen en la adquisición de una lengua extranjera en general, y sobre la adquisición de la competencia escrita en particular, más y mejor podremos orientar nuestra metodología e influenciar en los procedimientos que los aprendientes llevan a cabo para expresarse por escrito en español.

Partiendo de esta premisa, la presente comunicación pretende mostrar los resultados de un proyecto de investigación-acción llevado a cabo, durante el segundo semestre del año lectivo 2008-2009, con un grupo de alumnos universitarios portugueses de nivel A2 con la pretensión de superar las dificultades detectadas, de un modo sistemático, en anteriores años lectivos, a la hora de expresarse por escrito en español lengua extranjera.

De este modo, se procedió, por una parte, a analizar las actitudes, creencias, preferencias y estrategias relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como, por otra parte, se aplicaron los principios de la evaluación continua y formativa, presentes en la versión española del Portfolio Europeo de las Lenguas y en las directrices de la Declaración de Bolonia, habiendo obtenido, como resultado, una mejora significativa, tanto a nivel gramatical como estructural, en el producto final pretendido: la elaboración de un comentario de texto escrito a partir del visionado de un reportaje de actualidad extraído de la página electrónica < <http://www.rtve.es>>

De esta enriquecedora experiencia podemos concluir que es necesario enfocar la práctica docente de una lengua extranjera como un proceso dinámico de reflexión-acción que debe, para ser realmente eficaz, implicar también al alumno, principal agente y destinatario del proceso. Este último, al tener acceso al conocimiento explícito de los factores y estrategias que intervienen en su proceso de aprendizaje, estará capacitado para realizarlo de un modo más autónomo y más responsable.

1. INTRODUCCIÓN

Diferentes creencias y mitos han perseguido tradicionalmente a las clases de lenguas extranjeras; y siguen vigentes, podemos afirmar desde nuestra experiencia, aún hoy, en plena era de las Tecnologías de la Información y del dominio del enfoque comunicativo. La revolución metodológica que Internet y la llamada Web 2.0, el teléfono móvil, la pizarra digital y el enfoque a la acción han impuesto en nuestra manera de planificar una clase de lengua extranjera, no han podido con el miedo a equivocarse, con la memorización de interminables listas de vocabulario, con la creencia de que el español es una lengua fácil, con la necesidad de contar con un salvador libro de texto... En fin, con todas esas ideas preconcebidas con que los alumnos, y también los docentes, entran en el aula.

Al mismo tiempo, y muchas veces por la falta de este y por la necesidad de cumplir programas o directrices académicas, no se ha promovido la reflexión explícita y en voz alta sobre estas creencias y sobre su validez en el progreso del aprendizaje como práctica habitual dentro de nuestras clases. La toma de conciencia de cómo aprendo y de cómo puedo aprender mejor necesita tiempo y preparación, tanto por parte del docente como del aprendiente. Sin embargo, y como pretendemos demostrar en la narración de nuestra experiencia, la rentabilidad de la inversión, si me permiten la metáfora bursátil, está garantizada, aun en los casos que se pudiesen creer más difíciles de superar.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA UTILIZADA

Como dijimos en una oportunidad anterior¹, el Tratado de Bolonia, con sus pros y sus contras, representa, en nuestra opinión, una oportunidad histórica para mejorar y perfeccionar nuestra metodología docente en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), con el objetivo final de formar aprendientes cada vez más autónomos y responsables de su propio proceso de aprendizaje, en este caso, del español como lengua extranjera (ELE) y, por extensión, de cualquier lengua extranjera a lo largo de la vida. Su

1 ARIAS MÉNDEZ (2009): "Aprende a aprender de tus errores: propuestas didácticas y sus resultados", en *Actas del III Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*.

implementación en la enseñanza superior portuguesa se inició, sin muchas reticencias, a partir del año lectivo 2006/2007 y, en nuestro caso, fue acogida con gran entusiasmo.

La importancia que esta política educativa europea ha dado a la Orientación Tutorial y a la descentralización de la enseñanza debería reflejarse en el día a día de la programación didáctica. El alumno es, ahora, el centro del proceso educativo pero también su agente principal. Hay que ayudar, pues, a un cambio de roles, cambio este costoso tanto para docentes como para nuestros alumnos, acostumbrados a comportarse como meros almacenadores y reproductores de información.

Partiendo de esta base, y tras años de formación, autoformación, investigación y docencia de asignaturas –ahora denominadas Unidades Curriculares (UC)– de español como lengua extranjera en la enseñanza politécnica portuguesa, nos deparamos con la constatación de que, año lectivo tras año lectivo, nuestro alumnado de primer año transitaba de un nivel A2 a un nivel B1, según el MCER, con numerosas deficiencias, en la competencia de expresión escrita, a nivel de la construcción de los enunciados y a nivel de la organización textual, dificultades que, con la mera corrección sucesiva de errores de índole lingüística por parte del docente, no se acababan de solucionar.

Es decir, las dificultades presentes en las producciones escritas de nuestros estudiantes iban más allá del plano gramatical o léxico y eran, por ello, más difíciles de superar. Estamos haciendo referencia a la falta de coherencia interna de las frases, de los párrafos –casi siempre inexistentes–, a la no distinción entre el comentario objetivo y la expresión de la opinión y, en nuestra opinión lo más preocupante, al hecho de no poder recurrir a su lengua materna y a los mecanismos que en ésta se activasen al realizar una actividad similar por, también en esas tareas académicas, presentar numerosas dificultades.

Así, y con la convicción de que el esfuerzo que se iba a hacer daría los mejores resultados, se planificó, para el segundo semestre (de finales de febrero a mediados de junio) del año lectivo 2008/2009, un proyecto de investigación-acción que pretendía incidir en la mejora significativa del desempeño de nuestros alumnos a la hora de expresarse por escrito en ELE. Para tal, se utilizaron 10 sesiones, de 2 horas semanales cada una, que correspondían a las horas de Orientación Tutorial atribuidas a la UC semestral “Espanhol II”. Esta UC, que poseía una carga horaria de 4 horas semanales, era de carácter opcional para los alumnos de las Licenciaturas de Marketing, Gestión, Contabilidad y Secretariado de la Escuela Superior de Tecnología y Gestión del Instituto Politécnico de Guarda, una localidad situada a unos 40 kilómetros de la frontera con España, más concretamente con la provincia de Salamanca. Era cursada con posterioridad a la de “Espanhol I” que tenía lugar en el primer semestre y a la que le correspondía la misma carga horaria.

En estas sesiones, se trabajó con un grupo de 25 alumnos, de los que 4 no habían obtenido resultados positivos en la UC del primer semestre. Este número no correspondía a la totalidad de los alumnos que iniciaron el aprendizaje del español a inicios del año lectivo, ya que algunos desistieron de “Espanhol II” por varios motivos, uno de los cuales era haber suspendido la del primer semestre. Para hacer una breve caracterización de nuestros aprendientes, podemos decir que constituían un grupo homogéneo en relación al nivel de conocimiento previo de la lengua y cultura española al iniciar la enseñanza superior, y que estaba compuesto por 13 chicas y 12 chicos entre los 18 y los 36 años, donde la edad media resultante era de 20 años.

De este modo, y al ser un grupo demasiado numeroso para nuestras pretensiones pedagógicas, se procedió a su distribución en dos grupos (Grupo 1 y Grupo 2), con base en los siguientes criterios:

- En primer lugar, según la calificación cuantitativa obtenida en la UC del primer semestre: en el Grupo 1 se encontraban los alumnos que habían obtenido una calificación superior a 12 (sobre 20) en “Espanhol I”, lo que en la escala española correspondería a un Bien o 6;
- En un segundo momento, se tuvo en cuenta el nivel de compromiso con los resultados de las negociaciones entre la docente y el grupo-clase a lo largo de la UC del primer semestre: se distribuyeron por los dos grupos mencionados a los alumnos que no se sentían muy implicados ni motivados con la metodología más dialogante y participativa iniciada en el primer semestre, para así intentar “controlar” posibles perturbaciones en el transcurso de las sesiones de Orientación Tutorial;
- Por último, se prestó especial atención a las empatías entre los miembros de los diferentes grupos, favoreciendo el contacto entre pares de alumnos cuyo trabajo colaborativo pudiera resultar provechoso, a pesar de poseer niveles de competencia diferentes, y neutralizando el contacto entre otros pares de alumnos cuyo trabajo en común en nada beneficiaba para el desarrollo de las sesiones, desde el punto de vista del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Una vez establecida y divulgada la composición de los Grupos, presentada, negociada y aceptada la metodología docente y los criterios de evaluación, ambos fueron entrenados, de manera sistemática y explícita, en el desarrollo de una serie de estrategias relacionadas con:

- la clasificación y corrección de errores lingüísticos, de cohesión y construcción textual de los textos expositivos y argumentativos realizados en el primer semestre y en el inicio del segundo semestre;

- el análisis y reflexión sobre sus creencias y sus actitudes acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en general, y del ELE en particular;
- la planificación de las tareas, el cumplimiento de plazos y de las indicaciones solicitadas en los criterios de evaluación continua de la UC, aspectos éstos relacionados con escaso desarrollo de la autonomía y de la responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje de ELE dentro y fuera de las horas de clase.

Los instrumentos de investigación y análisis que se utilizaron para llevar a cabo este proyecto fueron varios, con la intención de no caer en la monotonía, y fueron, también, diseñados especialmente para estas sesiones, de un modo personalizado. Así, los alumnos, con ayuda de un sistema de marcas creado por la docente, analizaron las dificultades presentes en sus producciones escritas y en sus pruebas de evaluación continua y final del primer semestre; también, respondieron a cuestionarios relacionados con creencias y actitudes ante el aprendizaje del ELE, inspiradas en (1) las indicaciones que Richards y Lockhart presentan en su obra *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, (2) en el apartado *Biografía* del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) validado por el Ministerio de Educación español para los 16 años, así como (3) se tuvo en cuenta la metodología llevada a cabo en la *Memoria de experimentación del PEL español de secundaria*. Se eligió esta versión del PEL por poseer un lenguaje más accesible para nuestro alumnado, no por su falta de madurez.

Posteriormente, ellos expusieron y contrastaron, en el aula y en voz alta, sus estrategias a la hora de llevar a cabo tareas relacionadas con las cuatro destrezas comunicativas en ELE, en otras lenguas extranjeras y en su propia lengua materna, y, de igual modo, realizaron prácticas orientadas de diversos aspectos gramaticales y de ampliación de léxico con base en recursos disponibles en internet, por grupos y durante 3 de las 10 sesiones de Orientación Tutorial en el laboratorio de lenguas de la escuela, de un modo autónomo, consciente y reflexivo al ir acompañados de una ficha de registro, denominada “Hoja de auto reflexión”. Este documento fue elaborado por la docente de un modo personalizado y se procedió a su entrega a los alumnos en la primera sesión de Orientación Tutorial. Constaba de un espacio para el registro de las actividades de aprendizaje autónomo realizadas, otro para la exposición de sus comentarios y un último para su autoevaluación. Sobre este último documento, debemos decir que no jugó, dentro del proyecto, el papel pretendido para el fomento de la autonomía en el aprendizaje, ya que los alumnos no le dieron la importancia programada.

Al mismo tiempo, se realizaron sesiones individuales y con parejas de alumnos cuando fue necesario, para así poder responder más eficazmente a los diferentes ritmos de aprendizaje, al mismo tiempo que se pretendió demostrar un interés real y decidido por parte de la docente en la superación de las dificultades detectadas inicialmente.

Además de estos instrumentos de investigación y de análisis utilizados por los alumnos, la docente sistematizó y analizó los datos resultantes, al mismo tiempo que se diseñaron fichas individuales para cada alumno que se iban rellenando al finalizar cada sesión de Orientación Tutorial, para su estudio posterior. También, se creó un diario del docente en el que se fueron recogiendo impresiones, reacciones de los alumnos a las actividades propuestas, comentarios y deficiencias detectadas que, siguiendo la metodología de la investigación-acción, se materializarán en nuevas propuestas y oportunidades de mejora en posteriores años lectivos².

3. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA Y DE SUS RESULTADOS

Por último, y este es el aspecto que nos ha movido a la participación en este vigésimo primero Congreso dedicado, entre otras líneas temáticas, al texto como producto, se planificó una actividad en la que culminase todo este entrenamiento: la elaboración de un comentario de texto escrito a partir del visionado de un reportaje de actualidad. Para tal, los alumnos debían escoger uno de los programas seleccionados previamente por la docente de la página electrónica < <http://www.rtve.es>>, y que estaban disponibles en la versión digital de la UC a través de la plataforma de *e-learning* de la escuela (<<http://www.ipg.pt>>)

Así, los alumnos, tras recibir su texto inicial con una serie de marcas realizadas por la docente, de las que ya tenían conocimiento, tuvieron que activar una serie de estrategias según la escala de evaluación cualitativa obtenida (de 1 a 3, siendo el 1 el valor máximo y 3 el mínimo), intentando, con ella, atender a los diferentes ritmos de aprendizaje y responsabilizando, con orientaciones concretas, con ayuda del profesor y de los principios de la evaluación formativa, al propio alumno de su proceso de aprendizaje.

Por falta de espacio y de tiempo no nos podemos detener más pormenorizadamente en el procedimiento llevado a cabo y en los resultados obtenidos. Sin más, presentamos a continuación la propuesta concreta utilizada, así como se facilita un ejemplo de producción real de una de nuestras alumnas que manifestaba importantes dificultades iniciales³. Humildemente, esperamos que, con las adaptaciones que se consideren pertinentes, pueda ser útil en otros contextos de aprendizaje y para otros docentes de ELE.

2 Aunque no sea objeto de la presente comunicación, podemos ya adelantar que pretendemos implementar la propuesta metodológica que hoy estamos divulgando, con los ajustes y modificaciones pertinentes que han resultado de las conclusiones de este proyecto, en el presente año lectivo 2010-2011, en las UC de “Espanhol I” y “Espanhol II” con relación a la planificación, elaboración y presentación de un trabajo científico, dados los pésimos resultados de años lectivos anteriores.

3 Queremos agradecer a nuestra alumna Elisabete Carvalho su autorización para poder utilizar sus textos en la presente comunicación.

Como se anunciaba al inicio de la comunicación, sabíamos que el éxito estaba asegurado. Y lo más importante y motivador de nuestra profesión: el sabernos partícipes activos de la satisfacción de nuestros alumnos que, de un modo consciente y autónomo, ven superadas muchas de las dificultades detectadas inicialmente en el camino, arduo a veces, que significa aprender una lengua extranjera.

3.1. LA PROPUESTA: FICHA DE REVISIÓN DE ESTRATEGIAS

Como habéis visto, en vuestros comentarios corregidos aparecen una serie de marcas y de consideraciones. También os he atribuido una evaluación cuantitativa con base en una escala de 1 a 20 y una evaluación formativa con base en una escala cualitativa de 1 a 3.

La primera escala os es familiar pero, a lo mejor, no lo es tanto la segunda. Sin embargo, os habréis ido dando cuenta de que se han pretendido introducir una serie de actividades en las horas de tutoría un poco “diferentes”. ¿Por qué “diferentes”?

Porque no se perseguía con ellas enseñaros nuevos conocimientos teóricos relacionados con la gramática, el vocabulario o el uso real del español, ni se practicaban tampoco competencias como la expresión oral o escrita; lo que nos propusimos era que fuesen más unas sesiones de pausa y de reflexión sobre lo que hacemos⁴ para aprender lenguas, sobre el resultado de cómo lo hacemos y sobre cómo lo podemos hacer mejor.

Somos de la opinión de que no hay, en general, muchas diferencias de base entre los alumnos. Sin embargo, está claro que unos consiguen mejores resultados que otros. Entre otros, está el factor de las diferentes estrategias que unos y otros ponen en marcha para realizar las diferentes actividades de aprendizaje que proponen los profesores en clase.

Por los resultados obtenidos, está claro que existen algunas estrategias más eficientes que otras. El no usar las adecuadas no significa ser más torpe o más ignorante sino que, tal vez, no sabemos cuáles son; es decir, tal vez nunca nos hemos parado a pensar “en voz alta” en cómo hacemos las cosas, nunca nos hemos planteado la posibilidad de que, a lo mejor, no es que no sepamos sino que no sabemos cómo hacerlas mejor, qué hay que hacer para conseguir mejores resultados en las tareas que nos encargan.

Sin pretender dar una lección de psicología :), tan solo queremos servir de orientación para que la mayoría de nuestros alumnos, o todos, consigan buenos y satisfactorios

4 Utilizamos conscientemente ahora la primera persona del plural ya que el docente también es, o ha sido en algún momento, estudiante de lenguas extranjeras, por lo que él también trae consigo una serie de actitudes, creencias y estrategias de aprendizaje que pueden verse reflejadas en su metodología de enseñanza.

resultados académicos. Aunque para conseguir este objetivo hace falta la implicación activa y la aceptación de la responsabilidad por parte de los agentes del “juego pedagógico”: el docente y el alumno.

¿O no es muy cómoda la creencia de que en clase me lo tienen que enseñar todo, que el profesor es el que sabe y es el que me tiene que transmitir todos los conocimientos? ¿Que el alumno, a modo de ser pasivo, está allí tan solo para recibir, en forma de “cápsulas”, la información que le dan y que su único momento de responsabilidad es reproducirla correctamente cuando llegue el examen?

Creemos que la comodidad es pertinente a la hora de comprar un nuevo sofá o un colchón, no a la hora de iniciar el camino de aprender una lengua extranjera; camino con éxitos y fracasos, pero un camino que recorreremos mejor si sabemos qué nos puede ayudar.

Después de esta “charla”, con la que esperábamos tan solo transmitir, a rasgos generales, nuestra concepción de lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje⁵, vamos a explicar el significado de la escala de evaluación formativa que hemos ido atribuyendo a los comentarios, así como os indicamos los procedimientos o estrategias que podéis seguir para alcanzar los objetivos pretendidos con la actividad: mejorar en la expresión escrita en español lengua extranjera y avanzar en el desarrollo de vuestra autonomía como estudiantes.

Valor 1

Este valor significa que se han alcanzado los objetivos de expresión escrita pretendidos al nivel del léxico, gramática, construcción de los enunciados y estructura global del texto. *FELICIDADES*.

Sin embargo, creemos que es importante un momento de reflexión que nos permitirá ir más allá en vuestro éxito como estudiantes de lenguas extranjeras.

Os pido por ello que comencemos con la *Inducción de reglas gramaticales*:

- Localiza en el texto, y con la ayuda del diccionario de verbos conjugados que se te facilitó en el primer semestre, todas las formas en pretérito indefinido que habéis utilizado.

⁵ Tuvimos siempre en cuenta, desde el primer día de clase, que el alumno tiene que conocer, sin entrar en tecnicismos, el porqué de las opciones metodológicas del docente que, una vez analizados los materiales pedagógicos disponibles en el mercado, y según las características y necesidades de su grupo meta, elige una opción u otra, o una mezcla de varias, o ninguna, creando sus propias propuestas.

- Si estaba mal escrita la forma, en una tabla poned, por columnas, (A) la forma mal escrita > (B) en otra columna la forma correcta > (C) en la siguiente columna el infinitivo de verbo > (D) en la siguiente las formas del indefinido para las personas gramaticales “yo”, “él”, “nosotros” y “ellos” > (E) en la última columna, indica otro verbo que se conjugue igual en indefinido que el escogido por vosotros.

Ejemplo:

A	B	C	D	E
*andé	anduve	andar	anduve, anduvo, anduvimos, anduvieron	estar

- Elabora ahora un enunciado nuevo con alguna de las formas verbales señaladas en la casilla (D).
- ¿Sabrías decir por qué utilizaste, en tu comentario y en los enunciados anteriores, este tiempo verbal y no otro?
- ¿Para qué crees que sirve este tiempo verbal en español?
- ¿Cuál sería el equivalente en tu lengua materna, en portugués?

Y ahora, vamos a continuar con una reflexión sobre *¿Cómo has hecho el comentario?*:

- ¿Qué hiciste para seleccionar el reportaje?
- ¿Qué hacías mientras veías/escuchabas el reportaje?
- ¿Cuántas veces viste el reportaje?
- ¿Cómo planificaste la elaboración de tu comentario? Señala las que se ajusten a los procedimientos utilizados:
 - Revisé las notas que tomé antes de comenzar a ver el reportaje con base en los datos (resumen e imágenes) que me ofrecía la página de internet seleccionada.
 - Revisé las notas que fui tomando a medida que iba viendo/escuchando el reportaje.
 - Determiné el objetivo de mi texto: comentario informativo o de opinión.
 - Escribí un primer borrador a partir de mis notas.

- Fui teniendo en cuenta la construcción correcta de los enunciados (concordancias de género y número entre los elementos, presencia de un verbo conjugado, enunciados no muy extensos).
- Fui teniendo cuidado en presentar una idea por párrafo.
- Al escribir el texto en mi ordenador, tuve cuidado en seleccionar la opción de “espanhol-modo internacional” o similar en la herramienta “idioma” para así obtener una primera corrección de mis posibles errores en la forma de las palabras.
- Al escribir el texto, consulté alguna vez el DRAE⁶ on-line que se me ha facilitado en la bibliografía del programa de la UC y/o consulté mi diccionario bilingüe para comprobar cómo se escribía alguna palabra.
- Al finalizar la redacción de mi comentario, comprobé que no se me había olvidado responder a ningún apartado o “tópico” de los que aparecen en el programa de la UC referente a esta actividad.
- Al finalizar la redacción de mi comentario, volví a revisarlo prestando atención a la estructura interna –los enunciados– y corregí algún despiste que se me había pasado.

Valor 2

Este valor significa que no se han alcanzado completamente los objetivos de expresión escrita pretendidos a nivel del léxico (forma de las palabras), gramática, construcción de los enunciados o frases y estructura global del texto.

Sin embargo, no está del todo mal y con una revisión reflexiva y su posterior reelaboración, podrás pasar al nivel superior.

Por todo ello, te animamos a llevar a cabo una serie de ESTRATEGIAS DE REVISIÓN Y REELABORACIÓN:

- Organiza tu texto en tres bloques: introducción, desarrollo y conclusión.
- Ten cuidado en diferenciar el comentario objetivo de la expresión de la opinión. Te recomiendo empezar con un breve comentario objetivo del reportaje para, a continuación, pasar a exponer tu opinión. Puedes utilizar alguno de estos enunciados a modo de transición entre los dos tipos de texto: “Ahora bien, en mi opinión.”.., “En mi opinión, considero.”.., “Desde mi punto de vista, pienso que.”..

6 Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua Española. [en línea] <<http://www.rae.es>>.

- Ahora, continuando con el análisis del texto que entregaste, vuelve a leer lo escrito y ve subrayando las ideas o las palabras más importantes de los principales núcleos temáticos.
- A continuación, agrupa las ideas o palabras que tengan un núcleo temático en común. Puedes utilizar diferentes colores para los diferentes temas.
- Finalmente, consulta las indicaciones del *Valor 2* para orientarte en la construcción de párrafos y en la estructura global del texto.

Opción B: Reiniciamos la actividad

- Si lo prefieres, puedes volver a ver/escuchar el mismo reportaje. Después, elabora una lista de palabras o expresiones que, espontáneamente, te vengan a la cabeza (es lo que se suele llamar “lluvia de ideas”)
- Después, agrupa estas palabras o expresiones por rasgos temáticos comunes.
- Luego decide lo que quieres decir: vas a exponer lo que se dice en el reportaje, vas a presentar a los intervinientes, vas a exponer tu opinión sobre el tema del reportaje o vas a dar tu punto de vista sobre algún testimonio o afirmación que aparece referido en el reportaje.
- Consulta, a continuación, las indicaciones para el *Valor 2*.
- Por último, elabora el texto y entrégalo nuevamente. ¡Seguro que en la siguiente sesión pasarás al *nivel superior*!

3.2. LOS RESULTADOS: EL ÓSCAR DE PÉ

A continuación presentamos, sin ningún tipo de corrección, la primera versión del comentario elaborado por una alumna que presentaba numerosas dificultades en el proceso de aprendizaje del ELE durante el primer semestre. Sin embargo, siempre se mostró abierta a las reformulaciones solicitadas por la docente, así como participó activamente en las sesiones de Orientación Tutorial realizadas con el resto del grupo, de modo individual y en pequeños agrupamientos en pareja. Formaba parte del Grupo 1 por haber obtenido la calificación cuantitativa mínima exigida que se expuso con anterioridad, aunque solo se le atribuyó el valor 3 en la producción escrita inicial, lo que demuestra la disparidad entre las escalas cuantitativas y cualitativas y la necesidad de su uso combinado para una mejor y más amplia evaluación del proceso de aprendizaje.

“Yo voy hablar sobre el óscar de Penélope Cruz, yo escolie este tema porque me interesa saber un poco mas de la cultura española y también fijar a conocer la famosa actriz Penélope Cruz que tanto obvia fallar y que hacia publicidad de una Loja de ropa entre otras mas.

El medió de cual yo extraje el reportaje fue atreves de la plataforma, enlaces de enteres, después fue vídeos informativos y fue en la informe semanal.

Esta reportaje habla sobre el óscar de Penélope Cruz una actriz madrileña que ganó un óscar mas deseado en le mundo de las películas.

Penélope dice que fue increíble lo momento en que fue la presentación de las cinco actrices, qué hay sido preciosa, histórica y que todos que están partilhando este momento con ella que aquel óscar también los pertense y que dedica a todos os actores de su país.

Pedro Almodóvar esta estrictamente ligado a ella y que su felicidad también es dele, elle dice que Penélope se lanzó con determinación paciencia y valentía.

Es una actriz muy trabajadora, consigue improvisar, ella es muy profesional. El año de 1992 fue importante para Penélope, fue un inicio de una carrera. Penélope hay participado en algunas películas tasi como: volaverunt; Belle epoque; Abre los ojos; Vanylla sky; note nuevas, entre otros.

Penélope dice que todas películas tiene significado para ella, lo trabajo le encanta, ella cree que es mejor trabajar un poco menos y tener mas días libres, su entrega absoluta hay dado muchos premios.

Yo cre que hay mucha gente que gustaba de ser como esta actriz madrileña, bonita con suceso en la carrera, pois creo que ella es conocida en todo mundo mas pienso que nem todos saben que es española, es una persona que encanta. Debido a su seceso profesional ella faz muchas publicidades desde ropa, cremas y otras cosas más, me gustó hablar sobre ella”.

Tras sucesivas sesiones, según se ha explicado en el apartado dedicado a la metodología, a mediados de mayo la misma alumna consiguió elaborar el siguiente comentario, que alcanzó el Valor 1 de evaluación formativa, y que presentamos a modo de cierre y conclusión de la presente comunicación:

“Voy a hablar sobre el óscar de Penélope Cruz. Ella estaba muy contenta porque es el oscar más deseado en el mundo de las películas.

Yo extraje el reportaje de la plataforma de enlaces de interés. Yo elegí hablar sobre Penélope porque ella me gusta y porque es una mujer española muy conocida.

Este tema me despertó interés porque yo quería saber un poco más sobre la cultura española y también porque quería conocer a la famosa actriz madrileña.

Penélope Cruz es una actriz muy trabajadora, consigue improvisar, ella es muy profesional, ella dice que todas las películas son importantes y que empezó a trabajar muy nueva. Pedro almodóvar está estrictamente unido a ella y que su felicidad también es suya. Pedro dice que Penélope se lanzó con determinación, paciencia y valentía.

En mi opinión Penélope ha ganado este óscar porque es buena actriz y que tiene éxito en la carrera. Creo que es conocida en todo el mundo pero pienso que no todos saben que es española. Yo creo que es muy bueno para España Penélope haber ganado el óscar pues es una honra para un país tener una actriz que se distingue entre otras más”.

BIBLIOGRAFÍA

- ARIAS MÉNDEZ, G. (2009): “Aprende a aprender de tus errores: propuestas didácticas y sus resultados”, en *Actas del III Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*, [en línea]: <<http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/portugal/publicaciones/actasIIIcongreso.pdf?documentId=0901e72b8082e4bc>>
- CASSANY, D. (1993): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona: Graó.
- MONTOLÍO, E. (coord.) (2000): *Manual Práctico de escritura académica*, Barcelona: Ariel (3 volúmenes).
- MORENEO FONT, C. y M. CASTELLÓ BADIA (1997): *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*, Barcelona: Edebé.
- MORENEO FONT, C. y J. I. POZO (eds.) (2003): *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, Madrid: Síntesis.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2003): *Portfolio Europeo de las lenguas. Modelo validado para secundaria*, [en línea]: <<http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html>>
- RICHARDS, J. C. y C. LOCKHART (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.
- VÁZQUEZ, G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: Edelsa.

EL DISCURSO LEXICOGRÁFICO Y SU INTEGRACIÓN EN EL AULA ELE

CARMEN ÁVILA MARTÍN
Universidad de Granada

RESUMEN: El discurso lexicográfico presenta unos rasgos propios que lo caracterizan. Como todo discurso, posee su propia organización que es preciso conocer para poder extraerle todo el partido posible en el aula. Analizaremos así, en primer lugar, cuáles son esas características para reflexionar a continuación sobre el papel del diccionario en la enseñanza de ELE. Nos proponemos así relacionar el discurso metalexicográfico con el discurso pedagógico y su utilidad en la enseñanza y aprendizaje del español. Si bien el diccionario no se considera imprescindible en los primeros niveles de aprendizaje, el manejo y uso de diccionarios, así como el conocimiento sobre las posibilidades que ofrecen, favorece el autoaprendizaje y la consulta del léxico incidental fuera del léxico programado y contextualizado en el método de aprendizaje empleado. La consulta de diccionarios apropiados es tarea imprescindible para el alumno. De este modo, el profesor debe diseñar actividades en el aula que mejoren el conocimiento de estas obras y permitan extraer el mayor rendimiento sobre la información lingüística que aportan. La existencia de obras lexicográficas destinadas a la enseñanza del español a extranjeros en el mercado editorial actual nos proporciona las herramientas necesarias para realizar estas actividades.

1. INTRODUCCIÓN

Entre los textos que maneja el aprendiz de lenguas se encuentra, además de otras tipologías textuales, el diccionario. No nos referimos solo al texto clásico, pues no podemos ignorar que las obras lexicográficas viven hoy en día una enorme transformación en lo que se refiere a la elaboración y consulta de las mismas. Desde el pequeño diccionario bilingüe para el nivel inicial, al diccionario monolingüe, que se adquiría cuando

uno pensaba que podía dominar la lengua meta, hemos pasado a la consulta en red. Sin embargo, la consulta informática no cambia la estructura básica de la consulta lexicográfica, pues a partir de un lema se introduce un artículo lexicográfico que sigue unos principios definidores que lo caracterizan como discurso.

En esta comunicación haremos en primer lugar, un recorrido por las características textuales de los diccionarios. A continuación reflexionaremos sobre su papel en la enseñanza de la LE y el rendimiento que se puede obtener de ellos en el aula ELE.

2. CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO LEXICOGRÁFICO

El discurso lexicográfico presenta características textuales propias, que lo adscriben a un modelo específico. Su caracterización como discurso científico (Forgas 2002) presenta ciertas dificultades precisamente por la presencia de subjetividad o inexactitudes en la elaboración de las definiciones, lo cual se considera un error que debe ser subsanado. Pero, con ser esto cierto, la falta de adecuación del diccionario a los principios de la descripción lingüística moderna, y por tanto, su inadecuación al discurso teórico científico lingüístico, ha sido precisamente uno de los problemas que se ha planteado en numerosas ocasiones. La propia ordenación alfabética del diccionario, un principio tipográfico y no lingüístico de ordenación de los materiales, ya fue objeto de críticas por parte de diversos autores, y el causante en cierto sentido, del desprecio teórico de estas obras, llenas de imprecisiones lingüísticas, antes de la reivindicación teórica que supuso la metalexicografía a partir de la década de los ochenta del siglo pasado.

La caracterización tipológica del discurso lexicográfico se ha realizado desde distintas perspectivas. La que realizó Jean y Claude Dubois (1971) sigue siendo válida, por lo que de análisis de los rasgos generales de estas obras se refiere. Lo consideran, en primer lugar, un *objeto manufacturado* y por tanto de carácter comercial. Tienen además un *objetivo pedagógico* puesto que son instrumentos de educación permanente. Son también *objetos culturales* y pueden concebirse ellos mismos como *obras literarias*. El diccionario es así también un *texto*, un discurso cerrado, sobre la lengua y la cultura.

Estos planteamientos llevan a Jean y Claude Dubois a relacionar más los diccionarios con el discurso pedagógico que con el discurso científico: es un enunciado que se refiere a otro enunciado ya realizado. Además, el lexicógrafo se convierte en sujeto ideal del discurso de la sociedad al responder a las preguntas que le hacen los interlocutores sobre el significado, lo que relaciona este discurso con el discurso jurídico. Los diccionarios no dan solo información, sino que los enunciados tienen fuerza de ley y constituyen una referencia. En este sentido, incluso la condena explícita de ciertos usos, o la indicación de usos estilísticos o dialectales (del tipo *antiguo, dialectal, coloquial*) que pueden ser interpretados por los lectores como un rechazo implícito. La caracterización

del diccionario como discurso jurídico o pedagógico ha recibido matizaciones (Lamy 1980). Y su consideración como obras literarias está lejos de ser aceptada, aunque Gabriel García Márquez nos confesara en sus memorias (*Vivir para contarla*) que leía el diccionario como una novela.

La característica principal del discurso lexicográfico es su carácter metalingüístico, que ya fuera señalado por J. Rey Debove (1989: 306). Esta autora definió la existencia de un lenguaje terciario que emplea dos tipos de nombres, los metalingüísticos y los *autonymes*. Cuando decimos “*Très est un adverbe*”, adverbio es un nombre metalingüístico, mientras que *très* es un autónimo. En este empleo específico del lenguaje metalingüístico, los autónimos no tienen sinónimos ni traducción: así una frase del tipo “*très* se termine par un *s*” sólo puede traducirse “*très* acaba en *s*” y no “*Muy* acaba en *s*”.

El carácter metalingüístico del diccionario ha sido también estudiado por Manuel Seco y Porto Dapena. Para este último autor, el diccionario no es una metalengua, sino que en los diccionarios se utiliza una lengua natural, y lo que tiene carácter metalingüístico no es “el sistema empleado como instrumento, sino el discurso creado a partir de él”. (Porto Dapena 2002: 241). Todo el diccionario viene a ser un texto discursivo de carácter metalingüístico “lo que en él se contiene no es otra cosa que un conjunto de informaciones sobre diversos aspectos de las unidades lingüísticas que componen una lengua”. Aunque hay dos niveles de funcionamiento, por un lado la metalengua, constituido por el léxico metalingüístico tradicional y terminológico, y por otro, el metalenguaje del discurso, pues las palabras de la metalengua pueden ser susceptibles de uso metalingüístico en el discurso; por ejemplo: “Sustantivo pertenece al género masculino”.

Este funcionamiento metalingüístico está relacionado con el propio sistema de las definiciones y con los distintos tipos de definiciones. Distingue así Porto Dapena (2002:249) en las definiciones de contenido un doble uso metalingüístico al corresponder la entrada a un enunciado metalingüístico, que incluye a su vez a uso metalingüístico del significado que corresponde a la definición de contenido. El problema que se plantea es que con frecuencia la metalengua de signo se mezcla con la metalengua de contenido dando lugar a definiciones híbridas o que no se consideran apropiadas. Por ejemplo, en el DRAE¹:

lato, ta.(Del lat. *latus*).1. adj. Dilatado, extendido.2. adj. Se dice del sentido que por extensión se da a las palabras, sin que exacta o rigurosamente les corresponda.

1 RAE (2001): Diccionario de la lengua española (DRAE) [www.rae.es].

En la segunda acepción, la definición no utiliza un metalenguaje de de contenido, sino de signo. La definición, según Porto Dapena, debería ser:” Lato,ta. No estricto o riguroso”. Mientras que el añadido “Se aplica al significado o sentido de una palabra o expresión lingüística” debe ir fuera de la definición.

El diccionario emplea en las definiciones un lenguaje natural, que se hace patente que en algunas definiciones empleadas en diccionarios de aprendizaje. En el modelo de definición integrada, empleado también en la lexicografía anglosajona, se recurre a los mecanismos metalingüísticos que se emplean para explicar el significado de una palabra desconocida. Esto facilita la consulta a usuarios de los primeros niveles, pues proporciona mayor claridad a las definiciones. Por ejemplo en el DESAL² se define:

atribuir *1. v.* Alguien **atribuye** un hecho a una persona si cree que lo ha realizado ella, aun sin tener pruebas suficientes: *La leyenda atribuye a Rómulo la fundación de Roma* (1:18). *3. v.* Atribuir a alguien algo o un mérito o una característica significa considerar que los tiene: La personificación consiste en atribuir características humanas a objetos o animales (...).

Otros autores han puesto de manifiesto que los diccionarios son deudores de su época, son objetos culturales tanto en su concepción y funcionamiento como en la ideología que se refleja en ellos. Estas características se deben, como ha señalado L.F. Lara (1992), al especial funcionamiento del discurso del diccionario. Según este autor, la respuesta a la pregunta de los miembros de una sociedad sobre cómo se llama una cosa o sobre lo que significa lo que otro miembro de esa sociedad acaba de decir constituye el discurso que encontramos implícito en el diccionario: X significa X. Y en la mayor parte de los casos esa respuesta constituye una proposición objetiva que se supone verdadera. El acto verbal de la respuesta a la pregunta que subyace a las definiciones lexicográficas ¿Qué significa?, implica para Lara la veracidad de lo predicado, por lo que se trataría de un acto performativo, al cumplirse con su propia realización. Al mismo tiempo, ese significado es reconocido por la sociedad, y el consenso social sobre el significado “liga la comprensión del significado con los valores sociales que se adhirieron con esa aceptación” (1992:2). Y esa relación es la que ideologiza el significado especialmente en palabras que se refieren al campo de la moral, y al de las relaciones entre los seres humanos, al mismo tiempo que lo convierte en un acto normativo. Según L.F. Lara el sujeto de de la enunciación en el diccionario, no es un hablante individual, sino la sociedad, aunque podríamos matizar esa afirmación diciendo que el sujeto de la enunciación es un grupo social. De ahí que haya diccionarios que puedan representar el habla de distintos grupos sociales.

2 DESAL Diccionario estudio Salamanca (2007).

El texto lexicográfico constituye un género discursivo. Cumple los principios que se describen para el reconocimiento de los géneros como actividades sociales destinadas a realizar una determinada comunicación: tener una finalidad, un enunciador y un receptor, un lugar y un momento, un soporte material y una organización textual (Maingueneau, 2007:43). En el diccionario encontramos, siguiendo los principios enumerados anteriormente, un acto de habla con una finalidad reconocida: el diccionario sirve para comprender el uso de una palabra en una lengua dada. Además tiene un público específico al que se dirige e implica un momento de la enunciación. Las referencias al momento en el que se hacen las definiciones forman parte del momento de la enunciación en la que se sitúa el diccionario como producto de una época. El soporte del diccionario es el papel: Hay que tener en cuenta que el cambio a nuevas formas materiales puede cambiar sustancialmente los diccionarios y convertirlos en otro género. Hasta el momento, los diccionarios en papel, pasan a diccionarios en red, pero las modificaciones en la forma de acceso y representación puede hacer que surjan nuevos formatos discursivos. Y finalmente, en el diccionario encontramos una organización textual específica que divide el texto en artículos independientes que a su vez adquieren una organización convencional.

Por todo ello, el acto verbal de respuesta sobre el significado de las palabras hace del diccionario un catálogo de una lengua con validez social, que tiene, en ese sentido, validez normativa sobre lo que puede o no decir, y es además un reflejo de la propia lengua.

Dentro del discurso lexicográfico, por otro lado, tienen cabida diversos usos discursivos, entre los que podemos ilustrar varios tomando ejemplos del DEA³. En las definiciones es frecuente el discurso científico de carácter expositivo:

radián *m* (*Geom*) *En el sistema internacional*: Unidad de medida de ángulos planos, equivalente al ángulo central de una circunferencia en el cual la longitud del arco subtendido es igual a la de su radio. /Ya 10.4.74, 3 Para las funciones seno, coseno y tangente puede trabajar [el computador] en grados centesimales, sexagenismales y radianes.

Y también textos descriptivos:

micacita *f*. (*Mineral*) Roca metamórfica compuesta de cuarzo y mica, de estructura pizarrosa y color verdoso. / Bustinza-Mascaró *Ciencias* 345: Micacitas. Son rocas de aspecto pizarroso (pizarras cristalinas) y están compuestas principalmente de mica y cuarzo.

O podemos encontrar ejemplos de discurso humanístico:

3 SECO, M., ANDRÉS, O. y RAMOS, G. Diccionario del español actual, DEA, Madrid: Aguilar.

informalismo *m* (*Pint*) Tendencia que se propone la búsqueda de la capacidad expresiva de la materia, prescindiendo de las formas tradicionales y de las abstracciones geométricas./M. Conde *MHi*. 10.60,59: Mignoni y Máximo de Pablo ...han dado prueba de la gran vitalidad de la corrientes expresionista que pudiera ser el gran futuro del arte español inmediatamente posterior, cuando el informalismo .. agote.. sus posibilidades de comunicación vital.

Y en los ejemplos podemos señalar lenguaje coloquial:

limpiar (...) 6. (col.) Robar [algo o en algún sitio (cd.)]/ Goytisolo *Recuento* 545: Te previenen contra los ladrones.. mientras te están limpiando la cartera. Tomás Orilla 147: Califa, a lo más, ¿cuántos pisos te has hecho en un día?..- Pues mira, una vez me limpié por lo menos veinte en una mañana.

O también lenguaje periodístico:

Perimétrico, -ca *adj.* (E.) De (l) perímetro, o que está situado en él. / Abc 11.4.75,39: El ataque se ha producido horas después de que los insurrectos rompieran las defensas del perímetro defensivo al noroeste de la capital.. Las fuerzas gubernamentales continúan retirándose de las posiciones perimétricas al Sur y este de la ciudad.

Estos modelos discursivos están insertados en el discurso metalingüístico, formando parte de la definición, y en otros casos se trata de citas, reproducciones de los textos en los que se basa el discurso lexicográfico. El hecho de que estén fragmentados en estos casos limita su uso como realia, aunque tiene una función innegable como ilustradores de un significado o un uso.

3. EL DICCIONARIO EN LA CLASE ELE

Las peculiaridades del discurso lexicográfico, como problema teórico de caracterización textual, no pueden hacernos perder de vista que el diccionario es un instrumento didáctico a disposición de las clases de lengua. Sin embargo, y a pesar del prestigio cultural de que gozan estas obras en la sociedad, se constata que este texto didáctico está a menudo ausente de las clases de lengua. Si bien el uso del diccionario tenía un lugar privilegiado en la enseñanza según el método de gramática y traducción, en los métodos comunicativos más actuales, donde se privilegia el uso de textos reales y la inmersión lingüística, no se suele recomendar el uso del diccionario. Se considera que el contacto con situaciones comunicativas y la explicación del vocabulario más frecuente son suficientes para el aprendizaje. Sin embargo, es preciso señalar que el diccionario sigue constituyen-

do una obra de consulta para los alumnos, por lo que corresponde también al profesor iniciar al alumno en su manejo.

De este modo el uso del diccionario en clase ELE tiene una primera justificación de carácter pedagógico: hay que enseñar su manejo y sus características. Si bien en clase se debe recomendar una obra o varias según el nivel y las necesidades de los alumnos, el diccionario es además un instrumento de aprendizaje autónomo que el alumno utiliza fuera de clase.

La segunda justificación tiene que ver con la naturaleza de estas obras. Normalmente se vincula al diccionario con el conocimiento del léxico de las lenguas, pero hay que observar que en los diccionarios encontramos reflejados muy distintos aspectos de una lengua que tienen que ver no solo con el nivel léxico, sino también con el nivel fonético-fonológico (pronunciaciones, transcripción fonética, ortografía...), con el nivel morfosintáctico (clasificaciones gramaticales, información gramatical en apéndices o los artículos correspondientes...), en el nivel léxico-semántico, y del nivel pragmático (ejemplos y recomendaciones de uso), así como con aspectos culturales es decir, todos los aspectos de una lengua. Los diccionarios son así reflejo de un estado de lengua en un momento determinado.

Las listas de palabras para el aprendizaje de una lengua tienen en cuenta el léxico más frecuente. Al que hay que añadir el léxico disponible, para el aprendizaje de las palabras vinculadas con un ámbito específico: la casa, los juegos, etc. Sin embargo, el diccionario monolingüe se utiliza con más frecuencia para la consulta del léxico incidental, no el léxico frecuente, sino el no frecuente que aparece en los textos. La precisión semántica y reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de una palabra a través de la indicación del uso y los ejemplos.

La programación de las actividades con el diccionario irá en función de las necesidades de los usuarios. La secuencia del uso de los diccionarios en una segunda lengua nos lleva desde el primer uso de un diccionario bilingüe de nivel inicial, a los grandes diccionarios bilingües de las lenguas de cultura. Ese ámbito específico, lleno de carencias en algunos casos, presenta unas peculiaridades propias y va desde las necesidades comunicativas de un nivel inicial a los grandes problemas de traducción de las lenguas. En los diccionarios bilingües no suele haber definiciones, sino traducciones, equivalencias de una lengua a otra. Plantean problemas específicos que tienen que ver con las diferencias contrastivas entre lenguas. Los diccionarios bilingües pueden ser unidireccionales, es decir, destinados a aprendices de una lengua meta pero sin utilidad para hablantes nativos (por ejemplo, del chino al español para chinos), aunque lo más frecuente es que sean bidireccionales (español-chino/chino-español) porque cumplen un objetivo comercial más amplio. Las diferencias entre las necesidades de unos y otros usuarios son evidentes. El análisis de los diferentes diccionarios bilingües en cada lengua constituye por sí solo un capítulo muy amplio de la lexicografía de cada lengua.

El uso del diccionario monolingüe suele aconsejarse en etapas intermedias del aprendizaje, en algunas ocasiones en etapas bastante tempranas, porque se utiliza como inmersión en la lengua meta. La realización de diccionarios específicos para la enseñanza del español en el mercado actual contempla obras diferentes en función del público al que van destinadas.

Así la enseñanza de español a inmigrantes procedentes de muy diversas nacionalidades y con escasos conocimientos gramaticales ha dado lugar a la aparición de material didáctico específico para cubrir las primeras necesidades comunicativas de estos hablantes. Es el caso del proyecto *Integra* realizado por Matías Bedmar que incluye un *Diccionario Ilustrado* (Grupo Editorial Universitario, Granada, 2002), diseñado para hablantes que desconocen el castellano.

También algunos diccionarios destinados al mercado de estudiantes de español como lengua materna, es decir, algunos de los llamados *diccionarios escolares*, se pueden considerar como diccionarios monolingües adecuados para el uso de alumnos que aprenden el español como segunda o tercera lengua y que ya tienen un cierto nivel para poder adentrarse en un diccionario monolingüe. Esto es así porque estos diccionarios recogen un léxico usual, incluyen definiciones adaptadas a lo alumnos de los niveles medios de la enseñanza y por tanto más fáciles de entender, e incluyen gran cantidad de información sobre ortografía, gramática y uso, además de ejemplos. Al estar dirigidos a alumnos que están aprendiendo su propia lengua incluyen información complementaria que los convierte en fuente de información sobre las peculiaridades de funcionamiento de la lengua. Entre los diccionarios de este tipo se pueden citar los diccionarios destinados a primaria, secundaria y bachillerato de la editorial SM; los de la editorial Anaya-Vox; la editorial Larousse; o la editorial Santillana. Estas obras incluyen entre 20000 y 30000 entradas y suelen adaptar las definiciones a un alumno medio por lo que pueden ser de utilidad para un hablante que empiece a dominar la lengua.

Entre los diccionarios que han sido diseñados exclusivamente para la enseñanza de español a extranjeros no existía hasta hace relativamente poco tiempo mucha oferta editorial. En la década de los ochenta, aprovechando el interés que se estaba despertando hacia el aprendizaje del español, apareció el *Diccionario de uso. Gran diccionario de de la Lengua Española* (1985), dirigido por Aquilino Sánchez. Esta obra estaba destinada a un público amplio, pero incluía por ejemplo información de carácter fonético, y muchas indicaciones sobre uso, lo que lo hacía apropiado para los estudiantes de español como segunda lengua que ya empezaban a ser numerosos por esa época. Aunque hemos señalado lo importante que es que los diccionarios definan claramente cuáles son los destinatarios para adecuarse a sus necesidades, un diccionario pensado para hablantes nativos puede ser también de utilidad para los hablantes que empiezan a dominar la lengua. Pensemos por ejemplo en el Diccionario de María Moliner, que de tanta utilidad ha sido en los Departamentos de Español de muchos países, y no fue un diccionario pensado

para extranjeros, sino un diccionario que diera abundante información sobre las palabras. El hecho de que las editoriales los destinen a un determinado público, incluso en la actualidad desde el título, no los invalida como fuente de información lingüística. El diccionario dirigido por A. Sánchez ha tenido una segunda edición en el año 2001 que ha superado deficiencias del anterior. Se basa en el corpus Cumbre, lo que ha permitido una selección del léxico que incluye palabras que no aparecen en otros diccionarios. El número de entradas es muy amplio, unas 70 000 entradas, lo que lo convierte en un diccionario muy extenso (tiene versión en cedé) e incluye numerosa información gramatical y de uso así como sobre sinónimos y antónimos; además, indica mediante una numeración del 1 al 5 el índice de frecuencia de la entrada. Está destinada tanto a estudiantes nativos como a estudiantes de lengua extranjera.

A partir de los años noventa se desarrollan varios proyectos dentro de las Universidades de Alcalá y de Salamanca que dan lugar a la aparición de dos diccionarios que tienen como objetivo específico la enseñanza de español a extranjeros. El primero en aparecer es el *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*, Barcelona Universidad de Alcalá de Henares y Biblograf, 1995 (1ª edición), con una nueva edición en el año 2000, dirigido por M. Alvar Ezquerro y coordinado por Francisco Moreno. Y un año después aparece el *Diccionario Salamanca de la lengua española*, Salamanca, Santillana, Universidad de Salamanca, 1996, dirigido por J. Gutiérrez Cuadrado. Más recientemente han publicado diccionarios destinados a extranjeros la editorial Espasa Calpe (2002) o la editorial SM (2002) dirigido por C. Maldonado.

Entre ellos existen diferencias al igual que entre los productos editoriales destinados a los hablantes de lengua materna que tienen que ver con la selección del léxico, la organización y el tipo de información que se ofrece. Cada diccionario presenta sus propias características y peculiaridades y a casi todos se le pueden poner objeciones sobre ausencias o escasez de información cuando no satisfacen nuestras necesidades. Pero un diccionario siempre aportará información útil y es conveniente que el profesor presente y comente diversos diccionarios a sus alumnos dentro de la programación de su curso.

La selección de las entradas de un diccionario de estas características tiene una enorme importancia. La selección basada en corpus es imprescindible en estos casos, pero la aparición de entradas en el corpus y el criterio de frecuencia constituyen la base sobre la que se realiza la selección que puede llegar a diferir de un diccionario a otro según los criterios que se sigan a la hora de incluir entradas en la obra. En qué proporción se incluyen vulgarismos, dialectalismos (americanismos de uso general o peninsularismos), neologismos, la inclusión de abreviaturas o siglas, así como de prefijos o sufijos puede hacer cambiar la representatividad del léxico incluido de forma considerable.

La novedad de estos diccionarios es que aportan mucha información con respecto a la morfología y sintaxis de las palabras. Así por ejemplo, indicaciones sobre género, número, conjugaciones verbales, la construcción de los adjetivos con *ser* o *estar*, o la

inclusión de fraseología. Y también gran cantidad de informaciones de uso, ejemplos e indicaciones sobre pronunciación. Pero mientras que en diccionarios escolares se incluye información sobre pronunciaciones difíciles (de extranjerismos por ejemplo), estas obras incluyen también representación fonética.

Algunas de estas obras tienen también versión en formato informático. Pero su inclusión en un cedé sólo reproduce en la mayoría de los casos el formato en papel. Los retos que la lexicografía electrónica tiene planteados en el momento actual han creado expectativas sobre la posibilidad de la rapidez en la consulta o la inclusión de elementos multimedia en la confección de diccionarios de grandes posibilidades en la enseñanza de lenguas extranjeras. El carácter comercial de estas obras y las dificultades tecnológicas frenan, sin embargo, por el momento el desarrollo de productos que no dependan en gran medida de los proyectos en papel, aunque es un campo en auge.

Para terminar, el presente de la lexicografía actual son los diccionarios informáticos. Sin embargo, frente a la facilidad de consulta, las diversas posibilidades de acceso, y la inclusión de materiales ilimitados, que incluyen también la voz y la imagen, las características del discurso metalingüístico de los diccionarios sigue siendo la misma. También los diccionarios en red deberán tener en cuenta las necesidades de los usuarios que seguirán haciendo la pregunta básica que justifica la existencia del discurso lexicográfico: ¿Qué significa...?

4. CONCLUSIONES

El discurso lexicográfico presenta unos rasgos de funcionamiento propios y característicos que lo convierten en un modelo textual específico. El discurso científico sobre los diccionarios es el discurso de la metalexicografía. Los diccionarios sin embargo utilizan el lenguaje natural, en su funcionamiento metalingüístico. Presentan un discurso formalizado, de estructura fija, y formalmente establecida. Integra además otros modelos textuales fragmentados y por tanto de un uso parcial.

El lugar del diccionario en la enseñanza de lenguas ocupa un espacio, reconocido por casi todo el mundo, pero se debe fomentar el conocimiento de sus características propias para obtener mejor rendimiento de la amplia información que contienen estas obras de carácter lingüístico. El uso que se puede hacer de ellas varía en función del tipo de alumnos y sus necesidades, pero es imprescindible la presentación de la variedad de obras disponibles en el mercado así como la preparación de ejercicios que estimulen su uso frecuente.

BIBLIOGRAFÍA

- DUBOIS, J. y Cl. (1971): *Introduction à la lexicographie: Le dictionnaire*, Paris: Larousse.
- CÓRDOBA RODRÍGUEZ, F. (1998): “Diccionarios para la enseñanza de español como lengua extranjera” *Romanica* 7, 119-134.
- FORGAS, E. y M. HERRERA RODRIGO (2002): “Análisis del texto lexicográfico: lenguaje científico versus subjetividad”, *Tonos digital* 4.
- HERNÁNDEZ, H. (2005): “Quince años después: estado actual y perspectivas de la lexicografía del español para extranjeros”, en M.^a A. CASTILLO CARBALLO, O. CRUZ, J. M. GARCÍA PLATERO y J. P. MORA (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 465-472.
- (2008): “Retos de la lexicografía didáctica española”, en D. AZORÍN FERNÁNDEZ (ed.), *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo. Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, Alicante: Biblioteca Virtual Cervantes, 22-32.
- MARTÍN GARCÍA, J. (1999): *El diccionario en la enseñanza del español*, Madrid: Arco.
- LAMY, M. N. (1980): “Le dictionnaire et le métalangage”, *Cahiers de Lexicologie* 36/1, 95-110.
- LARA, L. F. (1992): “El discurso del diccionario”, en G. WOTJAK (ed.), *Estudios de lexicología y metalexigrafía del español actual*, Tübingen: Max Niemeyer, 1-12.
- MAINGUENEAU, D. (2007): *Analyser les textes de communication*, Paris: Armand Colin.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2001): “Diccionarios para el aprendizaje de lenguas extranjeras”, en S. RUSHTALLER y J. PRADO (eds.), *Tendencias en la investigación lexicográfica del español*, Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, 151-170.
- PORTO DAPENA, J. A. (2002): *Manual de técnica lexicográfica*, Madrid: Arco.
- Seco, M. (1987): *Estudios de lexicografía española*, Madrid: Paraninfo.
- REY DEBOVE, J. (1989): “La métalangue lexicographique: formes et formes et fonctions en lexicographie monolingue”, en F. J. HAUSMAN et al. (eds.), *Dictionnaires. Encyclopédie internationale de Lexicographie*, Berlin/New York: De Gruyter, 305-312.

DICCIONARIOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

- V. A. (1997): *Avanzado: diccionario didáctico de español*, SM: Madrid.
- V. A. (2007): *Clave: diccionario de uso del español actual*, SM: Madrid, [en línea] <<http://clave.librosvivos.net/>>.
- V. A. (1995): *Diccionario en imágenes. Pictiodiccionario*, Madrid: Santillana.
- ALVAR EZQUERRA, M. (dir.) (1995): *Diccionario para la enseñanza de la lengua española Vox*, Universidad de Alcalá de Henares: Alcalá de Henares.
- ALVAR EZQUERRA, M. (dir.) (1995): *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*, Bibliograf- Universidad de Alcalá de Henares, Barcelona- Madrid.
- BEDMAR, M. (2002) : *Diccionario Ilustrado*, Grupo Editorial Universitario: Granada.
- FORNERLLS REYES, P., J. LAHUERTA GALÁN y J. MARTÍNEZ DE SOUSA (coords.) (2005): *Diccionario de secundaria y bachillerato de la lengua española*, Anaya-Vox: Barcelona.
- HERAS FERNÁNDEZ, J. A., M. RODRÍGUEZ ALONSO y N. ALMARZA ACEDO (1994): *Diccionario didáctico del español intermedio*, Ediciones S.M.: Madrid.
- SÁNCHEZ, T., J. L. HERRERO y A. LUCAS, (coords.) (2007): *Diccionario estudio Salamanca (DESAL)*, Barcelona: Octaedro.
- MALDONADO, C. (1999): *Diccionario actual de la lengua española: primaria*, SM: Madrid.
- MALDONADO, C. (2002): *Diccionario de español para extranjeros*, SM: Madrid.
- MARSÁ, V. (2002): *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español*, Madrid: Espasa.
- PASCUAL FORONDA, E. (dir.) (2005): *Diccionario ilustrado de la lengua española. Estudiante*, Larousse: Barcelona.
- Pascual, J. A. y GUTIÉRREZ CUADRADO, J. (1996): *Diccionario Salamanca de la lengua española*, Santillana: Madrid.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario del estudiante*, REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Madrid.
- SALVADOR, G. (1991): *Diccionario esencial Santillana de la lengua española*, Santillana: Barcelona.
- SÁNCHEZ, A. (2001): *Gran diccionario de uso del español actual*, Sociedad General Española de Librería: Madrid.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2003): *Diccionario abreviado de uso del español actual*, Madrid: SGEL.

EL TEXTO DE ELE COMO PRETEXTO PARA ADOCTRINAR A LOS NIÑOS

El caso del *Método práctico para que los niños y niñas de las provincias tagalas aprendan a hablar castellano*, de TORIBIO MINGUELLA Y ARNEDO (1886)

INMACULADA BÁEZ MONTERO
MARÍA ROSA PÉREZ RODRÍGUEZ
Universidade de Vigo

RESUMEN: En las gramáticas de las lenguas indígenas y métodos de enseñanza del español de los siglos pasados podemos distinguir, como señala Sueiro (2002), además de la finalidad instrumental de carácter didáctico, puesto que son textos destinados a enseñar la lengua española a los indígenas o las lenguas indígenas a los misioneros, otra muy clara intención, que es la de evangelizar, adoctrinar a unos y mantener en la fe a otros. A la luz del texto como pretexto para evangelizar estudiaremos *El método práctico para que los niños y niñas de las provincias tagalas aprendan a hablar castellano* de Toribio Minguella y Arnedo (1886).

1. INTRODUCCIÓN

Es evidente que los misioneros aprendían las lenguas de sus lugares de acogida para poder evangelizar a los naturales, pero también está claro que aprovechaban la enseñanza del castellano para, a través de los textos y ejemplos utilizados, transmitir ideología, doctrina religiosa, principios morales, lo que no constituye ninguna rareza en la tradición de la enseñanza en general y de la enseñanza de lenguas en particular:

Y considerando que era instrumento necesario para proponer a estos indios el santo Evangelio, no perdonaba a trabajo ninguno, por averiguar la propiedad de sus

vocablos, el modo de usarlos y todo lo demás para salir como salió en ella consumado y ponerla en estilo, para que los demás pudiesen aprenderla (Aduarte 1640: t. II: 27).

El método de Minguella⁴ no está pensado para enseñar lenguas indígenas a los misioneros, como la mayoría, sino para enseñar castellano a los nativos. Como hemos dicho antes, no es extraño el intento de inculcar determinadas ideologías mientras se enseña una lengua; por el contrario, es habitual que en el proceso de enseñanza se enseñen muchas más cosas que el manejo de la propia lengua. No hace mucho tiempo, aprendíamos a leer y, más tarde, a analizar sintácticamente distintas secuencias, con ejemplos como “María es enfermera, Juan es médico, María es muy guapa, Juan es muy valiente”, que ayudaban a interiorizar determinados prototipos sociales.

En el Método de Minguella, concretamente en la parte práctica, encontramos, en general de manera bastante explícita, contenidos ideológicos de diferentes tipos. La ideología más fácil de ver, porque se muestra repetidamente a lo largo de todo el manual, es la religiosa: se habla de Dios, de la iglesia⁵, de la asistencia a misa, del cielo, del pecado, de la virtud, de los milagros...

Además de doctrina religiosa, encontramos también principios morales (desde la primera lección se empieza a distinguir lo bueno de lo malo, como veremos). Trataremos juntos estos dos aspectos ya que aparecen con frecuencia fusionados o superpuestos. No siempre resulta sencillo distinguir lo moral de lo religioso y así nos encontramos con ideas como que mentir es malo (porque desagrada a Dios) o como que el trabajo es bueno (porque agrada a Dios).

También encontramos enseñanzas que podemos encuadrar en el ámbito de la urbanidad y la educación, como consejos sobre cómo comportarse o cómo tratar al prójimo. Encontramos también ideología sobre la organización social: el estatus de los españoles frente a los indígenas, la posición social de hombres y mujeres... Podemos encontrar también, por supuesto, ideología sobre el propio proceso de la colonización y tenemos que señalar, por último, la presencia explícita de ideología sobre la categoría de las lenguas y el papel de la lengua castellana. Veremos a continuación con algo más de detalle cómo se manifiestan, a veces explícitamente y a veces por implicación, estos contenidos ideológicos a lo largo de las diferentes lecciones.

4 Cuya estructura presentamos con más detenimiento en Báez & Pérez (2010).

5 En las distintas lecciones se habla mucho de la iglesia como lugar donde hay que acudir; la Iglesia como institución, obviamente, está presente en todo el manual, aunque se nombra explícitamente en pocas ocasiones.

2. IDEOLOGÍA RELIGIOSA Y PRINCIPIOS MORALES

La importancia que tiene para el autor, en el proceso de educación de los indígenas, poder “clasificar” moralmente personas, objetos o acciones se refleja en el hecho de que los primeros adjetivos que se aprenden (lección 2) son *bueno* y *malo*, como vemos en la imagen siguiente. Hasta la lección 8, el vocabulario y los ejemplos son muy simples (“tengo padre”, “mi buena madre”, “esto es bueno”, “aquello es malo”, “yo soy bueno”, “ese es Andrés”, etc.).

Unang pagaraal.	1	Primera lección.
Ang . . .		El.
Ang . . .		La.
Amá . . .		Pádre.
Ina . . .		Mádre.
Ang amá . . .		El padre.
Ang ina . . .		La madre.
Icalauang pagaraal.	2	Segunda lección.
Mabuti . . .		Buén. Buéno. Buéna.
Masamá . . .		Mál. Málo. Mála.
At . t . . .		Y.
Ang . . .		Lo.
Amá at ina—ang amá, t, ang ina		Padre y madre—el padre y la madre.
Ang amang mabuti—ang mabuting amá		El padre bueno—el buen padre.
Ang mabuting ina—ang inang mabuti		La buena madre—la madre buena.
Ang amang masamá—ang masamáng amá		El padre malo—el mal padre.
Ang masamang ina—ang inang masamá		La mala madre—la madre mala.
Ang mabuting amá, at ang mabuting ina		El buen padre y la buena madre.
Ang masamáng amá, at ang masamáng ina		El mal padre y la mala madre.
Ang mabuti—ang masamá . . .		Lo bueno—lo malo.
Ang mabuti at ang masamá . . .		Lo bueno y lo malo.

En la lección 9, donde se aprende a decir dónde están las cosas y qué hay en cada sitio, aparece por vez primera la palabra *iglesia*, que figurará a partir de este momento en un número considerable de ejemplos:

9		Nona lección.
Icasiám na pagarál.	Mairoón . . .	Háy.
	Ualá.	No hay.
	Aco,i, na.	Estóy.
	Icao,i, na.	Estás.
	Siya,i, na.	Está.
	Aco,i, naito.	Yo estóy aquí.
	Icao,i, naiyan.	Tú estás ahí.
	Siya,i, naroon.	Aquél está allí.
	Dito, dini.	Aquí.
	Diyán.	Ahí.
	Doon.	Allí—alla.
	Saan.	Dónde.
	¿Saan naroon?	¿Dónde está?
	Nasaan.	¿Dónde está?
	Sa.	En.
	Bahay.	Cása.
	Simbahan.	Iglesia.
	Tauo.	Gente.
	¿Mairoong tauo dito?	¿Hay gente aquí?
	Dito ay ualang tauo.	Aquí no hay gente.
	¿Nasaan ang iyong ina?—Sa bahay.	¿Dónde está tu madre?—En casa.
	¿Sinong na sa simbahan?—Ayauan co.	¿Quién está en la iglesia?—No sé.
	Aco,i, naito, icao,i, naiyan, si Luis ay naroon.	Yo estoy aquí, tu estás ahí, Luis está allí.
	¿Naito бага ang kapatid mong lalaqui?	¿Está aquí tu hermano?
	Oo, naito siya.	Sí; aquí está.
	¿Si Andrés saan naroon siya?—Sa simbahan.	¿Andrés dónde está?—En la iglesia.

A partir de esta lección, se nombra la iglesia, por ejemplo, en las lecciones 12, 13, 14, 15, 39, 44, 54 y en muchas otras más adelante. Nombrar a la iglesia no constituye doctrina religiosa, pero está claro que es un modo de inculcar ideología implícitamente, delimitando el mundo en el que idealmente deben desarrollar su vida los indígenas. La iglesia, como lugar de culto, es omnipresente en toda la gramática: la gente está en la iglesia, va a la iglesia o viene de ella, o se queda dormida en la iglesia, como podemos ver, por ejemplo, en este fragmento de la lección 112, donde se enseña parte de la conjugación del verbo *dormir*:

Cun matólog	{	acó . . . ca . . . siya . . . camí . . . cayó . . . sila . . .	}	Cuándo	{	duérma. duérmas. duérma. durmámos. durmáis. duérman.
		Durmiéra, durmiése. Durmiéras, durmiéses. Durmiéra, durmiése. Durmiéramos, durmiésemos. Durmiérais, durmiéseis. Durmiéran, durmiésen.				

<p>¿Nasaan si Míro?—Natotólog siya.—¿Natólog na бага siya?—Silang magamá,i, natólog na.—Ocol sa pagtólog biling co sa iyo na cun mag-simbá ca,i, houag cang matólog.—Acó,i, hindi natotólog sa simbahan: ang natotólog ay ang anac nang inyong manunulat.—Sampo naman icao,i, natotólog, at natotólog din ang mangá casiping mo.—Cun camí,i, matólog sanang inahimbíng sa gabi, hindi magaantóc sa</p>	<p>¿Dónde está Casimiro?—Está durmiendo.—¿Ya se durmió?—Ya se durmieron su padre y él.—Acerca del sueño te encargo que cuando oigas misa no te duermas.—Yo no me duermo en la iglesia: quien se duerme es el hijo de su escribiente de Vd.—Tambien tú te duermes y se duermen los que están junto a tí.—Si durmiéramos tranquilamente por la noche, no dormiríamos por la mañana.—</p>
--	--

Otro modo de inculcar ideología y conceptos religiosos implícitamente es el uso de determinadas expresiones, como “gracias a Dios”, que aparece por primera vez en la lección 18. Se trata de un ejemplo llamativo porque, hasta este momento, no se ha enseñado ninguna expresión hecha y los textos que se usan como ejemplo son, en general, muy simples, carentes de conectores y poco naturales:

Magandang arao po. Magandang arao.	Buenos días, señor. Buenos días.
¿Maano po cayo? Magaling, at icao? Salamat sa Dios ay mabuti. ¿Anong ngalan mo?	Cómo está usted? Bien, y tú? Bien, gracias a Dios. ¿Cómo te llamas?
Antonio po. ¿Saan cang galing? Sa buquid. ¿Ilan ca nang taon? Sang pouo. ¿Anong ibig mo? Ang aquing manga magulangay may saquit, uala silang aliu, acó naman ay may saquit: mairoon caming pin-	Antonio, señor. ¿De dónde vienes? De la sementera. ¿Cuántos años tienes? Diez. ¿Qué quieres? Mis padres están enfermos, no tienen consuelo; yo también estoy enfermo; tenemos un primo;

También se refleja la ideología en las preferencias que muestra Minguella a la hora de escoger el vocabulario. Por ejemplo, para la conjugación de los verbos y sus respectivos ejemplos, incluye antes las lecciones sobre verbos como *amar* o *temer*, que aparecen por primera vez respectivamente en las lecciones 23 y 27, que verbos como *comer* o *beber*, que no aparecen hasta la 30, de manera que el alumno aprende antes a decir “amo a Dios” o “temo a Dios” que “como pan” o “bebo agua”.

La ideología moral no solo se muestra en el manual de manera implícita, como acabamos de ver, sino que desde las primeras páginas encontramos juicios morales expresamente formulados. Desde la lección 11 encontramos ejemplos claros (hay niños traviosos y niños aplicados, niños diligentes y niños perezosos; los niños traviosos son malos):

Batang babaye	Niña.
Ang marġa . . .	Muchacha.
Marġa malicot	Los - las.
Mallicot . . .	Traviosos.
Mabaet	Juicioso.
Masipag	Diligente.
Matamar	Perezoso.
Masipag sa pagaaral.	Aplicado.
Matamar sa pagaaral.	Desaplicado.
Ang manga batang malicot . . .	Los niños traviosos.
Ang manga batang masipag sa pagaaral	Los niños aplicados.
Ang manga matatamar sa pagaaral	Los desaplicados.
Ang manga masipag, at ang manga matamar	Los diligentes y los perezosos.
¿Cayo baga ang matatamar sa pagaaral?	¿Sois vosotros los desaplicados?
Cami, i, masisipag sa pagaaral.	Nosotros somos aplicados.
¿Baquit icao, i, malicot?	¿Porqué eres travioso?
Hindí po aco malicot, cundi mabaet	No soy yo travioso, sino juicioso.
Ang manga batang mallicot ay masama sila.	Los muchaches traviosos son malos.

Un principio moral que se repite a lo largo del Método (en las lecciones 37, 54, 87 entre otras) es la idea de que hay que repartir con los pobres, como vemos en este fragmento de la lección 31:

<p>Ngayon aco,i, nagbibiac nang cahoy, icao,i, naglalapang nang santól, at si Andrés ay naghahati nang tinapay: cun minsan naman caní,i, naglalapang nang bunga, nagbi-biac cayó nang cahoy, at ang iyong manga magulang ay naghahati nang tinapay, at namamahagui sa manga duc-há</p>	<p>Ahora yo parto leña, tu partes santól, y Andrés parte pan: á veces tambien partimos nosotros fruta, vosotros partís madera y vuestros padres parten pan, y lo reparten á los pobres.</p>
--	---

Además de juicios morales (mezclados en ocasiones con valores religiosos), la enseñanza de la religión aparece también de manera explícita. Las lecciones de la 23 a la 27 son pura doctrina religiosa. Los ejemplos, en estas lecciones, tratan exclusivamente de Dios, del pecado, de la virtud. El pretexto lingüístico para estos ejemplos es la conjugación de diferentes tiempos verbales tomando como modelos los verbos *amar*, *alabar*, *temer*, *admirar*, etc. Similares contenidos ocupan las lecciones 45, 50, 59, 60 (donde se recomienda la lectura del evangelio) o 62 (donde se introduce el concepto de “milagro”). Veamos un ejemplo, en la lección 93, que trata sobre la confesión. Se enseña a conjugar el verbo *confesar* y, de paso, cómo ha de confesarse uno:

<p>Cun nagcocompisál ca, ay nagpapaháyag ca bagá ng dilang casalanan mo? — Ipinagcocompisál co,t, ipinaháyag ang lahát, na ualá acóng ipinagcaailá at ualá acóng ipinaglilihim isa máh, sapagcá ang nagcaailá ó naglilihim nang caniyang manga casalanang ay hindi siyá nagcocompisál na maigui. — Toui cang magcocompisál, tocoohing ca man nang demonio. ay magsabi ca nang totoó, at ang nga nagcocompisál at nagcaailá silá ng caisa mang casalanang malaquí, magcompisál man silá, ay di silang paratauarín nang Dios: caya nga ang magcocompisál ay magcocompisál na maigui.</p>	<p>Cuando te confiesas, ¿manifiestas todos tus pecados? — Los confieso y manifiesto todos, y no niego ni oculto uno siquiera; porque el que niega u oculta sus pecados no se confiesa bien. — Siempre que te confieses, por más que el demonio te tienta, di la verdad; porque los que se confiesan y niegan aunque no sea sino un pecado grave, por más que se confiesen, no serán perdonados por Dios: así pues, el que se confiese, que se confiese bien.</p>
--	--

Hay a lo largo del Método abundantes ejemplos similares a los que hemos visto. Llama la atención, en este sentido, la lección 26, donde, después de la típica estructura de vocabulario más ejemplo, Minguella incluye una especie de sermón que no está acompañado por la traducción tagala (aunque sí incluye algunas aclaraciones entre paréntesis) y, en realidad, es una especie de especie de repetitivo ejercicio de conjugación que llega a asemejarse a un trabalenguas:

¿Porqué tú faltas, faltaste y faltarás á Dios; no le alabas, ni le alabaste, ni le alabarás; no le admiras, no le admiraste, ni le admirarás; no le hablas, ni le hablaste, ni le hablarás, y no le respetas, ni le respetaste, ni le respetarás? ¿Porqué no eres como tu madre (*Baquit icao, i, hindi gaya nang ina mo*) que ni falta, ni faltó, ni faltará á Dios; antes bien (*bagas*) le alaba, le alabó y le alabará; le admira, le admiró y le admirará; le habla, le habló y le hablará, y siempre le respeta, le respetó y le respetará?

Nosotros no faltamos, ni faltaremos á Dios; antes bien le alabamos y alabaremos; le admiramos y le admiraremos; le hablamos y le hablaremos; le respetamos y le respetaremos. Vosotros sois los que faltáis (*cayó ang nagcasala*), faltásteis y faltaréis á Dios: vosotros los que no le alabáis, ni le alabásteis, ni le alabaréis: vosotros los que no le admiráis, ni le admirásteis, ni le admiraréis: vosotros los que no le habláis, ni le hablásteis, ni le hablaréis, porque nunca le respetáis, ni le respetásteis, ni le respetaréis.

¡Dichosos los que no faltan (*mapalad ang maíga hindi nagcasala*), ni faltaron ni faltarán á Dios! ¡Dichosos los que siempre le alaban, le alabaron y le alabarán; los que le admiran, le admiraron y le admirarán; los que le hablan, le hablaron y le hablarán; los que le respetan, le respetaron y le respetarán!

¡Qué hermoso es amar (*pagca ganda aya nang maninto*), alabar, admirar, hablar y respetar á Dios! ¡Qué feo es faltar á Dios!

Una idea fundamental que se inculca en diferentes lecciones es el valor de la sumisión, la humildad y la resignación cristiana. Hay que ser humilde, sufrir y tener paciencia. La resignación hace más llevadera cualquier desgracia. Veamos, como ejemplo, este fragmento de la lección 51, donde el pretexto es conjugar el imperfecto de subjuntivo:

Cun acó sana, i, maigui, sucdang mapapagal acó, hindi acó di-sin sasahihigan. — Cun ang lagáy mo ay paris nang lagáy co, ay malulumbáy ca. — Cun camí, i, gaya ninyo, totoo nga iyan; nguni, t, camí sucdang magcasaquit, ay hindi sana camí malulumbáy na gaya ninyo: cun cayó, i, maaayon sa calooban nang Dios, sucdang cayó, i, magcasaquit, ay hindi sana cayó malulumbáy na ganian.

Si yo estuviera bueno, aunque estuviere cansado, no estaría en la cama. — Si tú estuvieras como yo, estarías triste. — Si nosotros fuéramos como vosotros, sería eso cierto; pero nosotros aunque estuviéramos enfermos no estaríamos tan tristes como estais vosotros: si vosotros estuviérais conformes con la voluntad de Dios, por mas que estuviérais enfermos, no estaríais tan tristes.

Otras ideas importantes que se inculcan a los niños en este Método tienen que ver con la bondad del trabajo (trabajar es bueno, divertirse todo el tiempo es malo). Podemos ver esta idea, por ejemplo, en la lección 89. Las lecciones 107 y 108 están dedicadas solo a aprender a conjugar ciertos tiempos del verbo *mentir* y afianzar la idea de que mentir es malo. La mentira no solo es propia de gente despreciable y merece castigo sino que desagrada a Dios. Los ejemplos que aportamos son solo una pequeña muestra de los numerosos casos en que las lecciones transmiten estas y otras ideas sobre moral o religión. En las lecciones se habla del mal, del pecado, de la virtud, de la frecuencia con que hay que asistir a misa, etc.

3. URBANIDAD Y EDUCACIÓN

Hay muchas enseñanzas de este tipo en los ejemplos del Método. Son enseñanzas sobre cómo comportarse en diferentes aspectos prácticos de la vida, que tienen que ver con las normas de educación, con el cuidado y la higiene personal, con la atención a los enfermos, la preparación de la comida, etc. Por ejemplo, en la lección 109 se enseña que hay que evitar las palabras obscenas y los insultos en general (aunque el demonio nos tienta; véase cómo la religión siempre está presente). En la lección 135 aprendemos algunas normas básicas sobre higiene y comportamiento (lávate la cara, córtate las uñas, tápate la boca para eructar o bostezar, descúbrete cuando pases ante la iglesia...):

Pagbáñon mo sa umaga, ay manhilámos ca mona, di lámang ang muc-há cundi sampo nang liig at mña camáy: suclayín mo ang iyong bohóe, at cun cailangán, gupitín mo ang mangá cocó, sa pagca maháláy ang pahabaing lubhá. Cun mairoon cang salamin, manalamín ca; houag mong idaán itosa caparangalanán at ng calogdán mo ang iyong anyò, cundi sa malasasin cun may dúngis sa muc-há ó bálang na macapagbigáy daán nang icao,i, oyamin

Magpumilit cang magsimbá sa arao arao, toui cang dadaán sa haráp nang simbáhan, magpúgay ca,t, yumucò, sapagca doon tumatabán si Jesus na Panginoon natin, Maygaurá nang mangá tala,t, bitoin at nang tanáng cagandahan sa sangdaigdigan. Cun icao,i, hihicáb at didinghál cayá, ay tacpán mo nang camáy ang bibig mo; at cun bábahin ó sisinga cayá, ilabás mo ang paño

Houág mong murahin ang charáp mo; houag mong opasalaan ang ualá sa haráp, at houag mong sirain ang puri nino man.

Luego que te levantes por la mañana lávate no solamente la cara, sino tambien el cuello y los brazos; péinate el pelo, y, si es menester córtate las uñas, porque es feo dejarlas crecer mucho. Si tienes espejo mírate á el, no hagas esto por vanidad, ni para recrearte en tu figura, sino para observar si tienes alguna mancha en el rostro, ó cualquiera otra cosa que pueda dar motivo á que se mofen de tí.

Procura oír misa todos los dias; y siempre que pases por delante de la iglesia quitate el sombrero y haz reverencia, porque allí habita Nuestro Señor Jesucristo. Criador de los astros y de todas las bellezas del universo.

Cuando hayas de bostezar ó regoldar, tápate la boca con la mano; y cuando hayas de estornudar ó limpiarte las narices, vuélvete y saca el pañuelo.

No injuríes al que está presente; no murmurés del ausente, y no deshonres á nadie.

Y en la lección 121, por poner otro ejemplo, tenemos consejos sobre cómo cuidar a un enfermo:

Leccion ciento veintiuna.

Cuba	Tomár.	Taqtup.	Tapár, cubrir.
Pono.	Llenár.	Cómot	Mánta, sábana.
Dalá.	Llevár.	Báual	Prohibir.
Híhip	Soplár.	Magsumáquit	Procurár, esforzar
Higop.	Sorbér.	Páuls	Sudár.
Pasó.	Quemár.	Ualá	Desparecer.
Lalamónan .	Gargánta.	Balísa	Inquietud.
Ayáo	Reusár.	Bángon.	Levantár.
Pílit	Obligár.	Patáy	Apagár.
Palagráy. . .	Sosegár.	Sisi	Atizár.
Pahingí. . . .	Déscansár.	Ningás	Ardér.

Cunin mo itoug tasa, penoin mo nang sabáo, at dalhin mo sa may saquit; uicain mo sa caniyá, i, hipan mona bágo, i, higópín, macá mapasó ang lalamonan niya. Ayáo man siyang uminóm ay pílitin mo at iyán ngá ang macaiguí-igui sa caniyá, t, icapapalagáy nang siemúra. Capagca inum niya ay mahiga nang magpalingá; tacpán mo ng cúnót, at baulan mo siyang cumibó; sabihin mo na magsumáquit na magcapá-uis, at sa ganiyang paraan ay mauaulá ang pagbabalisá niya, at búcas maca-

Toma esta taza, llénala de caldo y llévasela al enfermo; díle que sople antes de sorberlo, no sea que se quemé la garganta. Aunque rehuse tomarlo, obligale, porque eso le mejorará y hará que se le sosiegue el estómago. Luego que lo haya bebido que se acueste para que descanse; tápalo con la manta y prohibele que se mueva; díle que procure sudar; y por ese medio desaparecerá su inquietud y ma-

4. ORGANIZACIÓN SOCIAL

Aunque no hay ninguna mención explícita a la posición inferior de la mujer o a la importancia del varón y a pesar de la declaración de intenciones que supone el título del método (*Método para que los niños y niñas de las provincias tagalas aprendan a hablar castellano*), está claro que el objeto de interés son los varones. El mundo en el que se mueven los misioneros es un mundo de hombres en el que las mujeres son hermanas, compañeras, madres... pero no sujetos o protagonistas. Encontramos varias señales que transmiten de manera clara esta ideología.

Por una parte, en las 136 lecciones (más dos diálogos) que componen lo que Minguella considera la “parte práctica” de su método, aparecen nombres propios de persona en 59 ocasiones. En 52 de ellas, los nombres son de varón (22 nombres diferentes en total). Solo en siete ocasiones el autor utiliza nombres de mujer en sus ejemplos (cinco nombres diferentes en total)⁶:

Alberto (22), *Ambrosio* (124), *Andrés* (5, 6, 9, 18, 30, 31, 32, 33, 85, 111, 126, d2), *Antonio* (18, 46, 77), *Benito* (122), *Casimiro* (112, 134), *Fernando* (56), *Florencio* (22), *Gregorio* (128), *Inés* (6, 63), *Jacinto* (29), *José* (28), *José* (131), *Juan* (6, 13), *Juana* (89, d1), *Julio* (35), *Justa* (21), *Luis*, (7, 9, 18), *Luisa* (99), *Miguel* (20,

6 Cada nombre va seguido del número de la lección o de las lecciones en que aparece. En negrita, los cinco nombres de mujer. Señalamos con cursiva los nombres que nos consta que se refieren a españoles (porque se señala que son capitanes, o jueces, o hijos de capitanes...).

22), Pablo (6, 8, 104, 129). Pedro (5, 7, 8, 18, 61, 80, 88, 104, 114), *Rita* (35), *Santos* (134), Sebastián (66), *Teresa* (34), Vicente (70, 71).

Por otra parte, una vez pasadas las primeras lecciones y establecido claramente el sistema de concordancia por géneros del sustantivo y los adyacentes, en los ejemplos dejan de aparecer casi por completo nombres de persona femeninos. Se da incluso el caso curioso de que se proporcionan en el vocabulario previo las dos versiones de los nombres de persona (hermano, hermana, primo, prima) pero en los ejemplos solo se usan los masculinos. Esto es lo que se observa, entre otras muchas, en la lección 11:

Icalabing isang pagaaral.	Undécima lección.
Bata . . .	Jóven.
Batang lalaqui.	Niño.
Batang babaye	Mucháchu.
Ang mangá . . .	Niña.
Mangá malicot	Muchácha.
Malicot . . .	Los—las.
Mabaet . . .	Traviosos.
Masipag . . .	Juicioso.
Matamar . . .	Diligente.
Masipag sa pagaaral.	Perezoso.
Matamar sa pagaaral.	Aplicádo.
	Desaplicádo.
Ang mangá batang malicot . . .	Los niños traviosos.
Ang mangá batang masipag sa pagaaral	Los niños aplicados.
Ang mangá matatamar sa pagaaral	Los desaplicados.
Ang mangá masipag, at ang mangá matamar	Los diligentes y los perezosos.
¿Cayo baga ang matatamar sa pagaaral?	¿Sois vosotros los desaplicados?
Camí,i, masipag sa pagaaral.	Nosotros somos aplicados.
¿Bakit icao,i, malicot?	¿Porqué eres travieso?
Hindí po aco malicot, cundi mabaet	No soy yo travieso, sino juicioso.
Ang mangá batang malicot ay masama sila	Los muchachos traviosos son malos.

Otro aspecto de la organización social que se deja ver en los ejemplos del Método es la posición de superioridad de los españoles (misioneros, militares y demás) con respecto a los indígenas. Se destaca el papel de los colonizadores como sabios y mediadores (por algo ocupan la posición de superioridad y son el camino hacia Dios). La lección 72 está pensada para afianzar esta idea de autoridad:

Icapitong pouo,t, dalauag pagaraI. **Septuagésimo segunda lección.**

Opoan . .	Asiéto.
Pápag . .	Asiéto de cañas.
Palagáy .	Suponer.
Pataób . .	Poner boca abajo.
Patihaya .	Poner boca arriba.
Pátong . .	Poner encima.
Ganáp . .	Cumplir.

Capangyarihan. . { Autoridad.
Facultad.

Pacana . . { Disponér.
Disposición.
Palagáy . | Por supuesto.

Ipagpalagáy mo na aking ipataób itong pingán. ¿ipatitihayá mo sana?—Hindí co sanang ipatitihayá —At cun ipátong namin sa pápag, ¿ilalagáy bagá ninyo sa ibáng opoan?—Di isamán ilalagáy sana namin. at cun ilalagáy magagalit pó sana cayó; cayó ang may capangyarihan dito, at dapat ganapin namin ang inyong mangá pacaná —Capalapa.

¿Siponte tú que yo pusiera este plato boca abajo, ¿lo pondrias boca arriba? — No lo pondria boca arriba.—Y si lo pusieramos sobre el asiento de cañas, ¿lo pondriais vosotros en otro asiento?—De ninguna manera lo pondriamos, y si lo pusiesemos, usted se enfadaria. Vd. es quien tiene autoridad aquí y nosotros debemos cumplir las disposiciones de Vd.—Por supuesto.

También en la lección 102, donde se explica que hay que pedir con humildad incluso aunque uno esté pidiendo aquello a lo que tiene derecho, aparece la idea de que es buena y necesaria la sumisión ante los poderosos:

Cun humingí ca, ay humingí na may cababaan nang loob sa paghingí; ay ano,i, cun humingí ca,t, sa paghingí ay magpapaquita ca nang capalaoan ¿cailang nang bibigyan? Aug mangá hihingí na may cataasang loob, humingí man silá nang sa canila,i, narapat at bigyan man, ay di maibigáy sa canila nang magadán loob. Caya ngá, cun cayó,i, hihingí, humingí cayó na may cacacumbabaa,t, capanaligán capag ganiyán ang paghingí ninyó,i, magcaamit cayó nang inyong ninanais —Sosonód camí nang inyóng hátol cun camí,i, humingí nang anomán.

Cuando pidas pide con humildad de corazon, porque si pides y en el pedir manifiestas soberbia, ¿cómo te han de dar? Los que piden con altanería, aunque pidan lo que les corresponde, y por más que les den, no les darán de buena gana. Así pues, cuando vosotros pidais, pedid con humildad y confianza: pidiendo así, obtendreis lo que deseais. —Seguiremos el consejo de Vd. cuando pidamos cualquier cosa.

5. IDEAS SOBRE EL PROCESO DE COLONIZACIÓN

Un rasgo típico de los procesos de colonización consiste en que los conquistadores imponen a los conquistados su cultura a costa de la de estos, que no reconocen como tal. Estos procesos de “integración” se describen con categorías como deculturación,

disolución de las estructuras sociales tradicionales (*destrribalización*), enajenación, desarraigo, proletarización y similares (Zimmermann 1999: 74).

Este proceso se refleja claramente en el hecho de que todos los nombres de todos los “personajes” que dialogan o a quienes se cita en los ejemplos, como hemos visto antes, son españoles. Los misioneros desposeen a los nativos de sus nombres y les dan nuevos nombres cristianos.

La idea de que los misioneros han dotado de cultura a los indígenas está explícitamente expuesta en diferentes partes del Método, pero, sobre todo, estratégicamente, en el Prólogo y en el último diálogo:

PAUNAU

Sa manḡa tagalog.

Ifindi yata maipageasiya sa ating lubhang maraḡal na Reinong España ang macapag-toro sa inyo nang daang icaquilala nang tunay na Dios, sampun nang masasarap na bongā nang paquiquipageapoua tano, opan din mabuhay cayong tiuasay na tiuasay dini sa lupa, at macapagamit toloy nang inyong cabulihang daratman, langit baga; baquit ngayon naghahandog sa inyo nang isang tandang catotorang mahal nang caniyang pagibig Ina sa pami-

PRÓLOGO

A los tagalos.

La nobilísima nación Española, de la que formais parte, no contenta con haberos dado el conocimiento del verdadero Dios y los dulces frutos de la civilización para que vivais felices en la tierra y alcanceis vuestro último fin, que es el cielo, os ofrece ahora valiosa muestra de su maternal cariño comunicándoos su propio idioma: que

6. IDEOLOGÍA SOBRE LA LENGUA

El castellano es una lengua superior al tagalo, más rica y más apropiada para la transmisión de conocimientos y cultura. Esta idea sobre la superioridad de la lengua de los invasores, presente en todo proceso de colonización, ya queda patente desde el prólogo. Es necesario aprender castellano, además de porque es la lengua de la madre patria, porque ensancha la inteligencia, inspira nobles sentimientos y ayuda a alcanzar la felicidad y la gloria eterna:

no era bien el que la hija no hablase la lengua de su madre. El conocimiento del riquísimo idioma castellano ha de contribuir en gran manera á ensanchar los horizontes de vuestra inteligencia, ha de inspirar á vuestros corazones más nobles sentimientos, y ha de ser parte para que comprendiendo vuestros deberes sociales y religiosos, crezca vuestra felicidad temporal y eterna.

En las lecciones 77 y 78 se insiste en esta idea; el castellano es una lengua hermosa y ayuda a comprender el mundo. Por último, en el diálogo 1, ya al final de la parte práctica del Método, se añade la idea de la respetabilidad. Es más respetable una persona que sabe hablar bien el castellano:

Mira, Juana: las muchachas tan guapas y tan amables como tú, deben hablar el castellano con alguna perfección. Los españoles entendemos el lenguaje caviteño, y nos agrada; pero siempre es más respetable para nosotros la persona que se expresa bien en castellano.

7. RECAPITULACIÓN

Como hemos podido ver, el método de Minguella destila ideología, sobre todo ideología religiosa y moral. Podríamos afirmar que el principal propósito del método es adoctrinar: la enseñanza de la lengua está al servicio de la doctrina, lo cual no nos resulta muy sorprendente, teniendo en cuenta las circunstancias. Para los misioneros, lengua, civilización y religión van de la mano y esto tiene reflejo en sus obras.

BIBLIOGRAFÍA

- ADUARTE, D. (1640): *Historia de la provincia del Santísimo Rosario de Filipinas, Japón y China*, Manila, 1640 y Zaragoza, 1693.
- BÁEZ, I. C. y M.^a R. PÉREZ (2011): “La historia de los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras: *Método práctico para que los niños y niñas de las provincias tagalas aprendan a hablar castellano*, de Toribio Minguella y Arnedo (1886)”, en este mismo volumen.
- SUEIRO JUSTEL, Joaquín (2002): *La enseñanza de idiomas en Filipinas (siglos XVI-XIX)*, A Coruña: Ed. Toxosoutos (Colección Lingüística).
- ZIMMERMANN, Klaus (1999): *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: ensayos de ecología lingüística*, Madrid/ Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert.

LA HISTORIA DE LOS MANUALES DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

*Método práctico para que los niños y niñas de las
provincias tagalas aprendan a hablar castellano,*
de Toribio MINGUELLA Y ARNEDO (1886)¹

INMACULADA BÁEZ MONTERO
MARÍA ROSA PÉREZ RODRÍGUEZ
Universidade de Vigo

RESUMEN: La didáctica de lenguas cuenta con una riquísima trayectoria investigadora sobre la que sustentarse, como la iniciada por los misioneros que enseñaron el español a los indígenas y las lenguas de los nativos a los nuevos misioneros. En 1886 Toribio Minguella y Arnedo publicó un método de enseñanza del español para los niños filipinos de lengua materna tagala, *El método práctico para que los niños y niñas de las provincias tagalas aprendan a hablar castellano*. El método de Minguella presenta la particularidad, dentro de las llamadas gramáticas misioneras, de no estar pensado para enseñar lenguas indígenas a los misioneros, como la mayoría, sino, como acabamos de decir, para enseñar castellano, en este caso a los filipinos. Hoy día, casi 125 años después, el estudio de este texto sigue despertando el interés no sólo de los especialistas de la lingüística misionera

[...] podemos señalar que los misioneros lingüistas optaron –ya desde el principio– por métodos mixtos en los que se combinaron el aprendizaje gramatical y la enseñanza de reglas, con la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, de la lengua viva, como lo prueba la importancia que adquieren desde el primer momento tanto las gramáticas como los diccionarios (Sueiro 2002)

sino también de los investigadores y enseñantes de ELE, para quienes el análisis de este manual como género textual puede provocar interesantísimas reflexio-

1 Este trabajo se inserta en el proyecto de investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación, referencia: FFI2010-19944 titulado Lingüística Española en Asia (Fase I).

nes teóricas sobre la enseñanza de lenguas aunque la presencia de la didáctica de lenguas de los misioneros en el nuevo mundo sea aún una asignatura pendiente en los estudios de historia de ELE.

1. INTRODUCCIÓN

Los miembros de las órdenes religiosas (franciscanos, dominicos, agustinos, jesuitas, etc.) emigrados al nuevo mundo con la tarea de cristianizar y “civilizar” a los indígenas también desarrollaron tareas propias de gramáticos y lexicógrafos, tanto de las lenguas indígenas como de la lengua española. Se ocuparon de estudiar y aprender las lenguas indígenas porque a través de “sus propias lenguas” conseguían cristianizar de forma más eficaz, pero enseñaban español porque también es importante la tarea de “civilizar”²:

La lengua que es necesaria para explicar los conceptos con que se han de convertir a la fe de cristo (*Arte de la lengua Pampanga*, de Diego Bergaño, 1729, página 7).

Cuida de este género de seminario un Hermano estudiante y en él aprenden los indios la doctrina, virtud, buenas costumbres, santo temor de Dios, policía, urbanidad, letras y otras habilidades conformes a su calidad. (Murillo, Lib. II, cap. XXX; Pastells 1936, tomo IX: CXXIII).

El resultado se comprueba en los numerosos tratados gramaticales –*artes*– y diccionarios –*vocabularios*– que compusieron, aplicando en unos casos y adaptando o innovando en otros, los modelos de la lingüística de su tiempo a las lenguas indígenas. Como señala Suárez Roca (1992) los religiosos se enfrentaron a tres desafíos principales:

proponer grafemarios para una transcripción precisa de los fonemas de las lenguas, efectuar descripciones sintácticas de idiomas cuyas categorías en muchos casos diferían de las observadas en las lenguas indoeuropeas, empleando un metalenguaje adecuado; y hallar equivalentes terminológicos para los conceptos cristianos en los vernáculos, cuestión para cuya solución se acudió ya a la adopción de préstamos de la lengua fuente, ya a la acuñación de neologismos a partir de las posibilidades composicionales o derivacionales en la lengua meta (Cit. por Malvestitti, 2010),

pero no es menor el desafío de adaptar e innovar los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y más concretamente de enseñanza de español a los adultos y niños de

2 Que presentamos con detalle en Pérez & Báez (2010).

distintas lenguas. El método que analizamos en esta ocasión es un método de enseñanza del español para los niños filipinos de lengua materna tagala, *El método práctico para que los niños y niñas de las provincias tagalas aprendan a hablar castellano*, publicado en 1886³ y del que es autor Toribio Minguella y Arnedo⁴, fraile agustino recoleto, enviado a Filipinas con una misión de veintiséis años en 1858.

2. CARACTERÍSTICAS DE LOS MÉTODOS TRADICIONALES

Siguiendo criterios cronológicos, la obra de Minguella debe ser incluida entre los métodos tradicionales, que predominan desde 1840 hasta el S.XX y que son también conocidos como métodos de *gramática traducción* o *anteriores al método directo*. Guardan relación con los métodos tradicionales de enseñanza del latín y en el siglo XIX se aplican a la enseñanza del inglés, francés y también al español. A pesar de que el método gramática traducción es un método de enseñanza de lenguas muy utilizado –incluso hoy día se sigue utilizando como señala Melero Abadía (2000, 38-39)– se trata de un método sin base teórica. En esta época se consideraba que los procesos lingüísticos eran procesos lógicos y, por lo tanto, la forma de aprendizaje más adecuada era la deducción, así que el aprendizaje de las reglas gramaticales se consideraba imprescindible.

En el método de Minguella, a diferencia de los métodos de la época, no es la gramática y el conocimiento de las reglas y sus excepciones la base de la enseñanza sino que, como señala en el prólogo, aunque sea ese el método correcto él no comenzará por las explicaciones gramaticales para llegar desde ellas al uso, a la práctica, sino que explica que invierte este orden lógico debido a la “escasa capacidad” de los destinatarios:

[...] he compuesto este método; y teniendo en cuenta la escasa capacidad de los niños, à quienes se consagra me ha parecido mas conveniente invertir el sistema de enseñanza, dando principio por la práctica, y acabando por la teoría. (Minguella, pág.6).

Minguella, consciente de que en los métodos de la época el referente en el aprendizaje de la lengua extranjera es la lengua materna, señala, ya en el título, que es una gramática para niños hablantes de tagalo. No obstante, en su método de enseñanza del español para niños no aplica los principios básicos de la lingüística comparativa que

3 Previamente, en 1878, publicó en Manila un Ensayo de gramática hispano-tagala.

4 Nacido en Igea, La Rioja, en 1836, murió en Cintruénigo, Navarra, en 1920. En 1859, ordenado sacerdote, es destinado a Silang. Después de diecisiete años de trabajo misional en Filipinas vuelve a Madrid. En el año 1879 es nombrado rector del colegio del monasterio de San Millán de la Cogolla. En años sucesivos desempeña altos cargos de responsabilidad dentro de la Orden de Agustinos Recoletos, hasta que en 1894 es consagrado obispo de Puerto Rico. Consultado el 13/08/2010 y extraído de <http://www.valvanera.com/riminguella1.htm>.

estaba naciendo en el XIX fundamentalmente porque no conocen en profundidad la estructura de la lengua tagala.

Al igual que en los métodos de la época, prescinde de la enseñanza de la pronunciación aunque se marca como objetivo que el aprendiz sea capaz de comunicarse con frases útiles y sencillas como las de la 18ª lección:

Buenas noches Luis,
 Buenas noches señor
 ¿A dónde vas?
 A la casa de mi hermano Andrés
 ¿Cómo está tu hermano?
 Está muy enfermo y una hija, la más hermosa también está enferma
 ¿Cuántos hijos tiene?
 Siete (pág. 20).

En esa época las estrategias de aprendizaje eran memorísticas únicamente. Sabemos que, en algunos casos, envolvían las oraciones en ritmos de canciones conocidas por los aprendices pero en el método Minguella no se deja constancia de estas prácticas. Minguella no da indicaciones explícitas sobre la enseñanza del castellano, sobre cómo aplicar el método o sobre qué presupuestos gramaticales o didácticos lo sostienen, salvo lo que expone en el prólogo, que acabamos de comentar. Sin embargo, en el ejemplo de la lección 136, la última, nos da pistas sobre las estrategias de aprendizaje que propone a sus alumnos, ya que explica que hay que aprenderse las lecciones de memoria, que hay que superar el bloqueo que produce la falta de vocabulario y que hay que preguntar al profesor:

¿Marunong ca na bagang magsasalitá sa uicang castilá:—Marunong dunung; nguni,t, di co pa maabot na maigui cun anó angcahologán nang ibá,t, ibáng mangá uicá. — Angcailanğa,i, pacatandaan mo ang mangá lisió,n, at italá mo sa ólo. Cun magsumáquit ca, icaó,i, magsasalitá sa uicang castilá na mayroon ding casirhian sa pagsasalitá: magsipag ca,t. unti unting totouirin mo,t, huhusayin ang pangungusap.—Ay ano,i, cun minsan magsasalitá na acó sa uicang castilá, bago,i, di acóng sinasalaguimsím nang uicang catapát, ó maráhil bigláng nauaualá sa ólo: di-ua,i. nababalot ang aquing pag iisip nang mangá oláp. Isip nang isip acó, alinlangan at oróng solóng, at ano pa,i, di co maalaála, at sicut. Ho-uag lámang pasibanang ca-yó,t, abalahin hindi acó cumucuha ng sangoni sa inyo. —Maniualá ca sa aquin, at

¿Sabes ya hablar en castellano?—Algo sé, pero todavía no comprendo bien lo que significan algunas palabras. —Lo que importa es que te hagas cargo de las lecciones, y las grabes en la memoria. Si tú te empeñas, llegarás a hablar el castellano con alguna perfección: apílicate, y poco a poco irás corrigiendo y ordenando la pronunciación.—El caso es que a veces voy a hablar en castellano, y no se me ocurre el término que corresponde, ó tal vez derepente se me olvida: parece que mi entendimiento está rodeado de nubes. Discurro, estoy indeciso, dudo, y total que no me acuerdo, y nada más. Por no molestar a Vd. y estorbarle, no le consulto.—Ten confianza en mí, y yo te indicaré lo que no sépas.

Más pistas encontramos en el diálogo 1, donde Minguella anima al estudiante a no dejarse condicionar por el error. Incluye, al final del diálogo, una lista de errores comunes en hablantes tagalos, con la expresión correcta en la columna contigua:

Diálogo 1.º

Buenos días, Juana.
Magandang arao po.
¿Porqué no hablas castellano?
Hindi acóng marunong.
Tú sabes hablar castellano.
Acó po, nahihiyang magsalítá sa uicang castila, mamea, i, magcamali acó't, catatauanan ninyo.
No tengas vergüenza: si te equivocas, yo te corregiré.
Umopo cayó.
Vaya, me sentaré.
Sienta Vd.
No se dice *sienta Vd.* sino *séntate Vd.* ó *tome Vd. asiento.*
Caya naman ayao acóng magsalítá cundi tagalog lámang.
No te incomodes, hija mía: si yo te corrijo es porque tengo confianza contigo, y tú debes tenerla conmigo.
Si señor: yo aprecio con Vd.
Tampoco se dice así: sino *yo aprecio á Vd.* ó *yo te aprecio á Vd.*
Mira, Juana: las muchachas tan guapas y tan amables como tú, deben hablar el castellano con alguna perfección. Los españoles entendemos el lenguaje caviteño, y nos agrada; pero siempre es más respetable para nosotros la persona que se expresa bien en castellano.

DICEN.	DEBE DECIRSE.
Cosa ha ese?	¿Qué es eso?
Cuánto ha este?	¿Cuánto vale esto?
Cuyo ha este casa?	¿De quién es esta casa?
De muerto capitán Duardo.	Del difunto capitán Eduardo.
De el mujer mio	De mi mujer.
De mio	Mío.—mía.
Dale Vd.	Deme Vd.
Dale conmigo	Dame.
Dale vos, ñol	Deme Vd., señor.
Malo también ese	Ese, ó eso, es malo.
El caballo está conmigo	Yo tengo el caballo.
Quiero prestar con Vd.	Le pido á Vd. prestado.
Voy á descansar	Me voy á descansar.
Hace tú	Haz tú.
Cosa ha vobos	¿Qué quieren? ó ¿qué quiere Vd.?
Qui laya	¿Cómo? ó ¿de qué manera?

La obra de Minguella presenta particularidades interesantes como la explicación de la gramática española en tagalo pero con los términos gramaticales en español, porque sigue a Nebrija en cuanto a las clases de palabras: Accidentes: género, número, caso, etc.

Número.

Ang sa tagalog ay *bilang* sa castila, i, *número*.

Capagca ang túring nang isang uica, ay caisa isang bágay na naláng casáma, at parang ulilang busabus, ang turo doon ay *singular*: at capagca hindi caisá ay *plural*. Sa macatouir mayroon *número singular* at *numero plural*: ang *singular*, cun sa tagalog ay isa; at ang *plural* ay hindi iisa.

Ang uica *maña* sa tagalog ay nagpapaháyag nang *plural*: itong uica ang *amá*, ay *singular*, palibhasa, i, isa lámang *amá* ang sinasabi; at itong uicá ang *maña amá*, ay *plural*, sa-pagca hindi iisang *amá* ang niuivicá.

Sa castila madaling gauing *plural* ang *singular*, na di umaná, t, capagca ang huling letra nang *singular* ay *vocal*, dagdagán pá nang isáng *s*, at maguiguig *plural* tóloy; at cun bagá sacali ang huling letra nang *singular* ay *consonante*, dagdagán nang *es*.

El léxico no aparece totalmente descontextualizado sino que se orienta a la práctica religiosa como vemos en Pérez y Báez (2011). En cuanto a la metodología para enseñar el vocabulario, en esa época y circunstancias, como señala Kelly (1969):

La metodología más característica en este contexto parte de la introducción de un vocabulario para los primeros pasos mediante la asociación de gestos y objetos, el mimo, las demostraciones y las ilustraciones. A medida que se consolida un conocimiento léxico inicial, se presentan diversas estructuras gramaticales, al principio combinando palabras conocidas con modelos específicos, y después con traducciones y explicaciones en la primera lengua.

Siguiendo parcialmente esta línea (“traducciones y explicaciones en la primera lengua”), Minguella enfoca la enseñanza del vocabulario desde la lengua materna de los aprendices. En los listados que aparecen al principio de cada lección, podemos encontrar numerosos ejemplos de cómo el vocabulario que se presenta responde a la necesidad de traducir palabras y expresiones tagalas. No se trata de palabras castellanas que vienen explicadas en tagalo, sino de palabras tagalas traducidas al castellano. Veamos algunos ejemplos:

MAGPANIBOLOS = hacer su voluntad (L111)
TIRGALA = mirar hacia arriba (L124)
ISACABAN = meter en el arca (L124)
MACAILAU = cuántas veces (L115)
MIMINSAN = una sola vez (L115)
MANGASÓ = cazar con perros (L122)

Como vemos, a pesar de que apenas existen reflexiones gramaticales o metodológicas en la gramática de Minguella (como en otras gramáticas misioneras) se pueden deducir las ideas del autor prestando atención a la estructura de su Método y al contenido de sus explicaciones.

3. DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO DE MINGUELLA

De las 162 páginas que lo componen, las 122 primeras, escritas en castellano (con traducción al tagalo) están dedicadas a lo que Minguella entiende como “práctica”; las 40 restantes, de las que no nos vamos a ocupar, corresponden a la “teoría”: explicaciones gramaticales, redactadas en tagalo. La parte práctica se compone de 136 lecciones y dos diálogos. La estructura de las lecciones es, en lo fundamental, como se verá en los ejemplos, siempre la misma: se proporciona una lista de vocabulario al principio (en dos columnas, la izquierda en tagalo y la derecha en castellano), que puede contener sustantivos, adjetivos, frases hechas, verbos conjugados... y, a continuación, un ejemplo de uso

de ese vocabulario (también en las dos lenguas, en dos columnas), que puede consistir en frases breves, un pequeño diálogo o un breve discurso.

Podemos deducir que Minguella entiende por práctica la enseñanza a través de diálogos traducidos, empleando lo que parece un rudimentario método comunicativo. En cada lección, simplemente, se proporciona el vocabulario necesario para construir o para comprender los diálogos o los textos que se muestran a continuación. No hay explicaciones gramaticales, ni para los aprendices ni para los otros misioneros que pudieran utilizar el manual. Veamos un ejemplo de la organización de las lecciones; se trata de la lección octogésima, que reproducimos entera. Es un ejemplo representativo, ya que todas las lecciones tienen un tamaño y una organización muy similares a los de esta:

Icaualong pouo,t, anim na pagaral.	Octogésimosexta lección.
Calapati . . .	Paloma.
Balisbisan . . .	Alero del tejado.
Palopo . . .	Caballéte del tejado.
Matá . . .	Ojo.
Dulng . . .	Vizco.
Malinao . . .	Cláro.
Malabo . . .	Túrbio.
Cun minsan. {	Unas véces.
	Otras véces.
Tumingin . . .	Mirar.
Quita . . .	Ver.
Nacaquiquita acó	Yo veo.
Cahapon nacaquiquita {	veía.
acó . . .	veíais.
ca . . .	veíais.
siya . . .	Ayer { veíamos.
camí . . .	veíais.
cayó . . .	veían.
sila . . .	

Tumingin man acó, ay dico nang naquiquita yaong calapating naquiquita natin sa lingong nagdaan: arao arao naquiquita co noon, cun minsan sa balisbisan, cun minsan sa palopo.—Hindi co naquiquita cailan man, at hindi acóng dulng, malinao at di malabó ang aqing mangá matá.—Cun hindi naquiquita nin-yong magcapatid, ay naquiquita namin, at naquiquita rin nang iba,t, iba: naquiquita nang lahát.

Por más que mire, ya no veo aquella paloma que veíamos la semana pasada: entonces todos los días la veía yo, unas veces en el alero, otras en el caballéte del tejado.—Yo no la he visto nunca, y no soy vizco, tengo los ojos claros y no túrbios.—Si no la veíais ni tñ ni tu hermano, la veíamos nosotros y otros también la veían: todos la estaban viendo.

Por otro lado, la parte teórica del Método consiste en una pequeña gramática, que parece pensada como apoyo general para cualquier aprendiz de español y no concebida como apoyo concreto para las lecciones precedentes: en primer lugar, presenta la explicación sobre las letras castellanas; después, aborda las categorías gramaticales nominales (género, número, caso); a continuación, las clases nominales y sus adyacentes (artículo, nombre, pronombre—se detiene mucho en las subclases del pronombre—); después, aborda el verbo, se detiene en las categorías verbales (tiempo, modo...) y en todas las particularidades de la conjugación; por último, atiende a los adverbios, las preposiciones, las interjecciones y las conjunciones⁵.

5 Aunque esta parte está escrita en tagalo, la terminología gramatical está en castellano, por lo que es fácil ver la organización de los temas que se abordan en ella.

Veamos ahora cómo se organizan los contenidos en las lecciones. A primera vista, no se percibe una organización clara de los contenidos pero, a poco que se profundice, resulta más o menos sencillo constatar que todos los contenidos, así como la progresión del aprendizaje, se ordenan en torno al verbo. Esto resulta más evidente a partir de la lección 23, pero se percibe desde las primeras lecciones.

Las primeras 7 lecciones se organizan en torno al vocabulario (no hay ninguna lección dedicada a la pronunciación) y siguen la premisa de complejidad creciente: primeras palabras (sustantivos, artículos y adjetivos para formar frases), posesivos, verbos copulativos (ser /estar), demostrativos, interrogativos... En estas primeras lecciones solo se aprenden y se usan los presentes de indicativo de estos verbos concretos. En las siguientes (de la 8 a la 22), se introducen nuevos verbos (tener, haber, ir) y se empieza a usar también el pretérito simple. El propósito de estas primeras lecciones parece ser poder formar pequeñas frases u oraciones sencillas con un vocabulario limitado, como, por ejemplo, las que se ven en la lección 14:

Icalabing apat na pagaral.		Décimo cuarta leccion.	
	Escuelahan		Escuela.
	Lubha . . .		Muy.
	Han		Cuántos.
	Isá	1	Un—uno—una.
	Dalaua . . .	2	Dós.
	Tatlo	3	Trés.
	Apat	4	Cuátro.
	Lima	5	Cinco.
Napaparoon	acó		Vóy.
	ca		Váis.
	siya		Vá.
	cami		Vámos.
	cayo		Váis.
	sila		Ván.
¿Saan ca napaparoon?		¿A dónde váis?	
Acó,i, napaparoon sa escuela.		Voy á la escuela.	
¿Hindí cayo napaparoon sa sim- bahan?		¿No váis á la iglesia?	
Napaparoon cami sa bahay . .		Vamos á casa.	
¿Saan napaparoon itong mangá bata?		¿Á dónde ván estos muchachos?	
Napaparoon sila sa buquid . . .		Ván á la sementera.	
Si Andrés napaparoon sa ba- yan		Andrés vá al pueblo.	
¿Ilan cayong mangá kapatid?— Lima		¿Cuántos hermanos sois?—Cinco.	
Tatlong babaye, at dalauang lalaqui		Tres mugeres y dos hombres.	
¿Ilan ang mangá pinsan mo?— Apat		¿Cuántos primos tienes?—Cuatro	
¿Mabuti baga ang inyong maes- tro?		¿Es bueno vuestro maestro?	
Lubhang mabuti		Muy bueno.	

A partir de la lección 23 se va progresando en la conjugación, lección a lección, de manera ordenada. En primer lugar, se aprenden los verbos regulares y los tiempos simples del indicativo. Entre la lección 23 y la 26 se aprenden el presente, pasado (perfecto simple) y el futuro (los tres tiempos “básicos”) de la primera conjugación, tomando como modelo el verbo *amar*. A partir de la 27, entramos en la segunda conjugación, con *temer* como modelo; en la lección 31, entramos en la tercera (*partir*). Minguella es sistemático en la presentación de contenidos:

- L23: amo, amas, ama...; L24: amé, amaste, amó...; L25: amaré, amarás, amará...
 L26: extensión del modelo con otros ejemplos: alabar, admirar, respetar...
 L27: temo, temes, teme...; L28: temí, temiste, temió...; L29: temeré, temerás, temerá...
 L30: extensión del modelo: comer, beber...
 L31: parto, partes, parte...; L32: partí, partiste, partió...; L33: partiré, partirás, partirá...
 L34: extensión del modelo: escribir, sufrir...

Y así sucesivamente. Los verbos se presentan conjugados en el listado de vocabulario con el que comienza la lección, tal como vimos en el ejemplo de la lección 14. La selección léxica (¿por qué antes *temer* que *comer*?), como mostramos en Pérez y Báez (2011), se justifica por el propósito adocrinador. La elección del orden de los tiempos está claramente justificada por razones didácticas y comunicativas: presente, pasado y futuro son los tiempos básicos para poder establecer una comunicación rudimentaria.

En la lección 35 se introduce el pretérito imperfecto, presentando, de nuevo, prácticamente los mismos verbos en el mismo orden: *ser* e *ir* (lección 35), *estar* y *amar* (36), *tener*, *temer* y *partir* (37). Como ya hemos dicho, no hay explicación teórica sobre el uso de los tiempos, sino que este se deduce de los ejemplos que se aportan; sin embargo, a partir de esta lección y en adelante, posiblemente debido a la dificultad creciente que implica la explicación de los tiempos (los del subjuntivo, por ejemplo) y a la multiplicidad de usos que muchos de ellos presentan, Minguella añade unas “ayudas” a los modelos de conjugación, que consisten en contextualizar los verbos con adverbios y otros elementos ya desde el momento en que los presenta, y que dejan ver cuáles son, para el autor, los contenidos o usos fundamentales de cada tiempo. Este es el comienzo de la lección 37:

TATLONG POUO.T. PITO. **37** TREINTA Y SIETE.

**katatlong pouo.t. pitong
pagarál.**

Trigésimoséptima lección.

Nang acó.i. nagcacaroon . . .	Cuándo yo tenía.
Nang icao.i. natatacot. . . .	Cuándo tu temías.
Nang camí.i. naghahati. . . .	Cuándo nosotros partíamos.
Nang sila,i. namamahagui.	Cuándo ellos repartían.

A partir de la lección 38, se aprende el imperativo y, a continuación, los tiempos del subjuntivo. Primero, el presente, con sus valores principales (“ojalá *sea*” y “cuando yo *sea*”); después, el imperfecto en sus dos formas (*amara* y *amase*), que se trata como equivalente del que llamamos condicional (*amaría*, que, por lo tanto, considera subjuntivo). A partir de la lección 55, abordamos los tiempos compuestos, primero del indicativo y después del subjuntivo, y el gerundio; y en la 61, los verbos irregulares (se centra en la conjugación de los tiempos problemáticos). Esta imagen corresponde a la lección 108:

Patáy	Matár.												
Tálar	Imítár.												
Yamót. . . .	Desagradár.												
Cun magbulaan	<table border="0"> <tr> <td>acó . .</td> <td>Miénta.</td> </tr> <tr> <td>ca . .</td> <td>Miéntas.</td> </tr> <tr> <td>siya . .</td> <td>Miénta.</td> </tr> <tr> <td>camí . .</td> <td>Mintámos.</td> </tr> <tr> <td>cayó . .</td> <td>Mintáis.</td> </tr> <tr> <td>sila . .</td> <td>Miéntan.</td> </tr> </table>	acó . .	Miénta.	ca . .	Miéntas.	siya . .	Miénta.	camí . .	Mintámos.	cayó . .	Mintáis.	sila . .	Miéntan.
acó . .	Miénta.												
ca . .	Miéntas.												
siya . .	Miénta.												
camí . .	Mintámos.												
cayó . .	Mintáis.												
sila . .	Miéntan.												
Mintiéra, mintiése.													
Mintiéras, mintiéses.													
Mintiéra, mintiése.													
Mintiéramos, mintiésemos.													
Mintiérais, mintiéseis.													
Mintiéran, mintiésen.													

Cailán ma,i, houag cayóng magbulaán, di baquin ang manga batang magbubulaan ay marapat silang parusahan; cayá pinarusahan co cahápun ang iyong mga pinsan, sapagca magbulaan sila, at cun icao,i, magbulaan papaloin ding cata.—Paualaan ninyóng bahala na acó,i, magbulaan: magbulaan man ang mga pinsan co, acó,i, palaguing mag-sasabi ng totoo; at cun acó,i, magbulaan sana, mabuti nga ang acó,i, parusahan ninyó. Madalás ang sabi sa amin ng nanáy co na houag caming mag bulaan, sapagca ang bibig na nagbubulaan ay naca-

Nunca mintais, pues los niños que mienten deben ser castigados: por eso castigué ayer a tus primos, porque mintieron, y cuando tu mientas también te pegaré.—No tenga Vd. cuidado que yo mienta: aunque mientan mis primos, yo siempre diré la verdad, y si yo mintiera, haría Vd. bien en castigarme. Muchas veces nos dice mi madre que no mintamos, porque la boca que miente mata al alma, y los mentirosos desagradan a Dios y a los hombres.

El propósito de las últimas lecciones, desde la 115 hasta la 136, parece ser aumentar el vocabulario de los aprendices. Ya no hay conjugación de verbos; solo listados de vocabulario seguidos de breves textos sobre diferentes temas⁶. Veamos algún ejemplo:

6 Como vemos en Pérez & Báez (2010), los temas en los que más se centra el método de Minguella tienen que ver con la doctrina religiosa, pero presenta también otros centros de interés: “Junto con la doctrina católica, los misioneros enseñaron a los nativos a cultivar la tierra, criar animales, realizar diversas tareas domésticas y, en algunos casos, participar como músicos en coros religiosos. Los habitantes de las misiones también estudiaron los oficios prácticos como la costura, la carpintería, y la herrería” (Espinosa, 1988).

Lección ciento diez y nueve.

Lohód	Arrodillarse.	Capighatian	Pena.
Larauan.	Imagen.	Páhid	Enjugar.
Hari	Réy, reina.	Tángis	Llorar.
Galang	Honrar.	Tangól	Defender.
Manalangin.	Orar.	Pabaya	Desamaparar.
Dasál	Rezar.	Alíu	Consolar.
Tangáp	Recibir.	Bisá	Eficaz.
Copcop	Acoger.	Saclólo	Socorrer.
Luhá	Lágrimas.	Mahirap	Desgraciado.
Bálo	Viudo.	Caulóng	Recurrir.
Sacdál	Refugiár.	Táuang	Invocar.
Higpít	Oprimir.	Tangcácal	Patrocinar.

Lumuhod tayo sa harap nang
larauan niyang mahál na
Virgeng iguinagalang nang
lahát, ang siyá, hari sa
langít at sa lupá: manala-

Arrodillemonos ante la imagen
de esa preciosa Virgen a
quien todos honran, porque
es la reina del cielo y de la
tierra: orémos y recémos

Lección ciento diez y seis.

Apúy	Lumbre.	Mahanghang	Picante.
Himolmól	Desplumar.	Cámot	Arrascar.
Dumalaga	Polla.	Licól	Espáñla.
Loto	Cocer, guisar.	Itac	Cuchillo, holo.
Ihao	Asar.	Punas	Limpiár.
Diedie	Machacár.	Paláyoc	Olla.
Lapít	Arrimar.	Sa catapusan	Finalmente.
Páhid	Untar.	Lasing	Emborrachár.
Liguíng	Sazonár.	Bihasa	Acostumbrar.
Ibig	Gustár.	Tuba	Vino de coco.

Mairon na apúy sa calán, at
pinaghimolmolán nang mag-
sasaing ang dumalaga; lolol-
toin bagá niya cum ipag-iháo
cayá?—Dumiedie mona siya
nang mga báuang, at bagong
ilapít sa apuy ang duma-
laga pahiran niya nang tabá,
at iliguíng --Biling co namán
houag niyang limotin na di

Ya hay lumire en el fogón, y
el cocinero ha desplumado
la polla, ¿la ha de cocer, ó
la ha de asar?—Que macha-
que primero ajos, y antes de
arrimar la polla al fuego
que la unte con manteca y
la sazone. Encargo tambien
que no se olvide de que no
me gusta la comida picante.

Como vemos, el hecho de que la organización del Método no aparezca ni explicada ni justificada de manera explícita no quiere decir que no haya una estructura cuidadosamente pensada y que se sustenta sobre las teorías lingüísticas de la época, parcialmente reflejadas en el apéndice gramatical escrito en tagalo.

4. REFLEXIONES FINALES

En nuestro trabajo hemos desviado de la óptica de la lingüística misionera una obra que constituye uno de los primeros pasos de la didáctica de español para niños y niñas, que pone de manifiesto el contacto entre misioneros e indígenas de lengua tagala en una época en la que los misioneros ya habían aceptado que el aprendizaje de las lenguas de los indígenas era un paso imprescindible y que la elaboración de métodos de enseñanza ya no se centraba en gramáticas descriptivas y contrastivas sino en manuales eficaces para permitir la comunicación oral. Estos manuales, además de transmitir pautas religiosas, estaban destinados a enseñar la lengua a los indígenas y, aunque no muestran

sistematicidad de la práctica docente, suponen un avance porque se inicia el abandono del estudio léxico-gramatical para empezar a introducir la práctica discursiva por la que los misioneros lingüistas optaron, es decir, métodos mixtos en los que se combinaron el aprendizaje gramatical y la enseñanza de reglas con la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, de la lengua viva, como lo prueba la importancia que adquieren desde el primer momento tanto las gramáticas como los diccionarios.

No hemos podido profundizar en el análisis de la descripción lingüística gramatical, que exige un profundo conocimiento del tagalo de hace dos siglos. Tampoco hemos podido recomponer la escena de las prácticas lingüístico-comunicativas en las que se desarrolló la puesta en práctica del manual. Sospechamos se escribió una vez que el padre agustino estaba de vuelta en la Rioja.

Continuaremos nuestro estudio basándonos en enfoques reflexivos que nos ayuden a recomponer las ideas y creencias de los misioneros y concretamente de Minguella, así como las estrategias de enseñanza para seguir mostrando que la trayectoria investigadora sobre la que puede sustentarse la didáctica de la lengua española en Filipinas es riquísima.

BIBLIOGRAFÍA

- ESPINOSA, J. (1988): *The pueblo Indian Revolt of 1969 and the Franciscan Missions of New Mexico: letters of the missionaries and Related Documents*, Norman, OK, University of Oklahoma Press.
- KELLY, L. (1969): *25 Centuries of Language Teaching*, Rowley, MA, Newbury House
- MALVESTITI, M. (2010): “Lingüística misionera en Pampa y Patagonia (1860-1930)”, *Revista argentina de historiografía lingüística* II/1, 55-73, [en línea]: <<http://www.rahl.com.ar/Revistas/I%20-%202010/MALVESTITI-RAHL-%281%292010.pdf>>
- MELERO ABADÍA, P. (2000): *Métodos y enfoques de la enseñanza del aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.
- PÉREZ, R. e I. y BÁEZ (2011): “El texto de ele como pretexto para adoctrinar a los niños: el caso del método práctico para que los niños y niñas de las provincias tagalas aprendan a hablar castellano, de Toribio Minguella y Arnedo (1886)”, en este mismo volumen.
- SUÁREZ ROCA, J. L. (1992): *Lingüística misionera española*, Oviedo: Pentalfa (Colección El Basilisco).
- SUEIRO JUSTEL, J. (2002): *La enseñanza de idiomas en Filipinas (siglos XVI-XIX)*, A Coruña: Ed. Toxosoutos (Colección Lingüística).

CRITERIOS PRAGMÁTICOS Y SOCIOCULTURALES PARA LA SELECCIÓN DE TEXTOS Y GÉNEROS DISCURSIVOS EN UN EXAMEN DE CERTIFICACIÓN DE NIVEL INICIAL (A2-N) DE LENGUA ESPAÑOLA PARA TRABAJADORES INMIGRANTES

MARTA BARALO OTTONELLO Y
ROSARIO GUERRA INFANTE
Universidad Nebrija

RESUMEN: El diseño de una certificación lingüística, basada en los principios básicos del *Marco común de referencia europeo*, dirigida a trabajadores inmigrantes hablantes no nativos de español, ha requerido un análisis específico de las necesidades y características del grupo meta, de sus motivaciones y sus recursos para aprender la lengua como vehículo que facilita su integración social y laboral en la comunidad de acogida. Según estas necesidades se ha realizado una selección de los Géneros textuales, en relación con las actividades de la lengua que un hablante intercultural necesita realizar en el ámbito laboral y administrativo, con una concepción pragmática y funcional de las tareas de comunicación, orales y escritas, interpretativas, productivas y de interacción comunicativa.

1. OBJETIVOS Y MARCO TEÓRICO-APLICADO

La especificidad del título de esta comunicación describe el objetivo del trabajo que presentamos, tanto desde la perspectiva de la investigación como la del desarrollo del diseño (I+D). El Proyecto de Certificación de nivel inicial (A2-n) de lengua española para trabajadores inmigrantes es una respuesta al hecho demográfico de la última década en la que la población inmigrante ha ido adquiriendo una mayor relevancia en todos los ámbitos de la sociedad y, en particular, en el sector laboral. Un cierto dominio de la comunicación en español puede facilitar su integración y su incorporación al mercado

de trabajo de la comunidad de acogida. En este marco sociodemográfico, intercultural y socioeconómico, hemos diseñado un Examen, al que provisoriamente hemos denominado DILE –Diploma inicial en lengua española– de nivel A2-n, destinado de manera específica a trabajadores inmigrantes que están adquiriendo la lengua española como lengua no nativo. El diseño cumple con los principios teóricos y los requisitos sobre evaluación del *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas (MCER)* del Consejo de Europa.

Esta Prueba de certificación responde a las necesidades comunicativas reales del grupo meta, ya que se han realizado los estudios etnolingüísticos previos que han permitido determinar lo que los hablantes nativos demandan al inmigrante en una situación comunicativa real en los ámbitos laborales, institucionales y administrativos (Escudero y Guerra, 2009).

El diseño de un Examen de Certificación de nivel inicial (A2-n), de estas características y con estos fines, exige el establecimiento de unos criterios previos basados en los objetivos generales de la propia certificación y en los objetivos específicos de las pruebas que lo constituyen. En la fase de investigación se han estudiado con minuciosidad los siguientes documentos y fuentes: los principios, los descriptores, las recomendaciones y las propuestas del *MCER*; los contenidos de los niveles de referencia para el español del *Plan curricular del Instituto Cervantes*; los modelos de exámenes existentes en lengua española, en francés, en inglés y en alemán; las exigencias de la evaluación certificativa de las agencias europeas ALTE y EALTA; la situación del aprendizaje de la lengua en centros de acogida e integración, de forma gratuita, impartida por profesores voluntarios de muy diversa formación¹; estudios previos sobre la enseñanza y aprendizaje de español por inmigrantes (Miquel, 2003; García Mateos, 2004; Instituto Cervantes, 2006; Villalba y Hernández, 2007).

El Examen de certificación DILE consta de 4 pruebas, correspondientes a cada una de las destrezas lingüísticas comunicativas: comprensión lectora, comprensión audiovisual, expresión e interacción escrita, y expresión e interacción oral. Todas las pruebas se articulan en tareas lingüísticas comunicativas (Estaire, 2009). De acuerdo con los principios que rigen el diseño de exámenes de certificación, se ha elaborado un documento con las especificaciones del examen DILE; en él se detallan las capacidades evaluadas en cada prueba, la descripción de las tareas e ítems que las comprenden, así como los géneros discursivos que sirven de estímulo inicial a las tareas individuales. En esta comunicación se tratan sólo los resultados de la investigación y del diseño del Examen que están directamente relacionados con el tema central del Congreso, es decir, con

1 Se ha trabajado con el apoyo de seis CEPI –Centros de Participación e Integración de la Comunidad de Madrid–, de centros de formación de Cruz Roja y de otras ONGs como la Fundación Sierra-Pampléy de León, sin cuya participación activa y colaboración hubiera sido imposible alcanzar una percepción cabal de las necesidades comunicativas de la población meta.

la competencia textual y los tipos de textos que se han incluido en las diferentes tareas de evaluación.

En la fase inicial del proceso de diseño del Examen de Certificación lingüística para trabajadores inmigrantes se han tomado decisiones previas sobre las características de la competencia textual y las necesidades específicas del grupo meta al que se dirige la certificación. Tales decisiones han permitido abordar la selección de la tipología textual incluida en las Pruebas teniendo en cuenta una predicción de los ámbitos en los que necesitan intervenir los trabajadores inmigrantes, de las situaciones que tendrán que abordar, de los papeles que tendrán que desempeñar.

Una vez delimitado el Examen a los ámbitos laborales y administrativos el equipo investigador ha descrito las necesidades pragmáticas comunicativas del grupo meta teniendo en cuenta tres aspectos esenciales: las relaciones personales dentro del trabajo y los marcos institucionales y empresariales en que se tienen que comunicar; las tareas comunicativas que tendrán que realizar; los temas sobre los que tendrán que hablar / comprender lo que escuchan y leen/ escribir.

Atendiendo a criterios pragmáticos y socioculturales, tal como se precisa en el *MCRE* (4.1, 4.2, 4.3), se ha asumido que el uso de la lengua varía sustancialmente según las necesidades del contexto en que se utiliza. Por ello, dentro del ámbito público, laboral y administrativo se han descrito las situaciones en función de las personas implicadas: los candidatos al examen son personas que se desenvuelven en su trabajo o en una oficina para realizar un trámite, que tienen un dominio inicial de la lengua y de la cultura de acogida, que se ven en la necesidad de realizar intervenciones en español, es decir, de tener que interpretar y producir textos para alcanzar los fines que persigue. Estos candidatos van acrecentando su competencia comunicativa a medida que aumenta su dominio de la lengua española, pero no se puede olvidar que al mismo tiempo van creando una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Su capacidad interlingüística les va a permitir también llevar a cabo interacciones en las dos lenguas que le facilitan el desarrollo de capacidades de mediación lingüística (traducir e interpretar) entre hablantes que no pueden comunicarse de forma directa en su LM y en español.

Sin duda, las condiciones en las que se produce la comunicación imponen distintas restricciones en el candidato y en sus posibles interlocutores, por lo que se ha tomado la decisión de dar mayor importancia a éstas necesidades pragmáticas que a la corrección lingüística. De ahí, por ejemplo, que en las tareas de producción textual se ponga el énfasis en la claridad de pronunciación; en la alternancia de turnos de palabras o en la legibilidad de la letra, con el propósito de que se consiga la transmisión del mensaje de la forma más eficaz posible en cuanto a la forma lingüística. También se han incluido en el diseño del examen las exigencias de expresión de la cortesía en lengua española, con lo que la adecuación al contexto y a los requerimientos socioculturales de los enunciatarios tienen mayor relevancia que la corrección gramatical. En las especificaciones para la

implantación del Examen DILE también se ha tenido en cuenta que todas las personas que se examinan para que se evalúe su nivel de dominio de comprensión e interacción orales disfruten de las mismas condiciones. Y se ha procurado descartar el efecto que producen las condiciones sociales y las presiones del tiempo en la capacidad de actuar en un momento dado. La tarea 1 de expresión e interacción escrita es un buen ejemplo de los criterios y principios aplicados (ver Anexo 1). Se trata de un formulario administrativo que debe rellenar el candidato con datos personales con letra claramente legible; como resultado de las pruebas de pilotaje previo al diseño definitivo se ha tomado la decisión de poner al examinando en la situación de otra persona para no crear ansiedad sobre sus datos personales y descartar posibles tensiones provocadas por situaciones de irregularidad con respecto a la legislación vigente.

En este trabajo, debido a las limitaciones en tiempo y espacio, abordamos sólo los criterios pragmáticos y socioculturales para la selección de los géneros discursivos y los tipos de textos que hemos empleado en el diseño del examen de certificación lingüística.

2. SELECCIÓN DE TEXTOS PARA LAS TAREAS DEL EXAMEN

La competencia textual en lengua segunda incluye las habilidades y estrategias del hablante para procesar, interpretar y producir textos de manera adecuada a la situación y a la intención comunicativa, oral y/o escrita, y con las características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de acogida. En el *MCER* la competencia discursiva es uno de los componentes de la competencia pragmática e incluye el dominio de las secuencias textuales y de los géneros discursivos.

Para realizar la selección de los textos orales y escritos se ha partido un análisis riguroso, mediante la observación participativa y no participativa y la consulta a personas que trabajan con inmigrantes de forma cotidiana. Esta fase de diagnóstico ha permitido determinar qué tipos de texto tendrá que producir el candidato del examen en la vida real y qué se le exigirá al respecto para la comprensión y la expresión, de forma interactiva en la mediación comunicativa que tenga lugar en su actividad como agente social y como hablante intercultural. En la fase de diseño del Examen DILE se han tomado decisiones, en el marco arriba descrito, para las siguientes acciones y estipulaciones:

- selección de géneros textuales que deben producir los candidatos, como muestras de su competencia de expresión e interacción escrita y oral;
- selección de textos que pueden servir como estímulo para las tareas que permiten la evaluación de la comprensión lectora y de la comprensión audiovisual;
- criterios de adecuación y manipulación de los textos para que aseguren que se sitúan en el nivel de dominio (A2-n) que se pretende evaluar;

- especificaciones que permitan evaluar los diferentes aspectos pragmáticos, discursivos, léxicos, gramaticales, fonéticos de los textos que deben comprender y producir.

Para la selección de los textos se ha tenido en cuenta, atendiendo a la especificidad de la certificación, la comunicación en el trabajo, tomando como base el apartado 4.3. del *MCER*, en el que se señalan las tareas y propósitos comunicativos que puede necesitar efectuar un inmigrante en contextos laborales:

- buscar permisos de trabajo, etc. del modo más adecuado;
- preguntar (por ejemplo, a agencias de empleo) sobre el carácter, la disponibilidad y las condiciones de empleo (por ejemplo, descripción del puesto de trabajo, salario, normas del trabajo, tiempo libre y vacaciones, duración del contrato);
- leer anuncios de puestos de trabajo;
- escribir cartas de solicitud de trabajo y asistir a entrevistas ofreciendo información escrita o hablada sobre datos, titulaciones y experiencia de carácter personal, y contestando a preguntas referidas a ello;
- comprender y seguir los procedimientos para los contratos;
- comprender y plantear preguntas relativas a las tareas que hay que realizar al comenzar un trabajo;
- comprender las regulaciones y las instrucciones de seguridad;
- informar de un accidente y realizar una reclamación a la compañía de seguros;
- hacer uso de las prestaciones de la asistencia social;
- comunicarse adecuadamente con los superiores, los colegas y los subordinados;
- participar en la vida social de la empresa o institución (por ejemplo, en el bar, en los deportes y en las asociaciones, etc.).

En el Examen se han incluido 9 textos² para las Tareas de Comprensión lectora (4), Comprensión audiovisual (3) y Expresión escrita (2) que difieren en cuanto al género discursivo, al área temática, al canal usado, al contexto, al enunciador, al enunciatario y a la extensión, tal como se puede ver en el cuadro siguiente:

2 Por las limitaciones de esta comunicación dejamos de lado los tres textos de las Tareas de Expresión e interacción orales, consistentes en: 1) una simulación de entrevista de trabajo; 2) una descripción del tipo de trabajo que realiza en una determinada profesión, sus horarios, sus utensilios o maquinarias, sus riesgos laborales, etc. A partir de un input visual y 3) una conversación sobre centros de la administración pública y documentos para realizar trámites laborales y administrativos, también a partir de un input visual.

TXT	PRUEBA	GÉNEROS	ÁREA TEMÁTICA	CANAL	ENUNCIADOR	ENUNCIATARIO	EXTENSIÓN
1	CL	<i>ANUNCIO</i> 162p:73v=2.21	Laboral Profesional	Escrito	-Empresas -Inem -Constructoras...	-Adulto extranjero en edad laboral y situación de mejora laboral	8-30 palabras
2	CL	<i>CARTA</i> 131p:48v=2.72	Personal (ámbito cotidiano)	Escrito	-Trabajador y estudiante extranjero de español	-Estudiante extranjero que se interesa por la experiencia laboral	100-120 palabras
3	CL	<i>HOJA INFORMATIVA</i> 41p:17v=2.41	Laboral Sanidad	Escrito	-Ministerio de Sanidad y Política Social	-Personal laboral de una empresa	30-50 palabras
4	CL	<i>CORREO ELECTRÓNICO</i>	Personal (ámbito cotidiano)	Escrito	-Amigo	-Amigo	30-40 palabras
5	CAU	<i>CONVERSACIÓN CARA A CARA (Informal)</i>	Personal (ámbito cotidiano)	Oral (vídeo)	-Amigo	-Amigo	212 palabras aprox.
6	CAU	<i>CONVERSACIÓN CARA A CARA (Formal)</i>	Administrativo	Oral (vídeo)	-Administrativo	-Ciudadano extranjero en búsqueda de empleo	312 palabras aprox.
7	CAU	<i>CONVERSACIÓN CARA A CARA (Formal)</i>	Laboral Profesional	Oral (vídeo)	-Jefe -Director... -Personal de ETT...	-Ciudadano extranjero en búsqueda de empleo	165 palabras aprox.
8	EE	<i>FORMULARIO</i>	Administrativo	Escrito	-Administración General del Estado	-Ciudadano extranjero que solicita documentación	7 ítems a rellenar Palabras aisladas
9	EE	<i>CORREO ELECTRÓNICO</i>	Personal	Escrito	-Representante de un CEPI	-Ciudadano extranjero en inmersión	30-50 palabras

Todos estos textos también poseen algunas características comunes, ya que todos corresponden a un nivel A2 de comprensión lectora y de comprensión audiovisual, según las especificaciones establecidas a partir de los descriptores del MCER.

Además del nivel de dificultad, todos estos textos comparten un conjunto de características determinadas por los criterios anteriores: en todos los casos se trata de la función comunicativa de dar/pedir información; sus propiedades de densidad léxica y de densidad sintáctica se adecuan al estadio de dominio de la lengua española que se quiere evaluar. En todas las tareas de comprensión y expresión escritas los textos se presentan con el apoyo de imagen y de paratexto propio del género del que se trate.

La densidad léxica de los textos incorporados en el Examen, es decir, la relación que existe entre la extensión del texto –el número de palabras total– y el número de palabras distintas que contiene, es una medida estadística que permite conocer el dominio léxico de los usuarios de la lengua, en este caso de los candidatos a la certificación. Esta densidad léxica es un indicador de dificultad tanto en la comprensión lectora, como en la comprensión audiovisual y en la expresión e interacción orales y escritas. En general, una menor densidad léxica implica una mayor facilidad de comprensión textual, de modo que éste es un dato que se debe tener en cuenta en la elaboración de las pruebas del examen. Sin embargo, la dificultad de la tarea de comprensión lectora puede no depender de las propiedades del propio texto, sino de las propias tareas de comprensión e interpretación que deban realizarse. En la Tarea 1 de Comprensión lectora se muestran 8 anuncios (ver Anexo) sobre diferentes cuestiones que el candidato debe relacionar con los lugares en dónde podrían encontrarse³. Esta tarea tiene más densidad léxica que las otras cuatro de la misma destreza, pero resulta más fácil para los candidatos ya que la tarea puede resolverse con el reconocimiento de palabras claves y la activación de sus competencias generales, en particular, su conocimiento experiencial del mundo. Ante la lectura de un cartel informativo, la dificultad de la tarea de evaluación de la comprensión lectora varía de forma significativa según la pregunta que se formule: si se pregunta por la función que tiene el cartel (informar, persuadir, etc.) o sobre alguna información específica indicada en el cartel, por ejemplo, qué hacer para evitar la gripe (Anexo 2).

5. CONCLUSIONES

La selección de los textos y el diseño de las tareas para evaluar la comprensión textual, escrita y audiovisual de los candidatos al Examen DILE se han basado en los descriptores del Nivel A2 del MCER (4.4.2.2.) que establece que el usuario, con este

3 Pueden consultarse los criterios de evaluación y las Pruebas del Examen con todos sus textos y tareas de comprensión lectora en la página divulgativa del Examen DILE, Diploma inicial de español para trabajadores inmigrantes, de la Universidad Nebrija.

Nivel de dominio lingüístico es capaz de identificar información específica en material oral/escrito sencillo; de comprender frases y expresiones, con información personal muy básica, del lugar de residencia, del empleo, siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud; de comprender cartas, catálogos y artículos breves de periódico que describan hechos determinados; de comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos o relacionado con el trabajo, así como comprender normas e instrucciones sencillas”.

Se han programado distintas tareas de comprensión lectora y de comprensión audiovisual, de manera que el candidato demuestre que puede escuchar y leer con diferentes objetivos, aplicando estrategias y competencias lingüísticas y no lingüísticas para comprender la idea general o la función comunicativa del texto, para conseguir una información específica o una comprensión detallada, así como para inferir ideas no explicitadas totalmente.

El proceso de validación de las pruebas diseñadas para el Examen DILE ha permitido comprobar que los textos seleccionados para cada una de las tareas que debe realizar el candidato han sido los adecuados, ya que las pruebas miden realmente lo que se pretende evaluar, que es la competencia comunicativa en sus diferentes aspectos.

El estudio realizado ha permitido constatar que las decisiones que se han adoptado en relación con un nivel A2-n tienen suficiente precisión, lo que hace que la prueba sea válida y fiable para las cuatro destrezas evaluadas. Durante la fase de validación del Examen DILE se han realizado 180 exámenes con candidatos potenciales a aprobarlos, que tenían un nivel de dominio aproximado entre A2 y B1, seleccionados entre la población inmigrante que estudia la lengua española en los centros de acogida que ofrecen cursos no reglados con profesores voluntarios.

La evaluación de la competencia lectora se ha realizado mediante la realización de 4 tareas correspondientes a la lectura y comprensión de 4 tipos diferentes de textos (anuncios, carta, cartel y correo-e). Los resultados obtenidos nos han permitido comprobar que los textos y los ítems diseñados han resultado bastante fiable (0.73, con el Alfa de Cronbach), con una facilidad media de 0.80, con un resultado medio de notable.

La evaluación de la comprensión audiovisual se ha efectuado mediante la realización de 3 tareas de escucha y visionado de 3 videos en los que un inmigrante se encuentra con una amiga y habla de cuestiones personales; luego va a una oficina de empleo para tener una entrevista de trabajo y finalmente es entrevistado para obtener un puesto de cuidador de parques y jardines. También en este caso se ha podido comprobar la fiabilidad de la prueba con los siguientes resultados: un rendimiento medio de notable, fácil, bastante fiable (0.73). Los índices de homogeneidad obtenidos a través del coeficiente de correlación biserial puntual en la prueba de comprensión audiovisual han dado valores

satisfactorios con correlaciones superiores a 0,20. Sólo dos ítems de los 11 que contiene la prueba no cumplían el requisito, por lo que se debieron revisar en el diseño definitivo.

Con esta muestra limitada de los textos seleccionados para el diseño del Examen de certificación de nivel inicial (A2-n) de lengua española para trabajadores inmigrantes se ha demostrado que la aplicación de criterios pragmáticos y socioculturales ha permitido que la selección de textos y géneros discursivos contribuya a que el Examen DILE tenga realmente un carácter comunicativo, útil, aplicado a las necesidades reales de comunicación de los trabajadores hablantes no nativos de español.

BIBLIOGRAFÍA

ALTE - The Association of Language Testers of Europe, [en línea]: <<http://www.alte.org/alteframework/index.php>>

CONSEJO DE EUROPA: *Adult Migrants and language policies for integration*, [en línea]: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migrants1_EN.asp#P3_52>

CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

ESCUADERO, I. y R. GUERRA INFANTE (2009): “La observación etnográfica como método para el análisis de necesidades comunicativas de la población inmigrante”, en *Actas del XVII Congreso Internacional de AESLA (Ciudad Real, 26-28 de marzo de 2009)*.

ESTAIRE, S. (2009): *El aprendizaje de lenguas mediante tareas*, Madrid: Edinumen.

GARCÍA MATEOS, C. (2004): *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas*, Madrid: Edinumen.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2007): “La enseñanza del español con fines específicos”, en M. LACORTE, (ed.), *Lingüística aplicada del español*, Madrid: Arco/Libros, 149-181.

INSTITUTO CERVANTES: *Diccionario de términos clave de Ele*, [en línea]: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Español como nueva lengua. Orientaciones del Instituto Cervantes para un curso de emergencia destinado a inmigrantes*. Madrid: Santillana.

INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español B1/ B2*. Madrid: Biblioteca Nueva.

MARTÍN LERALTA, S. (2010a): “Certificación lingüística de nivel inicial para inmigrantes en contexto laboral: ejemplo de prueba de examen DILE”, comunicación presentada en el Congreso *Lengua e Inmigración* (Alcalá de Henares, 24-26 de marzo de 2010).

MARTÍN LERALTA, S. (2010b): “Español con fines profesionales: necesidades de comprensión de los inmigrantes en los ámbitos administrativo y profesional”, en A. VERA e I. MARTÍNEZ (eds.), *El español en contextos específicos: Enseñanza e investigación (Actas del XX Congreso Internacional de ASELE)*, Comillas: Fundación Comillas, 719-738.

MIQUEL, L. (2003): “Consideraciones sobre la enseñanza del español lengua extranjera a inmigrantes”, *Carabela 53 (La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes)*, 5-24, [en línea]: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/MIQUEL.htm>

VILLALBA MARTÍNEZ, F. y M. HERNÁNDEZ GARCÍA (2007): “La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes”, *Linred. Lingüística en la Red*, [en línea]: <http://www.linred.es/numero5_anexo1_Art3.html>

ANEXOS

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

DIPLOMA
NIVEL INICIAL
D

Tarea 1

- Lea los siguientes anuncios.
- Relacione cada anuncio con los lugares que aparecen más abajo. Escriba en la casilla la letra correspondiente a cada anuncio.
- Hay dos anuncios que NO debe seleccionar.
- Observe el ejemplo en rojo: El anuncio J corresponde al número 5.

A. Llame a Reservas por teléfono 020 €/minuto.

B. Se informa a los pacientes que la Doctora Sánchez no pasará consulta hoy por enfermedad. Discúlpenn las molestias.

C. PARA SELLAR LA TARJETA DEL PARO DE LÍNEAS A VUELOS DE 9:00 A 14:00.

D. Se recuerda a todos los viajeros que saldrán viernes al receptor de busetas. Intermedios antes su pedido en esta hoja.

E. Viajeros con dirección al Hospital de Henares deberán cambiar de tren en la estación de Estadio Olímpico.

F. Pasaporte Píngua al caso antes de volver en la tarde.

G. ¡Atención! Cortada la circulación en la Plaza de Curoso por obras de alcantarillado.

H. El curso de camareros para restauración empieza el próximo lunes a las cinco de la tarde en el CITE. ¡Algunos errores!

I. Recordamos a todos los padres y madres que los alumnos/as de 3º tienen excursión al Zoo de Madrid el miércoles día 23.

J. Las clases de español para extranjeros comienzan el 1 de octubre. Pasen por Secretaría para formalizar la matrícula.

LUGARES

1. EDIFICIO EN CONSTRUCCIÓN	<input type="checkbox"/>	5. ESCUELA DE ESPAÑOL	<input type="checkbox"/>
2. LOCUTORIO	<input type="checkbox"/>	6. OFICINA DE EMPLEO	<input type="checkbox"/>
3. CENTRO DE SALUD	<input type="checkbox"/>	7. PORTAL DE UNA VIVIENDA	<input type="checkbox"/>
4. CENTRO DE FORMACIÓN LABORAL	<input type="checkbox"/>	8. COLEGIO	<input type="checkbox"/>

5

Tarea 1

- ✓ Este es Rodolfo:



- ✓ En el cuadro 1 están los datos personales de Rodolfo.
- ✓ Rellene el formulario del cuadro 2 con los datos de Rodolfo (cuadro 1).
- ⚠ Hay tres datos que NO debe elegir.
- ✓ Observe el ejemplo del número de teléfono en rojo.

CUADRO 1

Argentina Electricista 16/11/1968
 González Suárez Rodolfo X-46.530.637-M
 Hombre Casado
 91 671 83 52 Calle Gijón nº 3, Coslada 35 años

CUADRO 2

ADMINISTRACIÓN GENERAL DEL ESTADO EXTRANJEROS
 Unidad de gestión de extranjería
 Ministerio de Empleo e Inmigración
 Calle de Aragón, 100 - 28002 Madrid

DATOS PERSONALES DEL EXTRANJERO

Apellidos: _____
 Nombre: _____
 N.I.E.: _____
 Fecha de nacimiento: _____
 Lugar de nacimiento: _____
 Sexo: _____
 Domicilio en España C/P.I.: _____
 Tel.: **91 671 83 52**

Tarea 3

- ✓ Este cartel está en todos los lugares de trabajo. Lea el siguiente cartel y conteste a las preguntas.

La prevención es la mejor medida

Gripe A

Evita las infecciones actuales para prevenir la Gripe A!
 Antes de empezar con Gripe A
 mantén tus hábitos y conductas preventivas
 tanto medidas frente a la Gripe A.
 Sigue entre muchas recomendaciones.

Si quieres saber más: www.informaciongripe.es

Consejo Intersectorial del IVA-Archivos de las CC.LL.

GRIPES
 LA PREVENCIÓN ES LA MEJOR MEDIDA

LA ENSEÑANZA DEL PAPEL Y RASGOS DE LA CORTESÍA VALORIZADORA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE CORPUS

M^a JESÚS BARROS GARCÍA
Universidad de Granada

RESUMEN: La cultura española tiende hacia la proximidad o camaradería, frente a otras culturas donde se prefieren las muestras de respeto hacia la libertad de actuación del otro y la no intromisión en su espacio privado. Por este motivo, en la conversación española son más frecuentes las estrategias corteses relacionadas con la valorización de la imagen de los interlocutores –cortesía valorizadora–, que las estrategias relacionadas con la atenuación y la reparación de los peligros para la imagen –cortesía mitigadora. Debido a estas diferencias interculturales, este trabajo pretende defender la importancia de que los estudiantes de español como lengua extranjera (E/LE) sean instruidos en estos conocimientos, los cuales forman parte del desarrollo de sus competencias comunicativa e intercultural. Como base para la instrucción, utilizaremos un corpus compuesto por transcripciones de conversaciones reales en español.

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que los orígenes de la sociedad española se asientan sobre un régimen fuertemente estamental, en la comunicación actual se emplea un sistema de cortesía y un estilo interactivo basado en la solidaridad. Diversos estudios de pragmática intercultural (Fant: 1989, 1992 y 1995; Grindsted: 1994 y 1995; Haverkate: 1994; Le Pair: 1996; Bravo: 1996 y 1998; Placencia: 1998, 2005 y 2008; Díaz Pérez: 1999 y 2003; Curcó y De Finna: 2002; García: 2003, 2004 y 2008; entre otros muchos), han demostrado que la frecuencia de uso de la cortesía de solidaridad o valorizadora –utilizada para producir beneficios a la imagen– y de la cortesía de distanciamiento o mitigadora –utilizada para evitar y/o para

reparar daños a la imagen—varía de unas sociedades a otras. Por ejemplo, Fant (1989: 247-256) afirma que cualquier escandinavo familiarizado con la cultura hispánica, así como cualquier hispánico con experiencia en el estilo de vida escandinavo y en su forma de comunicarse, podrá dar cuenta de la preferencia de los escandinavos por la cortesía miti-gadora, mientras que los hispanos sienten preferencia por la valorizadora. En palabras del autor (1989: 256):

We expect the individual's need to see him/herself as accepted by others as more pervasive in the Hispanic than in the Nordic cultures, and the corresponding face-work to be more energy craving in Hispanic than in Nordic conversational patterns. A typical Hispanic conversation is likely to contain more overt marks of friendliness and supportiveness, more positive "strokes" than a corresponding Scandinavian conversation, where telling or showing "we are friends" is more often felt as unnecessary or irrelevant¹.

En su trabajo de 1995, Fant se centra en el contraste de la cultura sueca con la cultura española y llega a conclusiones similares, al verificar que, al hablar, los españoles prestan una mayor atención a la valorización de la imagen del interlocutor que al logro de las metas comunicativas. Curiosamente, Placencia (2005) señala que para los hispano-hablantes andinos y quiteños, los madrileños se preocupan demasiado por el logro de las metas comunicativas. Todas estas discrepancias generan, con frecuencia, el surgimiento de sentimientos de frustración entre los interlocutores, así como actitudes negativas hacia los miembros de la otra comunidad.

2. CORTESÍA Y E/LE

La cortesía no resulta relevante en cuanto a la corrección de las formas lingüísticas, sino en cuanto a la socialización, es decir, en cuanto a la adecuación pragmática de los enunciados con respecto a los interlocutores y a los eventos comunicativos. A esta reflexión llegan del Río Urrutia y Sánchez Avendaño (2006: 446) al analizar la adquisición de fórmulas de cortesía en español por parte de niños, lo cual, en nuestra opinión, resulta también aplicable a los estudiantes de español como lengua extranjera. Dado que el lenguaje es una facultad que se adquiere y desarrolla en sociedad, tanto el niño como el estudiante extranjero necesitarán de un proceso de socialización para poder responder de manera adecuada a los patrones de conducta comunicativa esperables en cada cultura. Los

1 Traducción al español: Prevemos que el deseo que siente el individuo de ser aceptado por los demás es más dominante en la cultura hispánica que en las culturas nórdicas, por lo que se emplea una mayor energía en el trabajo de esta imagen, como reflejan los patrones de interacción hispánicos frente a los nórdicos. Una conversación típica hispánica es susceptible de contener más marcas visibles de amistad y apoyo, más "caricias" positivas que una conversación típica escandinava, en la que expresar o mostrar "que somos amigos" tiende a sentirse como innecesario o irrelevante. (La traducción es mía).

refuerzos o estímulos que el aprendiz reciba por parte de sus profesores, padres o cualquier otra persona, incentivarán la adquisición temprana de un comportamiento comunicativo socialmente aceptable.

La metodología que la mayor parte de las investigaciones² defiende para el desarrollo de la competencia pragmática se basa en la reflexión, descripción, explicación y discusión de las características de la lengua meta. Para conseguirlo, se utilizan actividades de *input*, tanto orales como escritas, seguidas por ejercicios de integración de la información recibida. Proporcionar a los estudiantes ocasiones en las que reconozcan su necesidad de determinados elementos comunicativos corteses, darles la posibilidad de descubrirlos en situaciones reales, y volver a ponerlos en contextos donde puedan satisfacer esa misma necesidad, es la manera en que Vinther y Jensen (2008: 807) proponen enseñar la pragmática de la cortesía –y que nosotros apoyamos. Para ello, podemos hacer uso de grabaciones de vídeo o de audio, artículos de periódico, publicidad, páginas electrónicas, etc. Defendemos el empleo de estos materiales frente a la observación de ejemplos inventados para un manual de enseñanza de idiomas, puesto que estos últimos se suelen basar en las meras intuiciones, experiencias personales o recuerdos del escritor acerca de cómo se desarrollaría una interacción típica en español, lo que aumenta las posibilidades de que se presente la lengua de una forma estereotipada. En nuestro caso, hemos optado por utilizar un corpus oral como material sobre el que estudiar la cortesía valorizadora. En concreto, vamos a manejar un corpus de conversaciones coloquiales entre hablantes valencianos (Briz y grupo Val.Es.Co: 2002). Esta metodología nos ofrece la oportunidad de obtener datos empíricos reales con los que el alumno podrá analizar cómo se manifiestan los fenómenos corteses en el español según las diferentes situaciones comunicativas, ya que cada texto va precedido por un conjunto de datos informativos como el sexo, edad y nivel de instrucción de los participantes, la distancia social entre los interlocutores, la relación de poder entre los mismos, etc. Es decir, el uso de corpus orales posibilita estudiar la influencia de los factores sociales y contextuales en la comunicación. Asimismo, el empleo de este tipo de recopilatorios de conversaciones permite recuperar información prosódica –vacilaciones al hablar, risas, entonación, intensidad, fuerza de la pronunciación, etc.–, la cual resulta muy relevante para el estudio de la cortesía.

3. CORPUS, CORTESÍA Y E/LE

Al utilizar corpus orales en el aula de E/LE, el profesor ha de hacer una selección de las muestras con las que quiere que el alumno trabaje. Esta selección vendrá determinada por los objetivos concretos que se persigan y por el nivel de los alumnos. Una vez escogidos los textos, consideramos importante diferenciar dos fases de actuación para

2 Vid. Kasper y Rose (2002) y Urbina Vargas (2008).

los estudiantes, con actividades que irán desde las más controladas a las más libres. En nuestro caso, la primera fase requiere la localización en los textos de ejemplos corteses orientados a valorizar las imágenes de autonomía y/o de afiliación de los participantes en los intercambios. Para ello, el alumno llevará a cabo una lectura de las transcripciones³ y una audición de las grabaciones –en los casos en que sea posible–, con el fin de alcanzar una mejor interpretación de cada uno de los textos. Localizados los ejemplos de cortesía valorizadora, se pasa al estudio detallado de las funciones pragmáticas que cumplen, las estructuras que presentan, los esquemas de interacción que siguen y las estrategias y recursos más destacados con los que se expresan. Con esta metodología esperamos alcanzar una imagen lo más completa y real posible de la actuación comunicativa de la cortesía valorizadora en el español peninsular.

Para ilustrar esta primera fase de trabajo y ver su utilidad en el ámbito educativo, hemos seleccionado una muestra procedente de una conversación (L.15.A.2), en la que se encuentran diversas manifestaciones de cortesía valorizadora, entre las que destacamos la realización de ofrecimientos –señalados en cursiva. La duración total de la conversación es de cincuenta minutos y participan tres personas: un hombre (G), con un nivel de estudios secundarios y de profesión albañil; y dos mujeres (L) y (E), con un nivel de estudios superiores y estudiantes. Todos ellos son amigos, menores de veintiséis años. Entre (G) y (L) existe una relación sentimental. La conversación tiene lugar en un entorno familiar para los interlocutores: el domicilio de (E). Los ofrecimientos de (E) muestran su preocupación por la salud y bienestar de su invitada, (L), para lo cual le ofrece tomar un producto –yogur natural– que puede mejorar su dolor de estómago. Ante la negativa de (L) a tomarse el yogur, (E) vuelve a ofrecer una solución a su malestar, iniciándose una nueva serie de intervenciones sobre este otro producto ofrecido: una medicina contra las indigestiones de comida.

1. E: [no soy tan rara]/ no soy tan rara↓ entonces yo qué sé!!! *cómete el yoguurl ahí tienes natural³*
2. L: no tía no/ si lo que no quiero es comer/ yo creo que es→/peor
3. E: sí↓ bueno§
4. G: § *cómete el yogur/ que ella lo que quiere ess las tapas paraa los vasos*
5. L: ¿síí?
6. E: si lo hago por las tapas/ no por otra cosa/ no creas que lo hago porque quiera que te comas el yogur↓ [*¿i qué te iba a decir!?!=*]
7. G: [*¿i por qué te crees que lo iba a decir!?!*] (ENTRE RISAS)
8. E: = *yo tengo una cosal es que yo no sé si te duele el estómago o qué tienes/ yo tengo una cosa que va superbiéñl lo tomas con agüita y se te pasa*

3 El profesor deberá informar a sus alumnos sobre las convenciones de transcripción empleadas o, incluso, puede que se vea en la necesidad de simplificar dichas transcripciones para poder trabajarlas con alumnos de niveles iniciales e intermedios.

9. L: mm
10. E: *¿te lo saco?*[§]
11. G: *§ ¿tú sa- tú sabes lo que le pasa a esta?*
12. E: *eso [no perjudica y es superbueno=]*
13. L: [¡qué va!/ nada/ no]
14. E: = *pues come*[§]
15. L: *§ ¡JO(D)ER! DESDE QUE ME HE COMÍO UNA PALMERA↑ ESTOY LLEVANDO- YA A LAS- A LAS SIETE*
16. E: *lo que te digo es como si fueraal como si fueraa*
17. L: tengo el estómago todo revuelto
18. G: *¿y tú cuándo no tienes el estómago todo [revuelto? explícamelo a mí]*
19. L: [a veces]
20. E: *¿no te lo digo!? que lo saco*
21. [...]
22. L: [¿QUÉ no lo encuentras Enma?]
23. E: *sii noo↓ son sobrecitos ama[rillos]*
24. L: [amarillos] *sí// eso es lo que se toma el padre de Gabriel*

[§]E se dirige a L, la cual, por medio de un gesto, manifiesta su dolor de estómago. Este hecho facilita el cambio de tópico.

Tras la lectura del texto, cabría preguntarse qué tipo de explotación didáctica podemos darle para convertirlo en una herramienta útil para el aprendizaje de las principales funciones y características de la cortesía valorizadora. A continuación, desarrollamos algunas de las cuestiones que podrían plantearseles a alumnos de un nivel B2 (según el Marco Común Europeo de Referencia) en adelante:

1. *¿Qué función cortés valorizadora se persigue con estos ofrecimientos? Ayudar al otro. Se suceden una serie de intervenciones en las que (E) ofrece soluciones a (L) para mejorar su malestar de estómago –como nos indica la nota al pie del texto. La intención primera de (E) es ayudar a su invitada a sentirse mejor, por lo que está cumpliendo con su rol social de anfitriona y está fortaleciendo la alianza entre ambas. De esta manera, la imagen de afiliación⁴ de (E) se ve valorizada, como una buena anfitriona que desea atender correctamente a sus invitados y hacerles sentirse a gusto; y también la imagen de afiliación de (L), por recibir la ayuda y generosidad de (E).*

2. *¿De qué estrategias y recursos comunicativos se sirve el hablante para la expresión de cortesía valorizadora?*

4 Entendida como el deseo de percibirse y ser percibido como parte integrante del grupo (Bravo: 1999). Junto a la imagen de autonomía –deseo de percibirse y ser percibido como diferente al grupo–, ambas constituyen los dos componentes básicos de las necesidades de imagen del individuo.

2.1. Para la realización de los ofrecimientos, encontramos dos tipos de recursos lingüísticos:

- 2.1.1. Imperativos: *cómete* –intervención 1– y *pues come* –intervención 14. Los alumnos suelen asociar el uso del modo verbal imperativo con la realización de órdenes, entendidas, generalmente, como actos no corteses; pero, a partir de muestras como ésta, podemos enseñarles que la fuerza ilocutiva del imperativo puede servir a otros fines, como inducir al oyente a que actúe por su propio bien, creando, a su vez, la sensación de que el emisor así lo desea y prefiere. Es decir, las órdenes funcionan aquí como ofrecimientos, sin que el beneficiario se sienta excesivamente coaccionado, puesto que el ambiente distendido y la relación de confianza que une a las interlocutoras permiten estos empleos.
- 2.1.2. Estructuras interrogativas: *¿te lo saco?* –intervención 10. Con esta pregunta, (E) propone a (L) buscarle la medicina de la que está hablando. Una alternativa lingüística, de la que podemos informar al alumno, consiste en realizar la pregunta de una manera más indirecta con verbos como *querer*, *apetecer* o *gustar* –“¿Quieres...?”, “¿Te apetece...?”, “Te gustaría...?”–, con el objetivo de no imponer la propia voluntad al interlocutor y permitirle un margen de actuación.

2.2. Otra estrategia pragmalingüística interesante, observada en el ejemplo, es la intensificación de las razones por las que (L) debe aceptar el ofrecimiento. Así, (L) se queda sin argumentos para rechazar la solución a sus problemas, con lo que (E) habrá conseguido su propósito de ayudarle:

- 2.2.1. *va superbién* –intervención 8: valoración positiva de las cualidades del producto ofrecido por medio del adverbio de modo *bien* intensificado por el prefijo *super-*, que significa ‘en grado sumo’.
- 2.2.2. *no perjudica y es superbueno* –intervención 12: (E) da una serie de razones que aluden a la conveniencia de que (L) acepte el ofrecimiento, entre ellas, que no produce efectos secundarios, algo que podría llevar a (L) a rechazar la medicina.
- 2.2.3. *¿no te lo digo!?* –intervención 20: con este último enunciado, (E) manifiesta intensamente que lleva la razón, lo cual ayuda a que (L) se convenza definitivamente de que debe aceptar el ofrecimiento, dado que la medicina que le está proponiendo es justo lo que necesita. Para ello emplea esta pregunta acompañada por entonación exclamativa, con la que maximiza la idea de que es lógico que (L) tome el medicamento.

2.3. Refuerzo del ofrecimiento por medio de una recomendación: *lo tomas con agüita y se te pasa* –intervención 8. (E) recomienda a (L) que se tome la medicina que le está ofreciendo, puesto que si lo hace va a conseguir aliviar su dolencia estomacal. El sustantivo *agua* está modificado por el sufijo apreciativo *-ita*. El uso del diminutivo es una estrategia verbal muy habitual para minimizar la importancia de lo ofrecido y/o hacer más atractiva la oferta, de manera que se favorezca la aceptación. En este caso, (E) minimiza los inconvenientes o molestias que puede suponer tomarse la medicina. En otros casos, consiste en la disminución del valor del ofrecimiento, haciendo ver que se trata de un acto de poca importancia que se puede llevar a cabo sin grandes complicaciones; es decir, el hablante tiende a reducir el coste de los ofrecimientos y de las invitaciones para evitar que el oyente se sienta en deuda, de modo que le sea menos descortés aceptar la oferta/invitación.

3. *¿Podrías esquematizar el patrón interactivo de este diálogo? ¿Qué conclusiones puedes sacar del tipo de intervenciones que realiza cada interlocutor?*

L: manifestación de malestar estomacal: nota al pie número 5

E: ofrecimiento de una solución: intervención 1

L: rechazo justificado: 2

E: aceptación del rechazo: 3

G: colaboración con el cumplimiento de la oferta: 4 y 7

E: ofrecimiento reforzado: 8

L: respuesta colaboradora fática: 9

E: ofrecimiento reforzado: 10 y 12

L: rechazo: 13

E: ofrecimiento: 14

L: manifestación intensificada de malestar estomacal: 15

E: argumento para favorecer la aceptación del ofrecimiento: 16

L: manifestación de malestar estomacal: 17

E: ejecución del ofrecimiento: 20

L: manifestación de aceptación plena: 22 y 24

Las intervenciones de inicio de (E) consisten en realizar ofrecimientos a (L), mientras que las respuestas de (L) son rechazos a los ofrecimientos de (E). Al observar el patrón interactivo, el alumno comprenderá que son los rechazos de (L) los que provocan nuevas iniciativas de (E), bien tratando de convencerle, bien con otros ofrecimientos. Sin embargo, esta insistencia no ha de entenderse como un deseo de (E) de imponer su propia voluntad sobre la de (L), sino como un acercamiento cortés a ésta, la búsqueda de su bien. Es la relación interpersonal que las interlocutoras mantienen la que permite tal comportamiento, puesto que en situaciones formales, probablemente no aparezca esta insistencia. Nos encontramos aquí con un ejemplo de patrón interactivo insistente cortés valorizador.

4. *Analiza detenidamente la respuesta de (L) en la intervención número 2.*

(L) emplea una serie de estrategias atenuantes para evitar que el rechazo pueda dañar la imagen de su interlocutora y su imagen propia:

4.1. *no tía no*: entre los dos adverbios de negación se intercala el vocativo familiar *tía*, y con este acercamiento afectivo al otro, mitiga el efecto de la oposición al ofrecimiento.

4.2. *si lo que no quiero es comer*: (L) justifica por qué rechaza lo ofrecido. Esta justificación viene intensificada por la conjunción *si*, que utilizada al comienzo de un enunciado, enfatiza las expresiones de duda o aseveración.

4.3. *yo creo que es*→*peor*: (L) termina su intervención empleando un argumento que apoya el rechazo. Dicho rechazo aparece atenuado por una estructura dubitativa con la que (L) trata de expresar inseguridad (*yo creo que*), y evitar así que su afirmación suene demasiado contundente, con lo que perjudicaría la imagen de (E), quien pretendía ayudarla.

5. *¿Cómo colabora el interlocutor (G) en la actividad discursiva?*

(G) colabora con la actividad argumental realizando dos intervenciones humorísticas –números 4 y 7– con las que trata de convencer a (L) de que acepte el ofrecimiento de (E). Evita, así, que (L) se sienta incómoda si decide tomarse el yogur, a la vez que ayuda a (E) a alcanzar sus fines comunicativos. Las risas en la intervención 7 permiten entender que el interlocutor está bromeando y que el ambiente de confianza posibilita este tipo de intervenciones que, lejos de poner en peligro las imágenes, favorecen que la conversación se desarrolle plácidamente⁵.

6. *¿Consigue (E) su propósito de ayudar a (L)?*

Finalmente, ante las quejas que (L) vuelve a lanzar por su dolencia estomacal (intervención 15), (E) ya no atiende a la opinión de ésta –que había rechazado sus ofrecimientos– y se toma la libertad de buscar la medicina para que (L) se la tome⁶. Esta forma de actuar es clave para certificar que el rechazo de (L) no era una oposición rotunda a la oferta y que la propia (E) no la ha interpretado como tal. Por tanto, la no aceptación de los ofrecimientos no supone que (E) desista de su intento de solucionar el problema de (L), sino que, muy por el contrario, (E) decide actuar por su propia cuenta. La imagen de autonomía de (L) no se ve amenazada porque predomina el efecto afiliativo de este enunciado, frente al efecto de intrusión en la libertad de actuación de (L) y en su derecho a decidir por

5 Hemos de aclarar que previamente, en esta misma conversación, (E) hablaba sobre la colección de vasos que ha conseguido gracias a las tapas de los yogures.

6 Quizá sea ésta una demostración de la frase hecha “no aceptar un no por respuesta”.

sí misma. En suma, esta muestra del corpus nos enseña cómo la respuesta negativa a un ofrecimiento no siempre significa un rechazo al mismo y que, en el caso de que realmente queramos rechazarlo, hemos de emplear una serie de maniobras con las que convencer a nuestro interlocutor de que no queremos lo ofrecido, tratando de evitar –si la relación se desea armoniosa– que la imagen de los implicados pueda quedar dañada.

Tras este ciclo de trabajo analítico y reflexivo –en el que también podría preguntársele al alumno si hay algo que le sorprenda especialmente, si él actuaría de la misma manera en su propia cultura, si le parece una forma de comportamiento cortés, no cortés o descortés, etc.–, consideramos importante realizar una segunda fase de trabajo menos controlada que facilite la asimilación de los nuevos conocimientos. Son múltiples las posibilidades que se nos presentan, entre otras: a) esquematizar o resumir la información más importante aprendida; b) redactar una guía de las buenas maneras en España –quizá esto sería interesante tras aprender varias rutinas pragmáticas españolas, como la formulación y respuesta a cumplidos y buenos deseos, la colaboración con la producción del enunciado, etc.–; c) investigar las similitudes y las diferencias de los ofrecimientos españoles con los hábitos interactivos de otras culturas –por ejemplo, de las culturas de procedencia de los alumnos de la clase; d) hacer juegos de rol en los que los alumnos representen un ofrecimiento que podría tener lugar entre españoles y un ofrecimiento en su propia cultura⁷; e) que los alumnos repartan e interpreten tests de hábitos sociales entre otros hispanohablantes, para indagar sobre las percepciones que estos tienen acerca de la realización de ofrecimientos; f) grabar en vídeo interacciones de los estudiantes en las que se simulen situaciones relacionadas con la cortesía valorizadora –esta actividad permite la retroalimentación, al ser evaluadas posteriormente por el alumnado y el profesor; etc.

En definitiva, consideramos que este tipo de material es fácilmente utilizable en el aula de E/LE y son muchas las posibilidades y ventajas que ofrece. En el caso de la muestra analizada, podría servir de texto sobre el que trabajar los patrones comunicativos españoles en ocasiones de visita a una casa, tema éste incluido en la mayor parte de los manuales de enseñanza y adaptable cómodamente al nivel de los estudiantes.

4. CONCLUSIONES

Kasper (1997) considera que las competencias en una segunda lengua o en una lengua extranjera no son enseñables, sino que se desarrollan, adquieren o pierden. El papel del profesor será el de brindar la oportunidad a los alumnos de desarrollarlas. Para Urbina Vargas (2008), la instrucción metapragmática explícita es el mejor instrumento pedagógico para conseguir el progreso en dicha competencia, entendida esta instrucción

7 Sería interesante que el profesor proporcionara al estudiante una serie de situaciones contextuales diferentes para cada juego de rol, de manera que se trabaje también la adecuación a las características sociológicas de los hablantes, al lugar en el que éste tiene lugar, etc.

como la combinación de actividades destinadas a despertar la conciencia pragmática del estudiante junto a actividades de práctica comunicativa.

Utilizar corpus orales de conversaciones es una herramienta pedagógica que permite un amplio abanico de posibilidades para su uso en el aula y presenta el gran aliciente de reflejar la lengua en su estado natural. La lengua es un fenómeno social y parte de una cultura de la que se nutre y a la que contribuye a realimentar. “De ahí que una conversación refleje los patrones y las normas sociales vigentes en cada comunidad lingüística, más aún cuando también los rasgos que definen a los interlocutores se encuentran determinados por la comunidad de habla a la que pertenecen” (Contreras Fernández, 2008: 642).

Como indica Márquez Reiter (2002: 89-90), la cortesía no es algo con lo que el ser humano nazca, sino un conocimiento que se adquiere a través de un proceso de socialización. Está ubicada en el mundo social, donde se evalúan los comportamientos y las relaciones interpersonales dentro de un contexto de normatividad establecido por la historia y adoptado por el grupo. Por todo ello, la cortesía forma parte del aprendizaje de una cultura, un aprendizaje que ha de presentarse de forma explícita en los programas educativos. No pretendemos que los alumnos extranjeros cambien su forma de actuar o de entender la realidad, pero sí que sepan que existen otras normas o hábitos en la cultura meta y que estos forman parte de la lengua que están aprendiendo. De esta manera podremos evitar que los aprendices adquieran una percepción negativa del español y de sus hablantes, con lo que estaremos formando a alumnos competentes desde el punto de vista intercultural.

Terminamos esta comunicación con la esperanza de que, tal y como enunciaran Ferrer y Sánchez Lanza (2002: 7), “[u]n conocimiento cabal del lenguaje en su uso interpersonal pued[a] redundar a favor no sólo de su enseñanza sino, lo que es más importante, en alcanzar una comunicación más comprensiva y cordial en beneficio de las relaciones humanas”.

BIBLIOGRAFÍA

- BRAVO, D. (1996): *La risa en el regateo. Estudio sobre el estilo comunicativo de negociadores españoles y suEcos*, Universidad de Estocolmo: Edsbruck, Academityck.
- BRAVO, D. (1998): “¿Reirse juntos?: un estudio de las imágenes sociales de hablantes españoles, mexicanos y suecos”, *Diálogos Hispánicos* 22, 315-364.
- BRAVO, D. (1999): “¿Imagen positiva vs. imagen negativa?: Pragmática social y componentes del face”, *Oralia* 2, 155-184.
- BRIZ GÓMEZ, A. y Grupo VAL.ES.CO. (eds.) (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid: Arco/Libros (Anejo de *Oralia*).
- CONTRERAS FERNÁNDEZ, J. (2008): “Test de hábitos sociales en un análisis contrastivo sobre el uso y la interpretación de la cortesía lingüística”, en A. BRIZ *et al.* (eds.), *Actas*

del III Coloquio Internacional del Programa EDICE: Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral, Universidad de Valencia y Universidad Politécnica de Valencia: Libro-e, 642-656.

- CURCÓ, C. y A. DE FINA (2002): “Modo imperativo, negación y diminutivos en la expresión de la cortesía en español: el contraste entre México y España”, en M. E. PLACENCIA y D. BRAVO (eds.), *Actos de habla y cortesía en español*, Munich: Lincom Europa, 107-140.
- DEL RÍO URRUTIA, X. y C. SÁNCHEZ AVENDAÑO (2006): “Observaciones preliminares sobre la adquisición de fórmulas de cortesía en español”, en J. MURILLO MEDRANO (ed.), *Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE: Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas*, Universidad de Costa Rica: Libro-e, 435-448.
- DÍAZ PÉREZ, F. J. (1999): “Requesting in British English and Peninsular Spanish: a comparative analysis of politeness strategies”, en G. ÁLVAREZ BENITO *et al.* (eds.), *Lenguas en contacto*, Sevilla: Mergablum, 171-180.
- DÍAZ PÉREZ, F. J. (2003): *La cortesía verbal en inglés y en español: actos de habla y pragmática intercultural*, Jaén: Universidad de Jaén.
- FANT, L. (1989): “Cultural mismatch in conversation: Spanish and Scandinavian communicative behaviour in negotiation settings”, *Hermes* 3, 247-265.
- FANT, L. (1992): “Scandinavians and Spaniards in negotiation”, en A. SJÖRGREN y L. JANSSON (eds.), *Culture and management in the field of ethnology and business administration*, Estocolmo: Stockholm School of Economics, 125-153.
- FANT, L. (1995): “Negotiation Discourse and Interaction in a Cross-cultural Perspective: The Case of Sweden and Spain”, en K. EHLICH y J. WAGNER (eds.), *The Discourse of Business Negotiation*, Berlín: Mouton de Gruyter, 177-201.
- FERRER, M.^a C. y C. SÁNCHEZ LANZA (2002): *Interacción verbal. Los actos de habla*, Rosario: UNR Editora.
- GARCÍA, C. (2003): “Estudio comparativo del discurso oral de peruanos y venezolanos: reprendiendo y respondiendo a una reprimenda. Poder y solidaridad”, en D. BRAVO (ed.), *Actas del Primer Coloquio EDICE. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, Universidad de Estocolmo: Libro-e, 257-297.
- GARCÍA, C. (2004): “Reprendiendo y respondiendo a una reprimenda. Similitudes y diferencias entre peruanos y venezolanos”, *Spanish in Context* 1, 113-147.
- GARCÍA, C. (2008): “Different realizations of solidarity politeness: Comparing Venezuelan and Argentinian invitations”, en K. P. SCHNEIDER y A. BARRON (eds.), *Variational Pragmatics*, Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 269- 305.

- GRINDSTED, A. (1994): "La organización del espacio interactivo en negociaciones mexicanas, españolas y danesas", *Discurso*, 17-50.
- GRINDSTED, A. (1995): "Dyadic and Polyadic Sequencing Patterns in Spanish and Danish Negotiations Interactions", en K. EHLICH y J. WAGNER (eds.), *The Discourse of Business Negotiation*, Berlín: Mouton de Gruyter, 203-221.
- HAVERKATE, H. (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid: Gredos.
- KASPER, G. (1997): "Can pragmatic competence be taught?", [en línea]: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks>
- KASPER, G. y K. R. ROSE (eds.) (2002): *Pragmatic development in a second language*, Oxford: Blackwell.
- LE PAIR, R. (1996): "Spanish request strategies: a cross-cultural analysis from an intercultural perspective", *Language Sciences* 18, 651-670.
- MÁRQUEZ REITER, R. (2002): "Estrategias de cortesía en el español hablado en Montevideo", en M.^a E. PLACENCIA y D. BRAVO (eds.), *Actos de habla y cortesía en español*, Munich: Lincom Europa, 89-106.
- PLACENCIA, M.^a E. (1998): "Pragmatic variation: Ecuadorian Spanish vs Peninsular Spanish", *Spanish Applied Linguistics* 2/1, 71-106.
- PLACENCIA, M.^a E. (2005): "Pragmatic Variation in Corner Store Interactions in Quito and Madrid", *Hispania* 88, 583-598.
- PLACENCIA, M.^a E. (2008): "Requests in corner shop transactions in Ecuadorian Andean and Coastal Spanish", en K. P. SCHNEIDER y A. BARRON (eds.), *Variational Pragmatics*, Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 307-332.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001, 22^a): *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- URBINA VARGAS, S. (2008): "Aceptar y rechazar una invitación: estudio comparativo de la competencia pragmática de estudiantes de español como segunda lengua", en A. BRIZ et al. (eds.), *Actas del III Coloquio Internacional del Programa EDICE: Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*, Universidad de Valencia y Universidad Politécnica de Valencia: Libro-e, 773-797.
- VINTHER, T. y E. D. JENSEN (2008): "El aprendizaje de la cortesía verbal a través de input audiovisual o escrito", en A. BRIZ et al. (eds.), *Actas del III Coloquio Internacional del Programa EDICE: Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*, Universidad de Valencia y Universidad Politécnica de Valencia: Libro-e, 798-809.

EL USO DE HISTORIETAS PARA TRATAR LA CULTURA ARGENTINA EN LA CLASE DE ELE

HANNE BONGAERTS
Universidad de Salamanca

RESUMEN: En esta comunicación se abogará primero por no perder de vista la pertenencia de la enseñanza de cultura, en particular de los referentes culturales, para alcanzar la meta del hablante intercultural. Si se aplica esta meta a los estudiantes que se quedarán por un tiempo en un determinado país, es razonable ir más allá que trabajar las competencias generales de descubrimiento, relevamiento y comparación de elementos culturales, competencias válidas para el aprendizaje de cualquier idioma extranjero.

Segundo, se evidenciará que el mercado de ELE en la Argentina justifica la preparación de material cultural específico. Por último, se demostrará por qué las historietas son consideradas un medio adecuado para hablar de referentes culturales argentinos.

Actualmente, en la clase de ELE se pretende armonizar la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la cultura, sacando de la cultura la etiqueta de “telón de fondo”, o “información adicional” para incluirla abiertamente en la clase de lengua y destacar también los elementos de cultura ya presentes en la lengua (Byram 1991, 17-30). Por ejemplo, al hablar de costumbres, como determinadas fiestas o la organización del tiempo, no es necesario abordarlas en clases separadas, porque el léxico relacionado con estos temas puede aparecer, de forma no forzada, en diálogos que el profesor en principio seleccionó por las estructuras gramaticales. Al hablar de lenguaje verbal y proxémica, es posible visualizar un video que tenga que ver con la temática que el profesor haya elegido tratar y que muestre, al mismo tiempo, los comportamientos de hablantes nativos en interacción, la distancia que existe entre ellos y los gestos que utilizan. Así, el profesor profundiza el tema elegido y, al ordenar que los estudiantes releven lo “típico” de los comportamientos expuestos, también se dedica a elementos culturales. Considerando

esos ejemplos, uno puede llegar a entender que la integración de la cultura en la clase de lengua no debe ser un obstáculo insuperable.

Sin embargo, también se puede pensar en los estudiantes que se han propuesto conocer a fondo un país hispanohablante específico, porque están cursando allí un curso intensivo de español que promete tales conocimientos¹, o porque les hace falta, ya que piensan permanecer durante mucho tiempo en ese país. En esos casos es menester ofrecer más información a los estudiantes y la integración de esa cantidad de *input* en la clase de lengua podría volverse más difícil de realizar. Es decir, el estudiante sentirá la necesidad de saber mucho más sobre el país pero incluir tantos datos culturales en la clase de ELE provocaría un desequilibrio de lengua-cultura. En tales casos, se puede defender la creación de clases destinadas a hacer conocer esos elementos de cultura que no tienen un vínculo muy estrecho con la lengua, y por ello, pueden ser tratados por separado.

La importancia de esos conocimientos culturales se señala en estudios de Duff (2001,2002) cuyos resultados son mencionados en un artículo de Norton y Vanderheyden (2003: 205-206):

(...) she found that references to such TV shows as *Ally McBeal*, *The Simpsons*, *Seinfeld*, and *Friends* were common and that English language learners were unable to enter into discussions that assumed such cultural knowledge. (...) noting that if language learners wish to become active members of the classroom discourse community, their cultural knowledge may be as important as their academic proficiency.

Aquí hay que subrayar, empero, que el objetivo de esas clases de cultura sería ofrecer datos prácticos y útiles para el estudiante, como un “plus” importante, y no volver atrás, concibiéndolas como “telón de fondo” curioso y a menudo demasiado erudito, como se solía hacer en el pasado (Byram y Risager 1997, 59-60).

Este tipo de cursos dedicados a la cultura argentina resultan tener mucho sentido, dado que justamente (Pozzo, 2010: 1): “La profunda crisis económica que atravesara la República Argentina en el año 2001 ha tenido, entre sus nefastas consecuencias, una positiva: el aumento en la llegada de extranjeros que ante una moneda devaluada, encuentran al país muy accesible económicamente”.

Es lo que se desprende también de los datos siguientes (Flores Maio y Carrera Troyano, 2009: 133 y 139):

1 Véase por ejemplo la propuesta de Libertad Valverde Merlo, para clases de cultura española en los Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca. <<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/LibertadValverde.shtml>>.

(...) se observa claramente que Argentina es una competidora directa de España en el mercado global de ELE, puesto que los menores costes de los cursos alcanzan a compensar el mayor coste de desplazamiento para los europeos.

En el año 2007, el 49% de los estudiantes de ELE en Argentina se quedaban al menos 2 meses en el país mientras que los estudiantes inscritos en cursos de menos de un mes, solían acudir a cursos intensivos con una carga horaria alta (Flores Maio y Carretera Troyano, 2009: 138).

Ahora bien, cuando se plantea la necesidad de cursos de cultura, es necesario también identificar bien el contenido y los métodos empleados en tales cursos.

El contenido presenta inmediatamente un gran problema, visto que el concepto de cultura es tan amplio que ha engendrado cuantiosas definiciones que dificultan elegir una definitiva. Además, mucho depende del enfoque y del propósito que uno tiene al acercarse al concepto, no es lo mismo ser un antropólogo o un sociólogo ni tampoco es lo mismo ser un periodista o un político.

Una definición que puede ser un punto de partida es la del antropólogo Goode-nough (1957:167 en Iglesias Casal, 2003: 4):

(...) la cultura de una sociedad consiste en lo que las personas [miembros de esta sociedad] necesitan saber o creer para poder operar en una forma aceptable para sus miembros. (...) lo que dicen y hacen las personas, su organización social, sus eventos: todos son producto o resultado de su cultura en la medida que la aplican a la tarea de percibir y responder a sus circunstancias.

Desde esta definición hay que intentar encontrar respuestas a las siguientes preguntas (Pozzo, 2010: 6): “¿Qué es lo más importante que debe saber sobre nuestro país, sus manifestaciones culturales, de nuestros hábitos?”.

Para ello, es posible recurrir al extensivo Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007, 2008) que provee un inventario muy elaborado de *Referentes culturales* y *Saberes y comportamientos socioculturales*. Este repertorio del Instituto Cervantes es fruto de un extensivo y minucioso trabajo y por tanto puede constituir una fuente de material para seleccionar los ítems de clases de cultura. Por ejemplo, en los *Referentes culturales* se proponen *Conocimientos generales* (la geografía, la economía, la política, la educación, el sistema sanitario, los medios de comunicación etc.), el conocimiento de *Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente* y de *Productos y creaciones culturales*. En el repertorio de *Saberes y comportamientos socioculturales* figuran *Condiciones de vida y organización social* (la familia, las comidas y bebidas, las fiestas, etc.), *Relaciones interpersonales e Identidad colectiva y estilo de vida*.

Sin embargo, teniendo en cuenta la magnitud del mundo hispanohablante, incluso utilizar el Plan Curricular tiene sus limitaciones porque carece de información más detallada para cada país de esa comunidad. De ahí que pueda ser de interés completarlo con materiales específicos sobre la cultura argentina. Gracias a la celebración del Bicentenario de Argentina, abundan las publicaciones recientes dedicadas a la historia argentina y a la argentinidad.

Por ese Bicentenario, el periódico argentino *Clarín* encargó una encuesta sobre la argentinidad al estudio Graciela Römer y Asociados², que indagó por el país entre argentinos de 18 a 70 años y publicó sus resultados en un especial el 23 de mayo de 2010, dos días antes del 25 de mayo, cuando se conmemoró la Revolución de Mayo que marcó el fin del Virreinato del Río de la Plata y el inicio de la independencia de Argentina.

Los resultados de esta encuesta ofrecen algunas pistas concretas para trabajar en clase, como se verá a continuación.

Acerca de la imagen que tienen de sí, se ve que la identidad argentina concebida como tal por los argentinos, contiene varias facetas, incluso discordantes entre sí:

los argentinos sí nos reconocemos de manera contradictoria como verseros, chantas³ y vivos criollos pero a la vez conmovedoramente solidarios. Trabajadores, e inmediatamente después haraganes y perezosos. (Miguel Wiñazki, Secretario de Redacción de Clarín)



Luego, con respecto a las preocupaciones de los argentinos, los tres principales problemas son la delincuencia, la desocupación y la economía. Como los argentinos sufren bastantes actos de delincuencia, no sorprende que le tengan mucho miedo aunque otros temores afectan más a sus seres queridos: a que un ser querido se enferme o que sus hijos no tengan futuro. Relacionados con la desocupación y la situación económica, caer en la pobreza y perder el trabajo son otros miedos importantes.

2 <<http://www.romer.com.ar>>

3 Versero: charlatán// mentiroso// persona que habla de un tema que no conoce.

Chanta: descarado, desvergonzado// informal, incumplidor// insolvente moral, persona que contrae deudas con las que no cumple <<http://www.todotango.com/spanish/biblioteca/lexicon/lexicon.asp>>.

Después del estallido de la crisis económica en el 2001, muchos argentinos no quisieron quedarse en la Argentina y decidieron emigrar en busca de un futuro mejor. Hoy en día, el 78% prefiere quedarse en la Argentina, a pesar de que este porcentaje disminuye cuando piensan en lo que sería lo mejor para sus hijos.

Así interpreta los datos Miguel Wiñazki en el suplemento del 23 de mayo de 2010:

Los argentinos hemos hecho de la queja una práctica cotidiana. Eso nos ha llevado en distintos ciclos históricos, al compás del lamento de las letras de los viejos tangos, a mostrarnos pesimistas respecto del futuro. Sin embargo, el Bicentenario nos encuentra con cierto optimismo. (...)

Tanto lo creemos que bajó el deseo de irse del país (...) Pero hay cierta decepción por cómo evolucionó la vida en la Argentina: el 65% cree que la generación de sus padres vivía mejor que la actual, y son menos los que piensan que sus hijos tendrán un mejor pasar que ellos.

Otro aspecto interesante en la encuesta de Clarín toca las costumbres argentinas, en particular sus consumos culturales. El internet gana en adeptos, pero la televisión sigue ocupando un lugar privilegiado como fuente de información, y el 84% de los argentinos mira la tele entre 1 y 5 horas por día. En contraste con lo anterior, a los argentinos no les gusta leer, visto que el 51% no ha leído ningún libro en el último año.

El papel de la televisión incide con las respuestas a la pregunta *¿Quién es la personalidad pública que más nos representa?*, dado que aparecen 3 presentadores entre los 12 personalidades elegida, a sabers: Marcelo Tinelli, que presenta ya la vigésima primera edición de su programa de entretenimiento *Showmatch*; Susana Giménez, ex modelo que comenzó en 1987 con su propio programa; y Mirtha Legrand, que lleva presentando 42 años el programa *Almorzando con Mirtha Legrand*. Los demás son deportistas (dos futbolistas, Diego Maradona y Lionel Messi, y un tenista, Juan Martín del Potro), y políticos (como el presidente Perón y su esposa Eva Perón, y la actual presidenta, Cristina Fernández de Kirchner). En la lista aparecen también dos personalidades con fama internacional, el cirujano que inventó la técnica del bypass, René Favaloro, y un compositor de tangos, Carlos Gardel. Al analizar las respuestas, el Secretario de Redacción de Clarín comenta en el suplemento en el que se presentó el sondeo: "Llama la atención por su notoria ausencia el Che Guevara: o no es concebido como representativo de los argentinos hoy o es concebido más como un sujeto global".

Examinando el sondeo realizado, es posible resaltar algunos ítems de interés.

En primer lugar, con respecto a la identidad argentina, salta a la vista la representación heterogénea que ha surgido en el sondeo: los argentinos se creen mentirosos y desvergonzados pero a la vez solidarios y generosos.

En segundo lugar, se desprende de las cuestiones relativas a los miedos y a las pasiones que la delincuencia y el estado de la economía son dos temas primordiales para los argentinos y que se preocupan por su familia, en particular por el futuro de sus hijos. A diferencia de hace 10 años, cuando solamente un 53% se quería quedar en el país, ahora hay más optimismo y hay más argentinos que prefieren permanecer en Argentina, aunque estiman que para sus hijos podría ser mejor emigrar. Si se combina este dato con la comparación de la calidad de vida de generaciones anteriores y futuras, se ve que tampoco hay tanto optimismo entre los argentinos. En otras palabras, y tal vez como consecuencia de la delincuencia y la situación económica, un futuro precario y la emigración como posible forma de escape son elementos muy presentes en la mente argentina.

Otro ítem llamativo es la preponderancia de la televisión en los consumos culturales de los argentinos, frente al 51% de los encuestados que no usan Internet y al 51% que no ha leído nada en el último año. De ahí que se revele fundamental hablar de personalidades de la tele, teniendo en cuenta la importancia que tiene la televisión en la vida cotidiana.

Para finalizar, habría que estudiar también las otras figuras notorias destacadas como representantes de la argentinidad o como próceres admirables.

Ahora que se ha ideado una lista de contenidos, hace falta seleccionar un método apropiado. Aquí se plantea que el uso de historietas puede ser ese método ya que últimamente se han producido varios trabajos que abogan por su uso en el aula, aunque no todos acentúan su utilidad para hablar de cultura.

En general, es posible afirmar que (Alonso García, 2005: 125)

El humor ayuda a que la actitud ante las tareas y el proceso de aprendizaje sean más motivadores y eficaces, a que los contenidos se asimilen y retengan mejor pues su procesamiento se ha producido dentro una actividad placentera, que moviliza la creatividad, el pensamiento y las emociones.

En cuanto a conocimientos culturales en particular, también encontramos argumentos a favor del uso de historietas para obtenerlos (Norton y Vanderheyden, 2003: 209):

Children new to North America who are struggling to understand the sociocultural practices of their new society find in comic books like Archie images of popular activities among young people. (...) some of the students felt that Archie comics were appealing because they could help students learn about their new society.

Además, en el caso de la Argentina, las historietas parecen más apropiadas aún debido a la cantidad y la calidad de lo producido en ese país (Martignone y Prunes, 2008:

37): "(...) existe desde principios del siglo XX una gran tradición de historieta y de tira argentina, inclusive reconocida internacionalmente (...)".

Conjuntamente, las tiras cómicas en la contratapa de periódicos nacionales importantes, como Clarín y La Nación, (Martignone y Prunes, 2008: 76)

[toman] como una de sus principales temáticas la vida cotidiana del país, preocupándose por retratar nuestra sociedad [la argentina] y nuestros problemas políticos y económicos de manera más o menos transparente (de acuerdo a lo que permita la censura, cuando la hubiere), e incluso sin pelos en la lengua, como La Nelly o REP.

En definitiva, considerando la utilidad didáctica y el contexto particular de la creación de historietas en Argentina y su contenido, es evidente que se justifica plenamente usar historietas cuando se quiera impartir clases de cultura argentina.

Como verdadera ilustración de esa reflexión, se incluirán algunas muestras de historietas argentinas.

Así, si se quiere insistir de forma bien irónica en facetas negativas de la identidad argentina, como el hecho de ser *verseros*, egocéntricos y poco confiables, valdrían estos ejemplos:



Sendra - 14 03 2010 en Clarín



Sendra - 23 06 2010 en Clarín



Caloi - 06 03 2010 en Clarín

El primer autor seleccionado es (Ricardo) Sendra⁴, es también el creador de *Yo, Matías* [y es] considerado por muchos como el sucesor de Mafalda (De Majo, 2009).

El segundo es de Caloi (Carlos Loiseau) y el personaje dibujado aquí se llama *Clemente*. En Argentina, es muy famoso aunque es (Martignone y Prunes, 2008: 44) “un personaje del que no se puede saber con seguridad qué es, salvo que es argentino. Su peculiar lunfardo, su amor por el fútbol y el tango, o hasta sus complejos psicoanalíticos, lo identifican a las claras como un habitante de este país [la Argentina]”.

Durante el mundial de fútbol de 1978, se convirtió en un símbolo de protesta y de ahí en un símbolo cultural (ibidem).

Para hablar de la delincuencia y la preocupación por la economía, podrán ser muy útiles las siguientes muestras:



Nik – Política
20 08 2009 en *La Nación*



Nik – Política
24 11 2009 en *La Nación*

Seguramente Nik (Cristian Dzwonik) es el más conocido de los autores argentinos cuyas tiras se presentan aquí, ya que es el autor del famoso *Gaturro*. Lo que lectores de *Gaturro* tal vez no sepan, es que Nik publica todos los días en el periódico *La Nación* dos críticas a la actualidad llamada *la foto que habla y Política*. En realidad, el personaje de *Gaturro* comenzó a aparecer en los paneles de humor político de Nik, como referencia al milagroso cambio pilar de Menem. “El gato de Menem” fue una caricatura recurrente del humor gráfico de los ’90 que aparecía en la revista *Humor* y en el periódico *Página12* (Martignone y Prunes,

4 De él se conoce también una colaboración con un dibujante español en una historieta sobre una batalla histórica en el País Vasco.

<http://www.tebeosfera.com/documentos/documentos/mar_de_plomo_entrevista_con_mikel_begona.html>

2008: 85). En este artículo no aparecen ejemplos, pero las caricaturas del político Nestor Kirchner, anterior presidente y marido de la presidenta actual suelen ser pingüinos y “Nik fue el primero en verlo como un pingüino patagónico” (Martignone y Prunes, 2008: 146).

La inseguridad y la delincuencia señaladas anteriormente incitan a menudo a los argentinos a emigrar, como en esta viñeta de *Yo, Matías* del ya mencionado Sendra.



Yo, Matías – 23 05 2010 en *La Capital*

Finalmente, para tratar a unas personalidades argentinas, tanto a argentinos ilustres como a argentinos más populares y menos prestigiosos, es posible recurrir a historietas críticas, como las de Freddy, un autor no tan conocido o al personaje *La Nelly*:



Freddy - 05 05 2010 en *La Capital*



La Nelly - 17 05 2010 en *Clarín*⁵

5 En un viaje por el tiempo, al Tricentenario, Nelly se encuentra también con la personalidad que, según la encuesta citada, representa mejor a los argentinos, Diego Maradona. Cuando se refiere a lo que

Vale la pena presentar con más detalles a *La Nelly*, dada la frecuencia con la que trata temas de actualidad. *La Nelly* tiene dos autores: Sergio Langer es el dibujante y Rubén Mira es el guionista. En realidad, es curioso que esta tira tenga tanto éxito, porque los dibujos no agradan gráficamente, y, además, Nelly es “una señora gorda, bastante mersa, fanática de Sandro y portavoz de opiniones políticas muy poco intelectualizadas”.

Esos autores también opinan (Martignone y Prunes, 2008: 108) que *La Nelly* adapta “bien a la filosofía argentina del “ir tirando” [a pesar de que] Nelly, una jubilada con pensión trucha que se cree más viva de lo realmente es, vive cayendo (a veces literalmente) de peripecia en peripecia”.

Por lo demás, llama la atención que en 2004, el Wall Street Journal haya afirmado que esta tira cómica (Martignone y Prunes, 2008: 109) “era la mejor manera (y la más divertida) de entender el caos reinante en nuestra sociedad”.

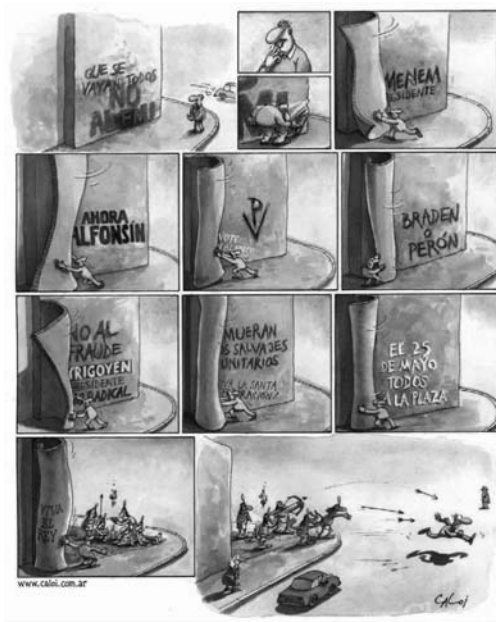
Con estas muestras se ha querido demostrar que ilustrar la cultura argentina con historietas es, aparte de ser un método divertido, una tarea factible. En este trabajo solamente se han integrado publicaciones muy recientes, pero recordamos que en Argentina existe una larga tradición de historietas, por lo cual pueden ser una fuente histórica, como concluyen los autores de *Historietas a diario* (Martignone y Prunes, 2008: 147).

Cabría imaginar un futuro en el que solo quedaran las tiras cómicas publicadas en la Argentina como testimonios para reconstruir el pasado: las tiras como fuente histórica (...) el resultado sería más convincente (o seguro más divertido y a menudo más inteligente) que el de un estudio a través de los programas de televisión, películas y documentales, o novelas y ensayos producidos durante el mismo período.

Un ejemplo histórico podría ser la historieta Bosquivia, publicada en 1982 en la revista HUM®, y que se puede entender como (Vázquez, 2003: 263) “una metáfora zoológica donde se reflejaron muchas de las cosas que pasaban todos los días”.

A la vez, hay autores contemporáneos que ofrecen sus versiones de la historia argentina, como lo hace muy bien aquí Caloi (16 05 2010 en *Clarín*):

dijo “el general”, hace referencia a una frase muy famosa de Perón, Para un argentino no hay nada mejor que otro argentino, cambiada irónicamente para el contexto. Otro detalle, el acompañante de Nelly en este viaje al futuro es Neo, un chorizo que en otras viñetas se proclamó como la representación del Ser Nacional Argentino.



En resumen, se ha podido argumentar que, visto el auge de la enseñanza de ELE en la Argentina y el perfil de los estudiantes que acuden a las clases, hacen falta clases de cultura adicionales. Para determinar lo que se debe entender como “cultura argentina”, se ha evidenciado que es posible apoyarse en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, en libros editados en Argentina y, como se ha hecho concretamente en este trabajo, en una encuesta del periódico *Clarín*, realizada entre los argentinos.

Como método ha resultado muy valioso explotar historietas, dado su carácter motivador y su contenido, a menudo un reflejo lúdico de acontecimientos, costumbres y personajes concretos. Hay que insistir también en la cantidad y la calidad de la producción argentina de historietas que permite descubrir material apropiado de varios dibujantes, abordando varias temáticas.

En definitiva, se espera que la utilidad de historietas para hablar de cultura haya quedado demostrada y que, además, el presente artículo pueda inspirar a otros docentes a considerar utilizarlas en sus clases para ilustrar algunos temas culturales o incluso a considerar crear un especie de guía de la cultura argentina que incorpore historietas de forma sistemática.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO GARCÍA, P. J. (2005): “Riendo se entiende la gente: el humor en la clase de ELE”, en A. ÁLVAREZ *et al.* (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Actas del XVI Congreso Internacional de ASE-LE)*, Oviedo: Universidad de Oviedo, 124-132.
- BYRAM, M. (1991): “Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model”, en D. BUTTJENS y M. BYRAM (eds.), *Mediating languages and cultures. Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Clevedon: Multilingual Matters, 17-30.
- BYRAM, M. y K. RISAGER (1999): *Language Teachers, Politics and Cultures*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- CARRERA TROYANO, M. y F. FLORES MAIO (2009): “La competencia internacional en la enseñanza de ELE. El caso de Argentina”, en M. CARRERA TROYANO y J. J. GÓMEZ ASENCIO (dirs.), *La Economía de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Barcelona: Ariel.
- CLARÍN (2010): “Encuesta Bicentenario”, [en línea]: <<http://www.bicentenario.clarin.com/encuesta.php>>
- MAJO, O. de (2009): “Historieta argentina. La segunda mitad del siglo XX”, [en línea]: <http://www.tebeosfera.com/documentos/documentos/historieta_argentina_la_segunda_mitad_del_s_xx.html>
- DUFF, P. (2001): “Language, literacy, content, and (pop) culture: Challenges for ESL students in mainstream courses”, *Canadian Modern Language Review* 58/1, 103-32 .
- DUFF, P. (2002): “Pop culture and ESL students: Intertextuality, identity, and participation in classroom discussion”, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45/6, 482-7.
- INSTITUTO CERVANTES (2007, 2008): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva (3 volúmenes).
- MARTIGNONE, H. y M. PRUNES (2008): *Historietas a diario. Las tiras cómicas argentinas de Mafalda a nuestros días*, Buenos Aires: Librería
- NORTON, B. y K. VANDERHEYDEN (2003): “Comic book culture and sEcond language learners”, en B. NORTON y K. TOHEY (eds.) *Critical Pedagogies and Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 201-221,
- POZZO, M.^a I. (2010): *La enseñanza de contenidos socioculturales a extranjeros no hispanohablantes Aportes para una educación intercultural* (inédito).

-
- PEDROSO, OSVALDO (ed.) (2007): *Debates en la cultura argentina*, Buenos Aires: Emecé Editores.
- VALVERDE MERLO, L. (2006): *Propuesta didáctica para una clase de cultura*, red-ELE: Biblioteca virtual, [en línea]: <<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/LibertadValverde.shtml>>
- VÁZQUEZ, L. (2003): “Bosquivia: La historieta en la dictadura militar argentina”, en M. BARRERO (coord.) *Tebeosfera*, Bilbao: Astiberri.

PROMOVER LA LECTURA INVITANDO A LA CULTURA

ZINEB BOUCHIBA GHLAMALLAH
Universidad de Orán

RESUMEN: Tras su *exilio* de las aulas de lengua por los metodólogos de los años 60-90, por conllevar una complejidad innecesaria para los objetivos de aprendizaje, el texto literario se ha vuelto a rehabilitar, afortunadamente hoy, tanto en las aulas como en los manuales. Sin embargo, cuando examinamos cómo se ha concretado su integración en algunos de los manuales de E/LE, vemos que sigue siendo confinado en espacios muy delimitados. *El punto de vista que aquí se expone opta por una ampliación de estos espacios, y considera que el estudio del texto literario puede usarse, junto con otros documentos auténticos, no sólo para cumplir con fines lingüísticos y estéticos, sino también con fines culturales y emocionales, porque puede verse como una ventanilla abierta hacia la lectura y la cultura, y un incentivo para que el aprendiz vaya leyendo y conociendo más.*

*“Que otros se jacten de las páginas que han escrito,
a mí me enorgullecen !as que he leído” J. L. Borges*

Como lo deja suponer el título, se trata aquí de defender el uso del texto literario (TL) en el ámbito de la didáctica del español como lengua extranjera (E/LE) y a través de este uso, incitar a la lectura para ir al encuentro de la cultura extranjera. Nos proponemos explicar por qué se defiende ese uso a partir de las tres preguntas siguientes:

- ¿Por qué buscamos textos literarios en los manuales de E/LE?
- ¿Por qué precisamente textos *literarios* cuando se pueden encontrar muchos y varios textos en estos manuales?
- ¿Para qué la lectura literaria?

1. BUSCANDO TEXTOS EN LOS MANUALES DE E/LE

Si lo miramos bien, vemos que la introducción del TL como práctica de enseñanza de las lenguas está fundamentada teóricamente, y es esto lo primero que nos autoriza a buscar textos literarios en los manuales de E/LE.

Todos sabemos que desde el punto de vista metodológico, el recurso al TL se ha vuelto a autorizar (después de haberse prohibido en reacción contra la metodología tradicional) y ha ido introduciéndose en la enseñanza de las lenguas como documento auténtico, en los años ochenta, con el enfoque comunicativo.

Desde el punto de vista teórico, en la didáctica de las lenguas, sabemos que gracias a los trabajos en psicología cognitiva (en la segunda mitad del siglo XIX), el centro de interés de los investigadores puesto primero en el método pasó a fijarse en el aprendiz y su *intervención activa* en su propio aprendizaje.

Igual ocurrió con la didáctica de la literatura: las investigaciones sobre la lectura anteriormente centradas en el autor y el texto se centraron, con las teorías de la recepción (Jauss: 1978; Iser: 1985; Eco 1985), en el *acto de leer* y los procesos cognitivos que se desenvuelven durante la lectura, y pusieron en evidencia el papel decisivo del lector en la construcción de los significados del texto leído. En cuanto al texto literario, se considera como un “*déclencheur, un embrayeur d’attitudes, de comportements, d’idées, d’affects...*” (Cogez, 1984: 4).

También, en el marco del enfoque comunicativo *basado en la acción* que adopta el Consejo de Europa (2002: 58), se considera que “las literaturas nacionales y regionales” constituyen “un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar”, y que “los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos”.

En ese mismo marco, podemos ver en las escalas de descriptores de niveles, que para la adquisición de la comprensión de lectura, se introducen “textos breves y sencillos” en el nivel A2; en el nivel B2, el objetivo es llegar a comprender “la prosa literaria contemporánea” en el C1, ya se trata de comprender “textos largos y complejos de carácter literario”; y en el C2, el aprendiz se debe capacitar para comprender “obras literarias” y “escribir resúmenes y reseñas de obras literarias” (Consejo de Europa, 2002: 40; 42).

Además de todo esto, cabe señalar que hay numerosos trabajos de profesores investigadores que aportan excelentes argumentos a favor del uso del TL como material didáctico: basta citar aquí los de María Naranjo (1999) y Rosana Acquaroni (2007).

Con las orientaciones teóricas actuales, todo nos prepara a que descubramos en los manuales de E/LE algunos textos literarios sugestivos que inciten al aprendiz a buscar más lecturas, y le ofrezcan la ocasión de intervenir cada vez más activamente en su

propio aprendizaje. Pues, teniendo en cuenta lo que se acaba de mencionar, creemos que ya no hay para qué seguir apartando el texto literario, sino que hay que integrarlo y buscar cómo sacarle provecho para la enseñanza de la lengua. Sin embargo, si echamos una ojeada a algunos de ellos¹, observamos que esa integración parece inspirar aprensión y sigue siendo bastante cautelosa. Así por ejemplo,

- en *Así me gusta 2* (2005), a pesar de una interesante sección “Textos para...” no hemos encontrado ningún texto del que podamos decir que es literario²; esto incluso en “textos para... expresar sentimientos” y “textos para... hacer una descripción”.
- En *Nuevo ELE* (2002; 2003), calculamos que tanto en el de nivel intermedio (que cuenta 160 páginas) como el *avanzado (con 175)*, solo un poco más de una (1) página³ se consagra a los textos de autores en cada uno de los dos libros.
- En los manuales *En acción 2 y 3*, en cuya introducción se precisa que “se corresponde” a los dos niveles B1 y B2 del MCER, podemos buscar en vano alguna referencia a la “prosa literaria contemporánea”. Es verdad que los textos son muy numerosos y diversos (artículos, entrevistas, anuncios, etc.), y los temas no menos varios, e incluso a veces algo inesperados (posturas de yoga, conocimientos sobre el pelo, vida en otros planetas; tatuajes, ayurveda, etc.); pero los textos literarios resultan prácticamente inexistentes. Mejor buscar una aguja en un pajar. ¡Dichosos son los escasos autores elegidos y citados en microtextos!
- En *Prisma* podemos leer:
 - 1 página de textos en A2 (163 pp.);
 - 1 página en B1 (159 pp.);
 - un poco más de 3 páginas en B2 (187 pp.);
 - 5 páginas en C1 (230 pp.).

Este ligero incremento cuantitativo que se puede observar parece relacionarse más con el número de páginas que con el nivel de los alumnos. En estos cuatro manuales, se hace explícitamente referencia a la literatura en la portadilla de las diferentes unidades que los mismos cuentan, y en la que se especifica el contenido de cada una de ellas: en la cuarta sección de “contenidos”, la de “contenidos culturales” propuestos, se citan

1 Entre los manuales que tenemos a nuestra disposición, hemos consultado exclusivamente los libros del alumno (niveles intermedio y avanzado) para ver qué textos se ponen a su disposición.

2 Hemos excluido del cómputo los textos literarios adaptados, por haber sido modificados y los que se han propuesto como ejercicios con vacíos para rellenar.

3 Ya que son pocos, lo que nos interesa aquí en prioridad, es la cantidad de los textos seleccionados; así, una página puede reunir todos los microtextos propuestos en varias páginas de un manual, según el espacio que ocupan en la página.

muchos nombres de autores; pero la mayoría de estos autores no aparecen en el libro del alumno, sino están en el libro del profesor: ¿qué puede hacer entonces el aprendiz con un texto que no está a su disposición? Por ejemplo, en *Prisma A2*, se citan quince autores, pero los fragmentos originales que se pueden leer son excepciones; y a Mario Benedetti que se anuncia en la unidad 4 (p. 9), solo se le puede leer un microdiálogo, sin el nombre de los personajes que dialogan, en la UD 8.

- En *Gente 2 y 3* ((2004; 2005) los textos propuestos totalizan ocho páginas.
- En *Aula Internacional 2, 3 y 4* (2005; 2006; 2007), observamos una progresión interesante: los textos literarios ocupan:
 - 1 página y media entre las 192 páginas del primero;
 - 5 páginas entre las 192 páginas del segundo;
 - 11 páginas entre las 208 páginas del tercero.

Es en este último manual que hemos encontrado el mayor número de textos, y la mayoría de ellos se complementan, en la misma página, con una breve biografía del autor. Merece señalarse aquí la página consagrada a cuatro poemas sobre árboles, con la foto de los mismos y la biografía de sus autores. ¡Es un auténtico placer abrir y volver a abrirla! Pero, tenemos que observar que muchos de estos textos no están incluidos en las unidades, sino en una sección (“más cultura”) intercalada al final del libro, entre dos otras secciones, y que solo se pueden utilizar “a veces... como material complementario”. Esta sección (que no propone solo textos literarios) cuenta con 21 páginas, mientras que además de las 108 páginas dedicadas a las unidades, se consagran 45 páginas a los ejercicios y otras 31 más a la gramática.

Resumiendo, sobre un total de 2433 páginas, 39 páginas se dedican a la voluminosa producción literaria española e hispanoamericana: ¿Cómo el aprendiz va a ser capaz de hacer resúmenes de obras si no ha tenido la oportunidad de leer ninguna?

2. ¿POR QUÉ TEXTOS EN LOS MANUALES DE E/LE?

Porque desde la perspectiva de la enseñanza, cualquier práctica didáctica necesita que se tenga en cuenta el contexto en el que se realiza esa práctica, porque el conjunto de aspectos espacio-temporales, como las condiciones de trabajo, los conocimientos previos del aprendiz y sus representaciones, así como las personas que lo rodean, constituyen un “marco” de significados que influyen en su comportamiento de aprendiz y en *la eficiencia de su aprendizaje*.

Ese contexto nos obliga a no olvidar que nuestros estudiantes no tienen la posibilidad de practicar la lengua fuera de clase (excepto, por supuesto para las tareas que

tienen que hacer en casa). También, todos sabemos que con los nuevos medios tecnológicos, con el mundo de la imagen (televisión, vídeo, DVD e internet), la lectura se va perdiendo; se lee cada vez menos e incluso algunos no leen nunca nada⁴.

Tampoco tenemos que olvidar que el profesor de lengua no nativo no está siempre en situación de saber cuáles son las últimas obras premiadas, o las que alcanzan el mayor número de ventas; y aunque lo sepa, no las puede tener sistemáticamente a su disposición. Si estos últimos años los manuales se han publicado unos tras otros, cada uno proporcionando más conocimientos a través de textos y situaciones de comunicación muy diversas, ¿por qué no se podría esperar que alguno de ellos proporcionara ese tipo de información y ofreciera al profesor mismo una posibilidad de no estancarse en sus conocimientos adquiridos?

Por otra parte, si consideramos que la lengua es a la vez un producto de la cultura y su medio de expresión, no podemos separar la lengua de la cultura: el conocimiento de la cultura es condicionado por el de la lengua, y el dominio de la lengua lo determina el conocimiento y la comprensión de la cultura. En cualquier contexto de enseñanza-aprendizaje, un buen conocimiento de la cultura puede ser muy provechoso para el conocimiento de la lengua, porque ayuda a comprender y motiva para ir aprendiendo más. Cuando la lengua-cultura extranjera es muy diferente de la lengua-cultura materna del aprendiz, comprenderla no es siempre evidente para él, porque en cualquier situación de comunicación, detrás de cualquier mensaje lingüístico, está todo un código cultural (las representaciones y las convenciones socioculturales de los dos interlocutores) que se debe conocer para captar el verdadero sentido del mensaje. Las percepciones de los valores culturales pueden llegar a oponerse y ocasionar un malentendido o una incompreensión que hace que se llegue a ver al Otro más que extranjero, como muy lejano o extraño, y que se ponga fin a la comunicación. Si “comunicar es entrar en relación con el Otro”, como nos lo afirman Abdallah-Preteceille y Porcher (2001: 5), ¿cómo se puede comunicar con el Otro si no se comprende lo que dice o si se no se acepta?

3. ¿POR QUÉ PRECISAMENTE EL TEXTO LITERARIO?

Porque puede ser, en contexto de enseñanza-aprendizaje no nativo, un medio idóneo para que se practique la lengua *fuera* de casa.

Si hojeamos el manual *En acción 3* (p. 43) por ejemplo, vemos que en el apartado “hablar de sentimientos”, pone: “preocupa, inquieta, agobia, estresa, desespera, angustia, molesta”: parece que el español se pasa el tiempo quejándose. Y ¿quién mejor que

4 Según una encuesta (Mario: 2009), 36.17 % de los jóvenes (de entre 13 a 30 años de edad) encuestados confiesan que no leen nunca.

un escritor español podría hablar de sentimientos, para que el aprendiz pudiera sentirlos por dentro? Para que la emoción vivida lo llevara a hacer más preguntas sobre el texto, o le diera ganas de buscar la obra y leerla. Esta profusión de sinónimos recuerda desgraciadamente los manuales del siglo XIX que proponían listas de vocabulario; y esa lista no dice *cómo* se pueden expresar los sentimientos, sino solo *qué* expresar.

¿La carga emocional transmitida por un texto ameno y expresivo no es un buen medio para captar y *mantener* la atención del aprendiz? ¿Por qué el TL no se aprovecha como cualquier otro documento auténtico? Es verdad que se suele definir prioritariamente por su función estética, pero como lenguaje, puede también cumplir con las demás funciones (Jakobson, 1963: 213-20): “metalingüística” (cuando el lector reflexiona sobre el código utilizado por el autor); “expresiva” (a través de los personajes que cada lectura resucita); “conativa” (porque aunque no esté presente, lo que le interesa al autor es la reacción del que lo lee: suscitando interés y preguntas, lleva u obliga al lector a seguir leyéndolo); y también “referencial” (porque el texto produce su propio referente, y aunque éste sea de naturaleza simbólica, a menudo tiene que ver con la realidad, y no impide la identificación con personajes o eventos reales).

También, el TL presenta la ventaja de reunir una muestra muy amplia de usos de lengua que se pueden aprovechar desde un punto de vista lingüístico. No es ni sistemáticamente complejo, ni siempre estético. Antonio Mendoza (2004) muestra con ejemplos muy concretos que todos los textos no presentan una forma específicamente literaria, sino que pueden proponer también usos de lengua a los que cualquier aprendiz de nivel intermedio (B1) puede recurrir perfectamente en una situación normal de comunicación. En estos casos, ¿por qué proponer sistemáticamente un texto elaborado específicamente para un fin gramatical o sacado de un periódico? Además, ofrece la posibilidad de encontrarse dentro o cerca de la diversidad de contextos socioculturales que el autor brinda y de variar las situaciones de comunicación y expresarse también sobre temas extralingüísticos en función de estos contextos.

El TL se distingue por su modo de comunicación: el autor comunica a través de sus escritos cuando lo leen; cuando no se comprende, más se leen, mejor contestan. En definitiva, el TL es una ventana directamente abierta sobre la fantástica diversidad lingüística y cultural española e hispanica; puede servir de cebo (por las emociones que suscita y las aspiraciones que despierta) y hacer que el estudiante de pasivo pase a ser activo, y que el lector de textos pase a ser lector aficionado a la literatura y la cultura española e hispanica. De simple ejercicio al principio, la actividad de lectura pasa a ser un trabajo de exploración de las posibilidades de la lengua y el TL se transforma en un auténtico caudal para su observación.

4. ¿PARA QUÉ LA LECTURA LITERARIA?

Para contestar, bastaría citar este magnífico argumento de José Luis Sampedro (citado por Castán *et al.* (1996: 75)⁵:

Leer nos enriquece la vida. Con el libro volamos a otras épocas y a otros paisajes; aprendemos el mundo, vivimos la pasión o la melancolía. La palabra fomenta nuestra imaginación: leyendo inventamos lo que no vemos, nos hacemos creadores. [...] Frente a las imágenes impuestas necesitamos más que nunca el ejercicio de la palabra, siempre a nuestro alcance. El libro, que enseña y conmueve, es además ahora el mensajero de nuestra voz y la defensa para pensar con libertad.

Efectivamente, el éxito consiguiente a una lectura amena y asequible puede facilitar la interiorización de nuevos usos y servir de eslabón a otros éxitos que asentarían la construcción de una relación enriquecedora con la lengua-cultura extranjera. Haremos aquí nuestra, esta brillante definición de Vandendorpe (1996): “La lectura literaria es ante todo el lugar en que se da al lenguaje su máxima potencia poniéndolo en resonancia con el silencio interior”. El texto literario, cuidadosamente seleccionado, no es sino el espacio en el que la lengua toma su autenticidad y fuerza expresiva máxima; es también, la chispa que promueve ese *proceso reflexivo interior* tan necesario para apropiarse las reglas lingüísticas, pragmáticas y culturales de la lengua. Es este silencio el que ofrece un espacio para hacerse preguntas y hacérselas al texto; también para resolver, *fuera* del aula, un problema suscitado por una reacción provocada por el texto *dentro* del aula (interpretación, puesta en cuestión –de qué ha entendido o cómo lo ha entendido–, hipótesis, contrastes LM/LE, comparación, etc.): se lee “para iluminarse uno mismo” (Bloom, 2000: 8).

Más numerosas serán las lecturas, más fecundo será el silencio; estos momentos de encuentro consigo mismo, de reflexión personal, son momentos que favorecen el desarrollo del proceso de elaboración del sentido; sin esta elaboración, no se acaba la asimilación, y sin la asimilación, no se hace efectivo el aprendizaje. Y sabemos todos que esa asimilación no es siempre evidente, porque necesita tiempo y espacio: hay que vivir por ejemplo durante cierto tiempo en una sociedad para percibir ciertos matices sutiles de las convenciones socioculturales. Es verdad que en el aula, está en primera línea el resultado que se pide al aprendiz; pero detrás, está todo lo que queda por hacer y es allí donde se construyen las competencias: para citar un ejemplo muy sencillo, se puede aprender a conjugar perfectamente, pero ¿cuándo, cómo y por qué *tutear* a los otros, cuando al hablar francés, uno ha internalizado desde niño que el tuteo es también sinónimo de desprecio?

5 Se trata de un “mensaje escrito con motivo del día del libro”; una parte de este mensaje se propone como actividad para reflexionar sobre los beneficios de la lectura en Nuevo ELE intermedio (2002: 53).

Como lo dicen Martine Abdallah-Pretceille y Louis Porcher (2001: 138), “la literatura es la humanidad del hombre, su espacio personal. Da cuenta a la vez de la realidad, del sueño del pasado y del presente, de lo material y de lo vivido...”

El uso del texto literario (con actividades adaptadas) nos parece absolutamente necesario en el área de la enseñanza de la lengua. No estamos diciendo que el TL es la solución ideal para todos los problemas que encontramos, tampoco pensamos que los documentos auténticos que se proponen no valen para la enseñanza; pero creemos que el TL puede y tiene que contribuir eficazmente al aprendizaje de la lengua-cultura. Entonces, quizás tengamos que enseñarlo bajo otras formas que correspondan mejor a las necesidades de nuestros alumnos y a los nuevos contextos de enseñanza-aprendizaje. Y nos queda por reflexionar sobre el qué y el cómo, sobre los criterios de su selección, la pertinencia de las actividades y la definición de objetivos precisos.

BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. y L. PORCHER (2001): *Education et communication interculturelle*, Paris: PUF.
- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*, Madrid: Santillana, Universidad de Salamanca.
- BLOOM, H. (2000): “¿Por qué leer?”, *Letra internacional* 67, 4-8, [en línea]: <<http://www.educared.org.ar/Biblioteca/>>.
- CASTÁN, G., R. CUESTA y M. FERNÁNDEZ (1996): *Proyecto Cronos. Ciencias sociales historia y geografía. Segundo ciclo de la E.S.O. VIII. Nuevos hábitos culturales: el poder de la información*, Madrid: Ediciones de la Torre.
- COGEZ, G. (1984): “Premier bilan d’une théorie de la réception”, *Degrés* 39-40, 1-16.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>
- ECO, U. (1985): *Lector in fabula*, Paris: Grasset.
- ISER, W. (1985): *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles: Pierre Mardaga.
- JAKOBSON, R. (1963): *Essais de linguistique générale*, Paris: Les Editions de Minuit.
- JAUSS, H. R. (1978): *Pour une esthétique de la réception*, Paris: Gallimard.

- MARIO (2009): “Lecture et culture délaissées: les jeunes accros à la télé”, [en línea]: <<http://www.actualite.com/edition/société/monde>>
- MENDOZA FILLOLA, A. (2004): “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”, *redELE* 1, [en línea]: <<http://www.educacion.es/redele/revista.shtml>>
- NARANJO PITA, M. (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.
- VANDENDORPE, Chr. (1996): “La lecture littéraire, lieu de rEconfiguration personnelle et d’approvisionnement du sens”, en J. L. DUFAYS, L. GEMENNE y D. LEDUR (eds.), *Actes du colloque “Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations”*, Louvain-la-Neuve, Bruxelles: De Boeck, Duculot, 159-175.

MANUALES DE E/LE

- BOROBIO, V. y R. PALENCIA (2002): *Curso de español para extranjeros. Nuevo ELE intermedio*. Libro del alumno, Madrid: SM.
- (2003): *Curso de español para extranjeros. Nuevo ELE avanzado*. Libro del alumno, Madrid: SM.
- CORPAS, J., A. GARMENDIA y C. SORIANO (2005): *Aula Internacional 2. Curso de español. A2*, Barcelona: Difusión.
- (2006): *Aula Internacional 3. Curso de español. B1*, Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J. et al. (2007): *Aula Internacional 4. Curso de español. B2*, Barcelona: Difusión.
- EQUIPO PRAGMA (2007): *Prisma. Método de español para extranjeros. Nivel A2. Continúa*. Prisma del alumno, Madrid: Edinumen.
- (2007): *Prisma. Método de español para extranjeros. Nivel B1. Progresar*. Prisma del alumno, Madrid: Edinumen.
- EQUIPO PRISMA (2007): *Prisma. Método de español para extranjeros. Nivel B2. Avanza*. Prisma del alumno, Madrid: Edinumen.
- (2005): *Prisma. Método de español para extranjeros. Nivel C1. Consolida*. Prisma del alumno, Madrid: Edinumen.
- GONZÁLEZ, V. et al. (2005): *Así me gusta 2. Curso de español*. Libro del alumno, S.l.: en CLAVE-ELE / SEJER.

MARTÍN PERIS, E. y N. SANS BAULENAS (2004): *Gente 2. Curso de español para extranjeros*. Libro del alumno. Barcelona: Difusión.

— (2005): *Gente 3. Curso de español para extranjeros*. Libro del alumno, Barcelona: Difusión.

VERDÍA, E. (coord.) (2007): *En acción 3. Curso de español. B2*. Libro del alumno, S.l.: en CLAVE-ELE.

— (2008): *En acción 2. Curso de español. B1*. Libro del alumno, S.l.: en CLAVE-ELE.

BREVE ESTUDIO CONTRASTIVO SOBRE LOS VOCATIVOS EN EL ESPAÑOL Y EL ITALIANO ACTUAL

GIOVANNI BRANDIMONTE
Università degli Studi di Messina

RESUMEN: En el presente trabajo se expondrán, en primer lugar, las características morfológicas y las funciones de los vocativos, ofreciendo una panorámica sobre el estado de la cuestión y haciendo hincapié en uno de los aspectos, estrechamente ligado a éstas, relativo a la posición que esta pieza lingüística ocupa dentro del enunciado. En la segunda parte, teniendo como objetivo la teoría y la práctica de la traducción literaria, se va a analizar un corpus de expresiones vocativas procedentes de algunas novelas que se caracterizan por la autenticidad de los diálogos; entre ellas, se extrapolarán las más usuales y especialmente conflictivas en el proceso de traducción con el fin de averiguar si ambas culturas adoptan los mismos criterios de selección en contextos parecidos.

1. INTRODUCCIÓN

Gracias a la evolución de las investigaciones sobre el análisis del discurso oral, el lenguaje hablado ha logrado ese papel privilegiado que le compete en cuanto instrumento de comunicación por excelencia. A tal propósito, los estudios sobre los rasgos característicos de la oralidad han permitido evidenciar la importancia que asumen todas aquellas señales metadiscursivas que ayudan al interlocutor en la construcción e interpretación del mensaje recibido. En este contexto, entre las distintas unidades que desempeñan un papel metadiscursivo, los vocativos representan una categoría de gran interés para la lingüística contrastiva en virtud de sus características idiosincrásicas. La selección de estas expresiones deriva del deseo de estimular la atención del interlocutor, enmarcando la relación entre emisor y receptor, su respectivo distanciamiento social, mostrando actitud negativa o positiva; todo ello, condicionado por factores sociológicos

relativos a la edad, al sexo, a la posición social, a la profesión y al eventual parentesco entre ambos. Por otra parte, las funciones prioritarias que se le reconocen (apelativa, enfática, de control de contacto y con finalidad social), pueden depender de su colocación inicial, intermedia y final, lo cual llega a plantear interesantes consideraciones de tipo semántico-pragmático. Al tratarse de estructuras habituales de la lengua hablada, su abundancia, unida a la dificultad de catalogación, ha creado a menudo entre los lingüistas no pocas dificultades a la hora de describirlas¹ y, por otro lado, la interpretación y la traducción de estos elementos suele suponer un reto que difícilmente se puede resolver con el uso de los clásicos recursos lexicográficos actualmente en circulación. En este sentido, el presente estudio deriva de la constatación de la dificultad, para la lengua italiana, de encontrar equivalencias a la gran variedad de vocativos empleados por los hispanohablantes, lo cual, supuestamente, parece indicar una frecuencia de uso superior con respecto a los vocativos italianos. En el ámbito de los estudios contrastivos inherentes a este tema, podemos contar con el trabajo de A.B. Stenström y A. M. Jørgensen relativo al lenguaje juvenil de Madrid y de Londres, donde se llega a la conclusión de que “la tendencia a usar vocativos en español es cinco veces mayor que en inglés[...]. Esto parece indicar que el estilo entre los adolescentes españoles es más personal, más comprometido e íntimo que el inglés” (200: 364). A.M. Jørgensen, además, ha elaborado un estudio sobre los vocativos del lenguaje de los jóvenes de Madrid y de Oslo, en el que, aparte de confirmar la frecuencia elevada en el habla de los madrileños y la casi inexistencia de estas piezas lingüísticas en el noruego, sostiene que los primeros privilegian las formas vocativas, elementos fundamentales en la interacción juvenil, en detrimento de los marcadores discursivos del lenguaje estándar. En el presente trabajo se expondrán, en primer lugar, las características morfológicas y las funciones de los vocativos, ofreciendo una panorámica actual sobre el estado de la cuestión y haciendo hincapié en uno de los aspectos, estrechamente ligado a éstas, relativo a la posición que el apelativo ocupa dentro del enunciado. En la segunda parte, teniendo como objetivo la teoría y la práctica de la traducción literaria, se va a analizar un corpus de expresiones vocativas procedentes de algunas novelas que se caracterizan por la autenticidad de los diálogos², extrapolando las más usuales y especialmente conflictivas en el proceso de traducción, con el fin de averiguar si ambas culturas adoptan los mismos criterios de selección en contextos parecidos.

1 En realidad, exceptuando el libro de Bañón *El vocativo en español*, en ámbito español, y un capítulo de Mazzoleni en la *Grande grammatica di consultazione* en ámbito italiano, no disponemos de monografías al respecto sino de artículos y estudios que, de todos modos, afrontan los argumentos principales del tema.

2 Se trata de *El disputado voto del señor Cayo* y su versión italiana *Per chi voterà il signor Cayo*, y las últimas cuatro novelas de Federico Moccia con sus respectivas versiones españolas: *Tre metri sopra il cielo* (A tres metros del cielo), *Ho voglia di te* (Tengo ganas de ti), *Scusa ma ti chiamo amore* (Perdona si te llamo amor) y *Scusa ma ti voglio sposare* (Perdona pero me quiero casar).

2. CARACTERÍSTICAS MORFOLÓGICAS Y FUNCIONES DE LOS VOCATIVOS: ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. MORFOLOGÍA

Como la misma palabra indica, vocativo procede del latín *vocativus*, a su vez derivado de *vocar*, es decir, *invocar, llamar, nombrar a una persona o cosa personificada*, lo que evidencia su estrecha relación etimológica con una de sus funciones prioritarias, o sea, la de llamar la atención del interlocutor identificándolo entre otros y dirigiéndole la palabra de una forma directa. El mecanismo de selección por parte del hablante deriva de la sustitución de las formas de tratamiento pronominal (tú-vosotros, informal, usted-ustedes, formal) por un sustantivo o un adjetivo sustantivado con el fin de interpelar a su receptor. Bañón (1993:22) subraya su autosuficiencia sintáctica, semántica y pragmática en el discurso cotidiano y propone encasillarlo como enunciado independiente, puesto que se le considera como un elemento lingüístico extraoracional, marginal, periférico a la oración y, por lo tanto, no desempeña ninguna de las funciones sintácticas básicas en la oración o enunciado. Se trata de palabras aisladas del resto mediante pausas, que en el lenguaje escrito están marcadas a través de las comas. Estructuralmente, el vocativo puede estar formado por una sola palabra o por varias³, cuyo núcleo puede ser un sustantivo común, de persona, de cosa u objeto, de animal, un sustantivo o un adjetivo gentilicio, un sustantivo propio antropónimo (nombre de pila, apellido, apodo, alias, hipocorístico) topónimo, patronímico, y adjetivos recategorizados en sustantivos. En el caso de vocativos unimembres, pueden modificarse a través de distintos procedimientos: con morfemas apreciativos sufijales (diminutivos, aumentativos y peyorativos), formando expresiones como *abuelito, perrito, chavalitos, pequeñín, grandullón, cabezón, machote, chavalotes, monicaco, cabroncete, gentuza, nonnino, tesoruccio, testone, stronzetto, scemotto, gentaglia*, etc.; con morfemas de superlativo (*guapísima, bellísima*); mediante truncamientos léxicos: *tron, profe* (en italiano, *prof*), típicos del lenguaje coloquial, que, aparte de responder a un deseo de economía verbal (Mitkova, 2009), “tienen en general un propósito afectivo, manifiestan familiaridad y proximidad entre los interlocutores, la pertenencia a un grupo” (Hernández Toribio, Vigara Tauste 2007: 155); a través de hipocorísticos: *Igná, Cris, Juli, Nacho, Pepe, Paco, Antoñito, Juanín, Giovannino, Mariuccia, Peppe, Lori, Simo*, etc. Los vocativos plurimembres están formados por dos o más palabras, cuyo sintagma puede llegar a expandirse hasta formas muy complejas⁴, puesto que, aparte de los actualizadores, pueden modificarse a través de complementos nominales. El actualizador no suele ser un artículo determinado sino un posesivo, pero mientras

3 Bañón habla de vocativos unimembres, bimembres y plurimembres. Los bimembres serían aquellos constituidos por dos palabras, pero, en este trabajo, los asignamos al grupo de los plurimembres.

4 A este propósito, Leech (1999: 107) comenta: “[...] sometimes quite an elaborate NP, such as Those of you who want to bring your pets along”.

que en español los posesivos pueden ocupar tanto una posición prenominal como una posnominal (*mi niñaola, mi vida, mi alma, amigo mío, hijo mío*), en italiano es posible solo la segunda: *bambinola miola, vita mia,, anima mia, amico mio, figlio mio*. Sin embargo, en los sintagmas más elaborados, suelen aparecer al principio de la unidad, con algunas excepciones: *mia cara signora, mio illustre amico, povera signora mia, caro amico mio/mio caro amico*, etc. Relativamente a los complementos nominales, los vocativos pueden modificarse mediante un adjetivo (*mal hijo, buen hombre, cara guapa, reverenda madre, faccia tosta*), mediante un sintagma preposicional (*boquita de rosaboccuccia di rosa, cara de culolfaccia di culo*) y a través de estructuras complejas. A tal propósito, Mazzoleni (1995: 390) señala que el vocativo se puede modificar mediante oraciones relativas apositivas o simples aposiciones. Otras construcciones vocativas son introducidas por el adverbio de marca coloquial *so* antepuesto a un adjetivo normalmente despectivo, con intención ponderativa⁵ como *so bobo, so mocoso*, para cuya traducción al italiano Laura Tam propone el intensificador superlativo *grandissimo*: *grandissimo scemo, grandissimo moccioso*. Sobre la base de los distintos estudios contrastivos y del corpus analizado en el presente trabajo, podemos afirmar que la mayoría de los vocativos empleados pertenecen a la categoría unimembre.

2.2. FUNCIONES

Además de la función puramente vocativa de llamada de atención, en los trabajos realizados en torno a este aspecto se han individuado otras, relacionadas principalmente con el ámbito semántico-pragmático. Bañón (1993: 27), a quien remitimos para un análisis sistemático y exhaustivo del vocativo, afirma que “[...] además de llamar la atención de alguien, sirve también para llamar la atención sobre algo de lo dicho o sobre el acto mismo de decir”. En su obra, el autor destaca siete *usos*, es decir, funciones o intenciones en el momento de la enunciación: el uso *salutatorio* y *honorativo*, el uso *de llamada o apelativo puro, exclamativo, de mandato, de ruego, de delimitación de turno conversacional* y el uso *axiológico*. Mazzoleni (1995) señala dos modalidades de la función del vocativo, el *appello*, cuando el interlocutor es aún externo a la comunicación, y el *richiamo*, cuando ya es interno. En el primer caso, el vocativo se usa para llamar la atención de alguien con el objeto de decirle o hacerle notar algo y, normalmente, no acompaña un enunciado, puesto que el emisor queda a la espera de una señal de respuesta del interlocutor; en el segundo caso, el interlocutor ya está insertado en la situación comunicativa y su uso deriva de la necesidad de reactivar su atención, ocupando una posición inicial, final, o mediana, a modo de inciso. Precisamente por su característica de reavivar la comunicación, el autor sostiene que la función prioritaria para ambos casos es la fática y, en efecto, Laver, ya en 1975, afirmaba que las dos funciones principales de la comunión fática son el establecimiento y la consolidación de la relación interpersonal (1975: 232),

5 Definición del *Diccionario del español actual* de M. Seco.

las cuales tienen lugar principalmente en las fases iniciales y de cierre de las interacciones y se consiguen mediante modelos estereotipados de comportamiento (1975: 232-233). De todos modos, es indudable la importancia de la función fática de los vocativos puesto que actúa como reguladora del flujo de la comunicación. En su trabajo “Algo más sobre el vocativo”, García Dini (1998) subraya dos funciones prioritarias de los vocativos, la apelativa y la enfática, donde la primera mantiene “la función de mero llamamiento o llamada de atención de alguien”, mientras que la segunda le confiere al enunciado connotaciones de alegría, tristeza, rabia, ira, etc., desde una perspectiva semántico-pragmática. Por su parte, Leech (1999) insiste en las funciones eminentemente pragmáticas de los vocativos, detectando tres funciones prioritarias: llamada de atención, identificación entre varios interlocutores y una tercera función de tipo social para mantener y consolidar las relaciones interpersonales. Por último, cabe señalar el estudio de Verónica Edeso Nataliás “Usos discursivos del vocativo en español” (2005), en el que la autora aporta algunas interesantes conclusiones integrándolas al campo de la teoría de la cortesía y proponiendo otros usos hasta ahora no considerados: “A nuestro juicio, el vocativo se emplea en el discurso, básicamente, para indicar cortesía, ya positiva, ya negativa; para expresar autorreflexión por parte del hablante; y para tratar de implicar al alocutario en las palabras del emisor” (2005:126). Partiendo del enfoque de Kerbrat Orecchioni, inspirado a su vez en la teoría de Brown y Levinson, sostiene que cualquier acto de habla se puede describir como un acto amenazador de imagen (FTA, *Face Threatening Act*) o un acto agradador de imagen (FFA, *Face Flattering Act*), así que el vocativo sirve de refuerzo en el caso de cortesía positiva enmarcada en un acto agradador, o para mitigar o atenuar, en el caso de cortesía negativa dentro de un acto amenazador.

2.3. POSICIÓN DE LOS VOCATIVOS

Son varios los estudios dedicados a la posición de los vocativos, pero ya en el Esbozo de la RAE de 1987 se ponía de relieve su función marcadora y focalizadora relacionada con su localización:

Desempeña la función apelativa del lenguaje. Puede colocarse en principio, en medio o al fin de la oración. Al principio llama la atención del interlocutor hacia lo que va a decirse; es la posición más frecuente en el habla coloquial. En medio o al fin de la oración es casi siempre enfático; su papel suele limitarse a reforzar la expresión o a suavizarla según los matices que la entonación refleje. En la lengua literaria, como de ordinario el lector no es la persona a quien se refiere el vocativo, es mucho más frecuente que en el habla ordinaria la colocación en medio o al fin, y a veces no tiene el vocativo más objeto que dar a conocer al lector o recordarle anafóricamente la persona o cosa a quien la frase va dirigida.

Por su parte, Leech (1999) sugiere la combinación de las funciones, que podríamos sintetizar en la siguiente tabla:

INICIAL	MEDIA	FINAL
Llamar la atención	Identificar al interlocutor	Identificar al interlocutor
Identificar al interlocutor	Mantener y reforzar las relaciones sociales	Mantener y reforzar las relaciones sociales

Sin embargo, a las tres posiciones básicas se han ido añadiendo otras, llegando a elaborarse un nuevo criterio posicional que responde principalmente a la dificultad de delimitar con exactitud los contornos del vocativo dentro del enunciado. A tal propósito, en su monografía de 1993, Bañón ya señalaba la “extraordinaria movilidad” de estas piezas lingüísticas estrechamente relacionadas con sus funciones y proponía una tipología posicional más articulada (central, marginal final y marginal inicial, no-marginal posmarginal y no marginal, no central precentral y no central poscentral) teniendo en cuenta principalmente su uso *intensivo* o *distensivo*. García Dini (1998: 59) asocia a los vocativos iniciales un valor que tiende más a la reacción del alocutario mientras que los vocativos finales “se instalan en los llamados apéndices conversacionales”, o “en algunas rutinas lingüísticas” tales como saludos, despedidas, disculpas, agradecimientos, etc.

3. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LOS VOCATIVOS ESPAÑOLES E ITALIANOS

Desde un punto de vista puramente traductológico, las expresiones vocativas que plantean mayores dificultades se refieren principalmente a la esfera afectiva, donde familiares, amigos y seres queridos, privilegian un léxico repleto de metáforas, metonimias, coloquialismos y expresiones jergales. En este sentido, todo parece indicar que, a mayor distancia social, menores problemas de traducción y viceversa. Ello se debe, a mi modo de ver, a la carencia de términos equivalentes en la lengua italiana⁶ y a una distinta actitud a la hora de interpelar al interlocutor para manifestar las diferentes funciones de los apelativos. El criterio de sistematización de los datos recopilados se basa esencialmente en la constatación de que las tipologías de apelación más usuales en un contexto de familiaridad son tres: los vocativos-fáticos de control de contacto, las fórmulas de tratamiento nominal de cariño, también llamados vocativos cariñosos, y los vocativos insultantes de afecto y desafecto.

3.1. VOCATIVOS FÁTICOS DE CONTROL DE CONTACTO

Entre todos los apelativos, quizás esta categoría represente las piezas léxicas más complejas durante el proceso de traducción a la lengua italiana y, con mucha probabilidad, a las otras lenguas europeas. Pertenecen al grupo de marcadores de control de contacto que, según Briz

6 Especialmente en el registro coloquial y jergal.

[...] manifiestan la relación entre los participantes de la conversación, sujeto y objetivo de la enunciación, y de éstos con sus enunciados (...); refuerzan o justifican los razonamientos de los hablantes ante su(s) interlocutor(es), sean argumentos o conclusiones; bien como retardos en la comunicación; como llamadas de atención para mantener o comprobar el contacto; o como fórmulas exhortativas y apelativas que implican activamente al interlocutor” (1998: 224-230).

Tales marcadores abundan especialmente en el lenguaje juvenil, en detrimento de los restantes operadores discursivos (Jørgensen y Martínez 2007: 8), puesto que, como sostiene Herrero (2002:89) “la general inseguridad, que caracteriza la etapa entre la niñez y la madurez, lleva a los jóvenes hispanohablantes a tomar la palabra, en ocasiones, sin saber qué decir, y acuden a los vocativos”. Relativamente a los adultos, Fuentes (1990: 165) afirma que son como un recurso meramente social para establecer y mantener el contacto y, a veces, para expresar afecto. En definitiva, sirven, sobre todo, para reforzar el contacto social y las relaciones interpersonales existentes (Herrero, 2002: 69). Gracias a una serie de estudios empíricos⁷, corroborados por la general correspondencia en los diálogos de ficción procedentes de novelas, series televisivas y cómics⁸, los vocativos-fáticos más corrientes en el español peninsular son *hombre, mujer, hijola, tíola, troncola, chavalla, machola*. La variable relativa a la edad incide en la selección del término por parte del emisor, con lo cual las expresiones *hombre, mujer, hijola*, pertenecen principalmente al léxico de los adultos, mientras que los términos coloquiales *tíola, chavalla, macho, nano (valenciano)* y jergales *troncola, colega*, son empleados mayoritariamente por la población juvenil. Un primer indicio de la dificultad de traducir estos términos queda patente a la hora de consultar los diccionarios bilingües, en los que las informaciones proporcionadas no satisfacen plenamente los aspectos semántico-pragmáticos, dando lugar a evidentes pérdidas:

ESPAÑOL	ITALIANO
hombre	salve, dai, ma va, su
mujer	bambola, ragazzetta, moglie, pupa, ragazza, metà
hijo/a	dai, su,
tío	tu, amico
macho	?
chaval	ragazzo, giovane,
tronco	amico, fratello
colega	amico, compagno, collega

Esta situación ha comportado que los traductores hayan dado hasta ahora soluciones subjetivas y necesariamente arbitrarias, cuyos resultados siguen siendo poco

7 Señalamos los de Annette MYRE, mencionados anteriormente.

8 Además de las citadas novelas, se han analizado algunos episodios de Los Serrano, Física y Química, Aquí no hay quién Viva, Lalola, tiras de El jueves y, cómo no, Historias del Kronen de José Ángel Mañas.

convincentes; a tal propósito, resulta interesante y especialmente revelador el análisis de la versión italiana de la novela de Delibes *El disputado voto del señor Cayo* (*Per chi voterà il signor Cayo*) que hemos llevado a cabo para nuestros propósitos. Pese a haberse publicado en 1978, el lenguaje de los jóvenes protagonistas presenta todas las características del habla coloquial actual, como lo demuestran los vocativos fáticos más empleados, que son, en orden de frecuencia, *macho(s)*, *tíola*, *hombre*, *hijo*. El término *macho* se encuentra en posición final casi en todas sus apariciones mientras que *tío* se alterna entre la media y la final. El traductor opta por omitir el vocativo en el 60% de los casos relativos al término *macho* y en el 50% de los restantes apelativos fáticos, dando soluciones traductorales que podemos resumir en la siguiente tabla:

EL DISPUTADO VOTO DEL SEÑOR CAYO PER CHI VOTERÀ IL SIGNOR CAYO?

macho	caro mio, ragazzo, ragazzi, amico, capo,
machos	ragazzi
tío	ragazzo, ragazzi, caro mio, giovanotto, amico
tía	bimba, la tipa, cara, ragazza
hombre	ragazzo
hijo	figlio mio

Es evidente que el enfoque traductológico tiende principalmente a eliminar el término original a falta de recursos o a generalizarlo, emulando un fenómeno que, por otra parte, se produce también para la lengua inglesa (*hombre*, *tío*, *macho* = *man*). Al contrario, se traducen todos los apelativos nominales donde aparece el nombre de pila. De todos modos, cabe señalar que la traducción resulta a menudo menos eficaz que la misma omisión, y el único caso en el que se altera de un modo considerable el sentido del original es cuando se produce la agresión verbal al señor Cayo por parte de unos jóvenes propagandistas, un grave acto de descortesía, y de gran relieve en el desarrollo de la novela, que no queda reflejado en la versión italiana:

Éstos le han malmetido, ¿verdad, tío?
Questi qua l'hanno corrotta, non è vero?

Le han hablado de paz, tío, ¿no es cierto?
È vero che le hanno anche parlato di pace?

Mire, tío, –añadió–, si quiere usted orden y justicia, vote a esta candidatura.
Guardi –aggiunse– che se lei vuole ordine e giustizia, deve votare per candidatura.

Te guste o no, tío, esto te lo tendrás que tragar.
Che ti piaccia o no, dovrai mandarlo giù.

Otros datos especialmente interesantes proceden del análisis de las versiones españolas de las novelas del escritor italiano Federico Moccia, publicadas entre 2008 y 2010. Sin entrar en el mérito de su valor artístico, se han seleccionado los textos por los

abundantes diálogos entre adolescentes, caracterizados por su autenticidad, y se han extrapolado los vocativos-fáticos de control de contacto, tal como se resumen en la siguiente tabla:

<i>Perdona pero quiero casarme</i>	<i>Perdona si te llamo amor</i>	<i>Tres metros sobre el cielo</i>	<i>Tengo ganas de ti</i>
chicos (19)	chicos (24)	muchachos (8)	chicas (11)
chicas (10)	chicas (22)	muchachas (4)	chicos (6)
tío (2)	hombre (4)	muchacho (4)	chico (1)
macho (2)	tío (3)	chicas (1)	hombre (1)
colega (1)	chica (2)		
hombre (1)	tronco (2)		
mujeres (1)	macho (2)		
	hijo mío (1)		

Como se puede apreciar, pese a tratarse de conversaciones juveniles, apenas hay ocurrencias relativas a los apelativos españoles más usuales, lo cual, aparte de subvertir los datos objetivos y la naturalidad del coloquio, demuestra que la traductora se aferra excesivamente al texto de partida, privilegiando los limitados vocativos italianos (*ragazzoli, ragazzale, chicols, chicals, muchachols, muchachals*). No obstante, las escasas apariciones en las versiones españolas de los apelativos habituales nos permiten reflexionar sobre su reinterpretación, confirmando nuestra hipótesis de solución tendente a sustituirlos por otros marcadores de control de contacto. A tal propósito, se exponen a continuación en la versión *Perdona si te llamo amor*:

- (1) *Ahò, è una vita che me lo scarozzo dietro.*
Tío, llevo arrastrándolo toda la vida
- (2) *Dai, t'ho trovato pure il soprannome*
Venga, *tío*. Si hasta te he encontrado un mote.
- (3) *A bello, ma troppa strada devi fa per riuscire[...]*
Mira, *tío*, te queda un largo camino por delante [...]
- (4) *Che culo, che culo!*
Qué potra, *macho*, qué potra.
- (5) *[...] è che c'hai un culo!*
[...] qué potra tienes, *macho*!
- (6) *A bello, che fai in giro?*
Hola, *tronco*, qué haces por aquí?
- (7) *A bello, ma che c'hai?*
Pero, que te pasa, *tronco*?
- (8) *Dai, l'avrai visto mille volte*
Sí, *hombre*, tienes que haberlo visto mil veces.
- (9) *Dai, lui ce l'ha messa tutta ma [...]*
Hombre, lo ha intentado, pero [...]

- (10) *Guido io? Sì, così andiamo direttamente all'ospedale*
 Conduzco yo?, Sí, *hombre*, y así vamos directamente al hospital.
- (11) *Bella fratè, ci voleva una notte strana come questa per fasse una birra [...]*
 Hola, *colega*, en una noche como ésta apetece una birra, ¿eh?

Ante todo, es necesario recordar que los textos de Moccia están ambientados en Roma, de ahí que el autor introduzca el dialecto romano en numerosos diálogos, vocativos incluidos (*a bello, bella fratè*), creando no pocos problemas a la traductora que, no obstante, produce un texto de llegada lo suficientemente plausible. Una vez más, al igual que en la versión del *señor Cayo*, cabe destacar la disconformidad de criterio al traducirse de modo diferente el mismo significante y viceversa, amén de la omisión en diferentes casos. A la luz de todo lo expuesto, la dificultad de encontrar un equivalente deriva principalmente del proceso de desemantización que han sufrido estos términos en el coloquio, convirtiéndose en muletillas conversacionales y perdiendo su significado originario. Esta consideración justifica en parte su posible omisión en el texto de llegada, aunque siempre se produciría cierta pérdida inherente a la complicidad y familiaridad que su uso comporta. En este sentido, sería recomendable optar por una equivalencia funcional más que semántica y fijar la mirada hacia los diferentes recursos apelativos-fáticos de que dispone la lengua italiana (*oh⁹, bello, fratello, raga, senti, guarda¹⁰*) hasta llegar a los numerosos localismos jergales como *bella zio, bella fratè, ahò, a bello, a bella, compare, compa', zio* que, sin embargo, resultarían poco compatibles en un contexto madrileño como el de la cervecería *Kronen*.

3.2. LOS VOCATIVOS CARIÑOSOS

Las fórmulas de tratamiento nominal de cariño suelen utilizarse, al igual que los apelativos anteriores, con el fin de consolidar las relaciones interpersonales, pero añadiéndole un matiz afectivo con función principalmente mitigadora. Pese a su desgaste, no han experimentado un proceso completo de desemantización, lo cual facilita parcialmente el proceso de traducción. Abundan en las relaciones de amistad y de pareja y ambas lenguas disponen de una amplia gama de términos, a partir de los nombres de pila y de parentesco que, como hemos visto anteriormente, se modifican mediante hipocorísticos (acortamientos y uso de diminutivos). No obstante, también en este caso la lengua italiana parece no disponer de la gran variedad española, como lo evidencian las traducciones de los términos castellanos más usuales que proponen los diccionarios bilingües:

9 En este caso no se trata de una función interjectiva (admiración, sorpresa, etc.) sino de un marcador fático: "Oh, che facciamo stasera?".

10 Subrayamos, una vez más, la necesidad de un estudio sistemático de los marcadores apelativos-fáticos italianos.

cariño, querido/a	<i>caro, tesoro</i>
corazón/corazoncito	<i>caro, tesoro</i>
guapo/a, guapito/a	<i>bellola, bellezza, bellinola</i>
reina	<i>gioia, tesoro</i>
majo/a, majete	?
amor, Mi amor, mi alma, mi vida, mi bien	<i>amore, amore mio, anima mia, vita mia,</i>
bonito/a	<i>tesoruccio</i>
cielo, cielito	<i>amore, tesoro, tesoruccio</i>
chato/a, chati	<i>tesoro, carinola, dolcezza</i>
preciosa	?
rico/a	?
tesoro	<i>tesoro, dolcezza</i>
cara guapa	<i>bel faccino</i>
nene/a	<i>pupa, bambola, bambolina</i>
niño/a	<i>bambinola,</i>

Una vez más, asistimos al proceso de generalización, en detrimento de la originalidad y creatividad, seguramente por falta de recursos léxicos. Los espacios vacíos muestran una carencia total de equivalentes, donde el apelativo *majola, majete* es el que plantea diversos problemas de interpretación, debido quizás a su significado parcialmente desdibujado. Buena prueba de ello es la variedad de soluciones que presenta la versión italiana del *señor Cayo* y su total ausencia en las versiones españolas de las cuatro novelas de Moccia. En la obra de Delibes aparece en diez ocasiones, traducándose en tres casos, de los cuales sólo el primero mantiene una equivalencia semántico-pragmática con el original:

Oye, Diputado, majo, échanos una mano.	<i>Senti, Deputato, da bravo, dacci una mano</i>
Oye, Laly, maja, ¿te importa decirle...	<i>Senti Laly, bella, ti dispiace dire a ...</i>
Déjalo ya, majo, ¿te importa?	<i>Lascia perdere, bello, dai, ti spiace?</i>

Por último, cabe señalar que los vocativos cariñosos más empleados en los textos originales de Moccia son *amore* y *tesoro*, lo cual no hace sino corroborar nuestra tesis.

3.3. VOCATIVOS INSULTANTES

Los procedimientos léxicos utilizados en el lenguaje coloquial con el fin de operar una agresión lingüística al interpelado son extraordinariamente varios en los dos países, gracias a la especial creatividad que caracteriza a los pueblos mediterráneos¹¹. Este

11 A tal propósito, existen varias publicaciones al respecto, entre las que señalamos P. CELDRÁN GOMÁRIZ, *El gran libro de los insultos*, Plaza, 2008 y B. COTTAFANI, *Il piccolo libro degli insulti*, Mondadori, 2000.

ámbito es el que, quizás, muestra menores discrepancias entre las dos lenguas puesto que la gran variedad a disposición permite cubrir, en la mayoría de los casos, el espectro semántico de estas palabras. En este breve apartado cabe destacar el uso común de los insultos empleados como vocativos cariñosos (*bobín, capullo, jodio, mamón, mona, monigote, tontorrón*) que en italiano suelen modificarse con el uso mitigador del diminutivo (*scemino, scemotto, testina*), mientras que para ofender se suelen adoptar expresiones relacionadas con las características físicas (*enano, tapón, cuatro ojos, gafotas, nano, tappo, quattrocchi*), con la discriminación (*negro, maricón, ricchione, frocio*) y con las minusvalías (*subnormallmongoloide, inútilinetto*). Curiosamente, los insultos italianos más comunes (*cretino, deficiente*) no tienen exacta correspondencia con sus homónimos españoles, privilegiándose expresiones como *idiota* o *imbécil*.

CONCLUSIONES

A la luz de este breve estudio, todo parece indicar que los datos procedentes de otros trabajos contrastivos confirman la especial vitalidad de la lengua española en este ámbito. Por otra parte, cabe destacar que quizás haga falta un análisis sistemático de los vocativos italianos, a través de datos empíricos recopilados mediante cuestionarios, grabaciones directas y ulteriores análisis de diálogos ficticios, para arrojar luz sobre un argumento que, sin duda alguna, despierta un gran interés entre lingüistas y traductores. Asimismo, es necesario colmar las carencias evidenciadas en los diccionarios bilingües, que se debe especialmente a la falta de informaciones de las que se dispone en la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

- BAÑÓN HERNÁNDEZ, A. M. (1993): *El vocativo en español. Propuesta para su análisis lingüístico*, Barcelona: Octaedro.
- (2004): “Muestra del sistema de tratamiento apelativo seguido por jóvenes de murcia”, en J. M. JIMÉNEZ CANO (ed.), *Actitudes lingüística en Dialectología. Estudios sociolingüísticos del dialecto murciano*, Murcia: Universidad de Murcia, 91-101.
- BRIZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*, Barcelona: Ariel.
- CARRICABURO, N. (1997): *Las fórmulas de tratamiento en español actual*, Madrid: Arco Libros.
- DÍAZ PÉREZ, J. C. (1997): “Sobre la gramaticalización en el tratamiento nominal”, *Revista de Filología Románica* 14/1, 193-210.

- EDESÓ NATALÍAS, V. (2005): “Usos discursivos del vocativo en español”, *Español actual* 84, 123-142.
- ENAJAS, R. (2004): “El vocativo amoroso en el lenguaje juvenil almeriense”, *Tonos Digital* 7, [en línea]: <<http://www.um.es/tonosdigital/znum7/estudios/eelvocativo.htm>>.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1990): “Algunos operadores de función fática”, *Sociolingüística andaluza* 5, 137-170.
- GARCÍA DINI, E. (1998): “Algo más sobre el vocativo”, en *Lo spagnolo d'oggi: Forme della comunicazione (Atti del XVII Convegno AISPI)*, Roma: Bulzoni, vol. 2, 57-62.
- GÓMEZ MONTOYA, J. J. (2009): “El vocativo en la interacción escritor-lector”, *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción* 2/2, 313-326.
- HERRERO, G., (2002): “Aspectos sintácticos del lenguaje juvenil”, en F. RODRÍGUEZ (coord.), *El lenguaje de los jóvenes*, Barcelona: Ariel, 67-96.
- LAVER, J. (1975): “Communicative Functions of Phatic communion”, en A. KENDON et al. (eds.), *The Organization of Behaviour in Face-to-Face Communication*, The Hague: Mouton, 215-238.
- LEECH, G. (1999): “The Distribution and Functions of Vocatives in American and British English Conversation”, en H. HASSELGÅRD y S. OKSEFJELL (eds.), *Out of corpora*, Amsterdam: Rodopi, 107-118.
- MARTÍNEZ ALBARRACÍN, C. A. (1992): “Los apelativos coloquiales en cuatro novelas españolas de postguerra”, en M. ARIZA VIGUERA (coord.), *Actas II congreso internacional de Historia de la lengua española*, Sevilla: PaBellón de España, vol. 2, 739-752.
- MARTÍNEZ LARA, J. A. (2009): “Los insultos y palabras tabúes en las interacciones juveniles. Un estudio sociopragmático funcional”, *Boletín de Lingüística*, XXI/31, 59-85.
- MAZZOLENI, M. (1995): “Il vocativo”, en L. RENZI, G. SALVI, A. CARDINALETTI (eds.), *Grande grammatica di consultazione. Vol. 3: Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*, Bologna: Il Mulino, 377-402.
- MAZZOLENI, M. (1998): “Vocativo diretto e inverso: i termini di parentela fra enunciato e enunciazione”, en F. BIZZONI y M. LAMBERTI (eds.), *Palabras, poetas e imágenes de Italia (Atti delle II Jornadas de Estudios Italianos, organizzate dalla Cátedra Extraordinaria Italo Calvino, 24-26 maggio 1995)*, México, D.F.: Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional Autónoma de México, 115-129.

- MITKOVA, A. (2009): “El estilo comunicativo de los jóvenes”, *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación* 37, 21-44.
- MYRE JØRGENSEN, A. (2008): “Tío y tía como marcadores en el lenguaje juvenil de Madrid”, en I. OLZA MORENO, M. CASADO VELARDE y R. GONZÁLEZ RUIZ (eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 387-396.
- (2010): “Usos de expresiones vocativas de saludo y despedida en el lenguaje juvenil de Madrid y de Oslo”, en *Traducción e interculturalidad*, [en línea]: <<http://www.colam.org/Usos%20de%20expresiones%20vocativas.pdf>>.
- MYRE JØRGENSEN, A. y J. A. MARTÍNEZ (2009): “Los marcadores *tronco* y *tronca* en el lenguaje juvenil de Madrid”, en *Actas del III Congreso Nórdico de Hispanistas y Lusitanistas*, [en línea]: <<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:207594/FULLTEXT03>>.
- PEDROVIEJO ESTERUELAS, J. M. (2006) “Un estudio sociolingüístico. Sistemas de tratamiento de la juventud de Valladolid”, *Tonos digital* 11, [en línea]: <<http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/20/27>>
- STENSTRÖM, A.-B. y MYRE JØRGENSEN, A. (2006): “La función fática de los vocativos en la conversación juvenil de Madrid y Londres”, en A. BRIZ *et al.* (eds.), *Actas del III Congreso EDICE*, Valencia/Estocolmo: Universidad de Valencia-Programa EDICE, 355-365.
- (2008): “¿Una cuestión de cortesía? Estudio contrastivo del lenguaje fático en la conversación juvenil”, *Pragmatics* 18, [en línea]: <<http://www.colam.org/584-927-1-PB.pdf>>

MÉTODOS DE ANÁLISIS APLICADOS A LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

JOSÉ M. BUSTOS GISBERT
Universidad de Salamanca

RESUMEN: Los trabajos en adquisición de ELE despiertan dudas que tienen que ver entre otras cosas con el número de aprendices considerados en el estudio y la valoración del grado de conocimiento de nuestra lengua por parte de los estudiantes. Hemos de dotarnos de un procedimiento científico en el sentido estricto del término sustentado en la existencia de una base conceptual sólida y en la puesta en marcha de un análisis consistente de los datos recabados. Buena parte del método podemos adoptarlo desde las ciencias sociales: la base para la construcción de muestras de trabajo fiables se encuentra en la estadística inferencial, fundada en la realización de generalizaciones sobre una población a partir del estudio de una muestra.

1. INTRODUCCIÓN

Los esfuerzos de la investigación vinculada a la adquisición del sistema verbal en el marco del español como lengua extranjera (ELE) se han orientado al menos en dos grandes direcciones. En primer lugar están los trabajos que han focalizado su interés en el planteamiento de estudios contrastivos entre los paradigmas verbales de diferentes lenguas; en segundo lugar se encuentran los estudios de quienes han concentrado su atención en interpretar la adquisición del sistema verbal del español. Dentro de la segunda dirección cabe distinguir los estudios generales centrados en la adquisición de aquellos que organizan el análisis desde un grupo de aprendices que comparten, aunque no siempre, la misma lengua materna¹. Estos últimos son los más numerosos.

1 Por lo que toca a los primeros, es necesario apuntar los trabajos de Baralo (2006 y 2007).

Estos estudios relativos a la adquisición del sistema verbal se caracterizan por su enorme heterogeneidad en el proceso de análisis y por la escasez de consenso en los resultados alcanzados por los diferentes investigadores que se han dedicado a la cuestión. Se detecta una enorme variedad de métodos de análisis que dificulta a su vez la integración de las conclusiones a las que unos y otros llegan. Es nuestro objetivo en este trabajo realizar una revisión crítica en lo que tiene que ver con los planteamientos metodológicos que a ellos subyacen.²

Un análisis a fondo de los trabajos que hemos seleccionado nos permite destacar debilidades que afectan en buena medida a la validez de muchos de los esfuerzos realizados. Y es que cualquier investigación científica que se precie debe sustentarse en dos grandes pilares: la existencia de una base conceptual sólida y la puesta en marcha de un procedimiento de análisis coherente y consistente. Nos centraremos en el segundo. Y lo hacemos por una razón: más allá del propio punto de partida epistemológico, la investigación se nos resiente en su credibilidad si la metodología aplicada no se apoya en bases consistentes. Los trabajos elegidos para este estudio nos despiertan dudas. Dudas que tienen que ver con, al menos, las siguientes consideraciones: el número de aprendices de ELE que configuran la base del estudio, la valoración del grado de conocimiento de nuestra lengua por parte de los estudiantes que sirven de base para el estudio, y la muestra de lengua y el tipo de prueba empleada para evaluar el uso del contenido en cuestión. Queremos dedicar este trabajo a las dos primeras cuestiones.

2. EL TAMAÑO DE LA MUESTRA

Nuestro punto de partida descansa en las reflexiones de Ellis (1994) a la hora de proponer condiciones de fiabilidad y validez para los estudios realizados en el campo del Análisis de Errores. Allí dedica un capítulo importante a la delicada cuestión de cómo seleccionar el corpus de estudio: propone construir la muestra sobre la base de una serie de factores que, sin ser exhaustivos, han de tomarse en consideración. Los reproducimos en el cuadro siguiente:

2 Son los siguientes trabajos: Ti Chau (1975), Barnwell (1987), Stokes (1988), Ramsey (1990), Collentine (1995), Hasbún (1995), Lafford (1996), Güell (1998), Salaberry (1999), Montrul y Slabakova (1999), Cadierno (2000), Camps (2000 y 2002), Díaz y Bekiou (2006), Gudmestad (2006), Di Franco (2007), Sánchez Castro (2008), Cuza Blanco (2008) y Mao, P. (2009).

FACTORS	DESCRIPTION
A) LANGUAGE	
Medium	Learner production can be oral or written
Genre	Learner production may take the form of a conversation, a lecture, an essay, a letter, etc.
Content	The topic the learner is communicating about
B) LEARNER	
Level	Elementary, intermediate or advanced
Mother tongue	The learner's L1
Language learning experience	This may be classroom or naturalistic or a mixture of the two

Los trabajos sobre adquisición que hemos analizado realizan su investigación a partir de muestras de estudiantes que quieren ser representativas de los aprendices de ELE con el fin de realizar algún tipo de extrapolación sobre la base de los resultados alcanzados. Sin embargo, son extraordinariamente heterogéneos en lo que se refiere al número de informantes que se consideran en el estudio. ¿Son esas muestras lo suficientemente fiables? En el cuadro siguiente resumimos los datos con los que contamos:

ESTUDIO	MUESTRA	DETALLES DE LA MUESTRA
Ti Chau (1975)	149	Estudiantes de secundaria
Barnwell (1987)	85	Universitarios
Stokes (1988)	27	17 han estudiado el extranjero y 10 no
Ramsey (1990)	30	Estudiantes de diversa procedencia
Collentine (1995)	38	Universitarios
Hasbún (1995)	80	Universitarios
Lafford (1996)	13	Universitarios
Güell (1998)	86	Universitarios
Salaberry (1999)	16	16 universitarios. De ellos 4 "casi nativos"
Montrul y Slabakova (1999)	71	Aporta datos sobre la edad media de uso y otros
Cadierno (2000)	10	Universitarios
Camps (2000 y 2002)	30	
Díaz y Bekiou (2006)	31	Universitarios
Gudmestad (2006)	37	Universitarios
Di Franco (2007)	16	Universitarios
Sánchez Castro (2008)	35	Universitarios
Cuza Blanco (2008)	20	Estudiantes avanzados e inmigrantes de larga estancia en Canadá
Mao, P. (2009)	93	Universitarios

La base científica para la construcción de muestras fiables se encuentra en la estadística inferencial³. Este modelo de análisis persigue obtener generalizaciones sobre una población determinada a partir del estudio de una muestra de dicha población. La validez de las estimaciones alcanzadas se sustenta esencialmente en la teoría de las probabilidades. El sentido del estudio basado en muestras es evidente: reduce costes materiales, los datos se obtienen a mayor velocidad y los resultados resultan más comprensibles. Los estudios de estadística inferencial ponen especial atención en cómo seleccionar una muestra que proporcione un grado elevado de fiabilidad al estudio del que se trate. Para decidir la muestra, y con el objetivo de que no resulte sesgada, se hace necesario tomar en consideración una serie de cuestiones esenciales.

La primera tiene que ver con que toda muestra ha de ser representativa de un universo o población objeto del estudio. Evidentemente, aquí empiezan nuestros problemas. En principio nuestro universo de estudio estaría compuesto por los aprendices de ELE. Pero claro, ¿cómo determinamos sus componentes? ¿Sobre qué variables podremos tomar nuestras decisiones? La respuesta no es en absoluto sencilla, aunque sí crucial para establecer puntos de partida científicos que resulten consistentes. Y no lo es, entre otras cosas, porque nos encontramos con dificultades en la contabilización misma de nuestro universo de trabajo. ¿Cuántos estudiantes de ELE podemos reunir? ¿Cómo lo hacemos? ¿Por lenguas? ¿Por nacionalidades? ¿Por niveles de aprendizaje? Los datos que podemos manejar al respecto no son en absoluto homogéneos ni fiables.

Podríamos entonces optar por realizar nuestra labor sobre la base de muestreos no aleatorios, que no necesitan de una identificación del universo de trabajo ni una selección basada en el cálculo de probabilidades⁴. De hecho, los trabajos que hemos utilizado como punto de partida son de esta naturaleza⁵. El problema fundamental es que no se puede saber si en términos de investigación son representativos de la realidad. En palabras de García Ferrando (2000), no permiten estimar los márgenes de error, razón por la cual se debe evitar su uso.

En nuestro universo general de trabajo, la población teórica que deberíamos estudiar no es accesible porque no está cuantificada y censada. Pero ello no significa que no podamos realizar investigaciones estadísticamente convincentes, sino que debemos concretar ese total en lo que se denomina un universo de trabajo accesible y aprehensible.

3 Seguimos en lo esencial a García Ferrando (2000) y a Rodríguez Osuna (2003).

4 Nos estamos refiriendo a los modelos basados en muestras accidentales, muestras de cuota o en muestras intencionadas. Las primeras utilizan individuos elegidos por simple proximidad con el investigador; las segundas, muy utilizadas por los analistas de los medios de comunicación, se basan en que se construye el perfil del individuo buscado y el investigador lo elige libremente de entre los miembros del grupo; en las terceras se asume que el sentido común del investigador le permite incluir adecuadamente la muestras sobre la base normalmente de criterios subjetivos.

5 Se trata de muestreos no probabilísticos efectuados sobre la base de la imposibilidad de fijar adecuadamente el universo de trabajo.

¿Cómo? Buscando áreas donde los aprendices de ELE estén adecuadamente cuantificados. ¿Dónde? En las pruebas de evaluación de lenguas existentes en la actualidad basadas en escalas de niveles que cuenten con un alto grado de fiabilidad.

Para concluir y solo por apuntar ahora algunos datos relevantes, recordemos que en los estudios estadísticos inferenciales se asume que, cuanto mayor sea el número de individuos que se incluyan en la muestra, más seguro se estará de los resultados. Las estimaciones realizadas sobre muestras muy pequeñas, tal y como ocurre en los trabajos que justifican nuestra investigación, tienen un grado de desviación muy elevado. Los estudios parten de poblaciones de al menos 500 individuos como universo completo; además, en términos absolutos, como mínimo exigen casi 100 individuos de muestra. Ese número apenas se alcanza en una de las investigaciones que nos han servido como punto de partida. Los datos recogidos nos permiten, pues, concluir que los estudios con los que hasta ahora contamos nos pueden apuntar tendencias o despertar hipótesis enormemente sugerentes, pero en términos estadísticos las muestras no son lo suficientemente representativas como para proporcionar resultados científicamente fiables.

3. EL NIVEL DE LOS INFORMANTES: ESCALAS DE NIVELES Y PRUEBAS DE EVALUACIÓN COMO BASE DE LOS ESTUDIOS DE ADQUISICIÓN

De nuevo hemos de recordar los datos que podemos deducir de las investigaciones que nos sirven como punto de partida. Una vez más las posturas son muy divergentes y las diferencias se establecen en dos grandes direcciones: la primera se refiere al nivel de los individuos que configuran la muestra; la segunda tiene que ver con cómo se ha acreditado tal nivel.

Desde la primera perspectiva se plantean dos grandes posibilidades: utilizar aprendices de un mismo nivel para el análisis o bien mezclar a individuos correspondientes a varios niveles⁶. Así pues, el panorama no es sencillo. Debemos tomar decisiones sobre si el nivel de los aprendices que configuran la muestra debe o no ser homogéneo. En cualquier caso, no resulta aceptable no tomar en consideración el nivel puesto que este es correlativo, ya lo hemos dicho antes, con diferentes estados de IL.

Más discutible resulta el procedimiento de asignación de nivel a los componentes de la muestra. Obviando los casos en lo que no se indica el nivel⁷, se observa una tendencia a utilizar las nivelaciones de naturaleza administrativa: se presupone que el hecho de que los aprendices estén matriculados en un curso académico, los unifica en un nivel de

6 En algunos casos, no se nos proporcionan datos acerca del nivel de ELE de la muestra. Así sucede en los trabajos de de Ti Chau (1975), Cadierno (2000) y Camps (2000 y 2005).

7 Interesa a hora añadir el estudio de Cuza Blanco (2008), quien reconoce de modo explícito que no hizo ninguna prueba de nivel a los individuos de su muestra.

ELE determinado. De esta discutible percepción parten los trabajos de Barnwell (1987), Stokes (1988), Hasbún (1995), Collentine (1995), Salaberry (1999), Gudmestad (2006), Di Franco (2007) y Sánchez Castro (2008).

En nuestra opinión es decisivo considerar el grado de dominio de ELE por parte de los individuos analizados en los estudios de adquisición. Si asumimos como cierto que en el proceso el aprendiz pasa por sucesivos estados de IL, no tiene sentido mezclar a individuos correspondientes a los diferentes estadios en el análisis o no tener en cuenta la IL en la que se encuentran en el momento en el que se lleva a cabo la investigación. Al mismo tiempo, el estudio por niveles nos va a permitir estratificar la muestra de estudio. Desde esa división sí podremos establecer y emitir juicios consistentes en relación con el proceso mismo de adquisición de ELE.

Existe abundante bibliografía en la que se establecen espacios comunes de análisis entre las investigaciones vinculadas a adquisición de segundas lenguas (ASL) y las que tienen que ver con la evaluación de lenguas. Cabe citar entre otros los trabajos de Cohen (1998), Brindley (1998), Sohamy (2000) y Douglas (2001)⁸.

Brindley (1998) centra su interés en estudiar la aplicación de las escalas de niveles de conocimiento al campo de la ASL, específicamente de aquellas configuradas desde la perspectiva del comportamiento lingüístico de los aprendices ya que reflejarían etapas del comportamiento lingüístico en una o varias áreas. Estarían, al fin y al cabo, indicando niveles de IL desde cero hasta una expresión cuasi nativa. Son gradaciones destinadas a medir la actuación global sobre la base de una serie de competencias subyacentes. Se trata, pues, de evaluar la competencia comunicativa global de los aprendices desde su competencia lingüística, su competencia expresiva y su competencia comprensiva.

El problema, en opinión de Brindley, puede estar en cómo se construyan las escalas de niveles, en tanto que muchas de ellas, en sus palabras, carecen de fundamentación teórica. En la medida en que sean fiables, también serán aplicables a ASL, como apuntan Griffin y Nix (1991). Debemos, pues, fiarnos, de aquellas que se hayan construido de forma muy consistente y sobre la base de información perfectamente detallada.

En nuestro caso, entendemos que contamos con una escala de niveles perfectamente fiable, como es la que emana del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, publicado en 2001 por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa.

El *Marco* propone una escala de niveles basada en tres grandes criterios: libre del contexto, en tanto que la escala sea aplicable a cualquier itinerario de acceso a la lengua, y adecuado al contexto en la medida en que las categorías de clasificación respondan a

8 Se sugiere la lectura del imprescindible trabajo de Bachman y Cohen (1998).

lo que efectivamente hacen los aprendices con la lengua; basada en una fundamentación teórica; y libre de conceptos inconsistentes y de cálculos aproximados. Para ello se ha aplicado una metodología que ha incluido procesos intuitivos, cuantitativos y cualitativos.

Cabe recordar ahora que el *Marco* propone una escala de 6 niveles, esencialmente basados en trabajos previos auspiciados desde el Consejo de Europa y establecidos sobre la base de puntos de referencia comunes y descritos a partir de tres grandes categorías: las actividades comunicativas (lo que puede hacer el usuario de la lengua), las estrategias empleadas para llevar a cabo tales actividades y las competencias comunicativas, entendidas desde la triple realidad de competencia lingüística, competencia pragmática y competencia sociolingüística.

Brindley (1998) defiende como una prueba de validez de las escalas de niveles la relación que pueda establecerse entre su construcción y los resultados en las pruebas de evaluación y acreditación que las reconocen. No hay duda en que las pruebas de aptitud de lenguas nos proporcionan la información más fiable para la realización de muestras con las que estudiar la adquisición de lenguas extranjeras. En primer lugar porque suponen en términos cuantitativos el corpus de aprendices perfectamente identificado más amplio con el que podemos contar. En segundo lugar porque incluye aprendices que acceden al idioma por cualquiera de los caminos posibles, estén estos o no vinculados a algún tipo de enseñanza reglada. En tercer término porque nos permite incluir en la misma muestra a estudiantes que en diferentes momentos del tiempo han exhibido un grado de dominio similar de ELE. En cuarto lugar porque nos permite estratificar la muestra desde al menos dos perspectivas, como son la lengua materna y el nivel de dominio en el que los aprendices se encuentran; esto es, desde el tipo de transferencia al que han estado y están sometidos, y desde la IL que en ese momento dominan.

En el caso que nos ocupa, disfrutamos de una correlación muy fuerte entre las escalas de nivel de las que disponemos y los modelos de examen con los que contamos. Así, el *Marco* dedica un capítulo completo a la cuestión de la evaluación. De hecho, los responsables de su redacción establecen una vinculación evidente entre los contenidos asignados a la escala de niveles y las pruebas de evaluación de lenguas. Así, el *Marco* recoge en su anejo D sus puntos de comparación con los sistemas evaluativos vinculados a la *Association of Language Testers in Europe* (ALTE). El trabajo de ALTE parte de la definición de los llamados *Can Do Statements*, desde los que se crea un marco de niveles basado en la actuación lingüística de los usuarios de las L2. En la actualidad el trabajo beneficia ya a 13 lenguas y los resultados se han validado con un procedimiento de autoinformes a los que han respondido en torno a 10.000 aprendices de idiomas de toda Europa.

En el caso de la acreditación del español como lengua extranjera contamos con un panorama de pruebas bastante completo en el marco de ALTE. Se trata de los *Diplomas*

de Español como lengua Extranjera (DELE), otorgados por el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación de España. La Universidad de Salamanca elabora los modelos de examen y evalúa las pruebas para la obtención de los diplomas de español⁹. En la actualidad, los esfuerzos del Instituto Cervantes y de la Universidad de Salamanca se dirigen a que estas correspondencias sean perfectamente válidas. Con todo y con eso, podemos afirmar que contamos con un marco perfectamente fiable para establecer muestras de análisis orientadas a la realización de estudios de adquisición.

Evidentemente nuestra propuesta va por la línea de utilizar exámenes de acreditación de grado de dominio, entendidos desde los diferentes niveles que se reconocen. Hoy por hoy y para el caso del español, solo los DELE garantizan un nivel de fiabilidad mínimo para la investigación, a la vez que están estructurados de modo que facilitan ese estudio estratificado. Pero además los resultados obtenidos por los individuos analizados en las pruebas para la obtención de los DELE han de ser analizados rigurosamente con el objeto de garantizar su pertenencia a un mismo grupo. Habrá que considerar no solamente si los aprendices han obtenido alguno de los DELE, sino también habrá que considerar la calificación obtenida. Solo calificaciones básicamente iguales nos garantizarán que los aprendices pertenecen efectivamente a un mismo nivel de IL. Para obtener cualquiera de los diplomas se ha de obtener al menos un 70% de acierto en cada uno de los tres grupos que componen la calificación. Solo en ese caso se suman las tres calificaciones y se obtiene el apto global.

5. CONCLUSIÓN

Los estudios de ASL deben sustentarse en una metodología consistente en lo que toca a la muestra de aprendices seleccionada para realizarla,. Y lo debe ser en dos grandes direcciones: en lo que afecta al tamaño mismo de la misma y en lo que toca al nivel de los informantes seleccionados

Las elecciones muestrales en la investigación precedente se realizan sin consistencia estadística. Se tiene a elegir a los aprendices que se tiene más a mano. En consecuencia, son grupos cuya representatividad no se puede garantizar ni en términos cuantitativos ni en términos cualitativos. Asimismo, La consideración de la L1 de los aprendices no siempre es una variable tenida en cuenta a la hora de establecer diferencias en la selección de informantes. Sin embargo, parece que la lengua materna puede ser una herramienta perfectamente adecuada para la estratificación de la muestra, toda vez que la mayoría de los estudios de adquisición asume la importancia de los procesos de transferencia. En tercer lugar, con mucha frecuencia se mezclan aprendices correspondientes a diferentes estados de IL. El nivel de dominio de ELE es la segunda variable clave en los procesos de

9 El lector interesado encontrará más información en <http://diplomas.cervantes.es/index.jsp>.

estratificación y, por ello, de organización de los estudios de adquisición. De hecho, así lo demuestran los avances alcanzados en el ámbito de los trabajos dedicados al análisis de los distintos niveles de IL de los aprendices. Por todo ello, los resultados alcanzados han de ser relativizados en la medida en que difícilmente resultan generalizables. Son aportaciones valiosas que nos indican la dirección por la que se pueden mover nuestras intuiciones, pero no pueden ser interpretados como definitivos.

Por su parte, en lo que toca a al nivel de los aprendices estudiados, buena parte de los estudios realizados nivela a los estudiantes a partir de argumentos administrativos. Pertenecer a un mismo grupo de estudiantes es uno de los parámetros más utilizados. Pero esta variable no nos garantiza que tengan un grado de conocimiento similar. De hecho, algunas pruebas de los propios investigadores así lo indican. Lo mismo ocurre cuando complementamos el dato administrativo en el número de horas de clase que han recibido, que es otro de los que habitualmente aparecen. En pocas ocasiones se realizan pruebas para garantizar el nivel, o se usan procedimientos de nivelación poco fiables basados. Con frecuencia se hacen presuposiciones no muy consistentes acerca de la instrucción previa que han recibido las personas que componen la muestra. Además, no importa solo el modelo instructivo sino también los contenidos que han configurado el input. No se utiliza de manera explícita el Marco de Referencia para establecer el nivel de dominio de ELE por parte de los aprendices estudiados.

Ante estas circunstancias, proponemos la realización de estudios de adquisición de ELE sobre la base de muestras construidas de forma fiable sobre la base del universo de aprendices que nos proporcionan las pruebas para la obtención de los DELE. Defendemos, además, que la muestra se estratifique sobre la base de dos grandes variables, como son la lengua materna y el nivel de los aprendices.

El número de candidatos que se han presentado a las pruebas de los DELE entre 1989 y 2006 es de 286.005, lo cual configura un universo de partida realmente amplio. No obstante, necesitamos depurar estos datos para que reflejen un universo de estudio fiable. Para ello nos detendremos en los datos correspondientes a los candidatos presentados a las pruebas para la obtención del Diploma Básico de Español, equivalente al actual (Intermedio) entre 1992 y 1999, a los que hemos tenido acceso y que nos servirán como ejemplo para valorar la consistencia del corpus propuesto.

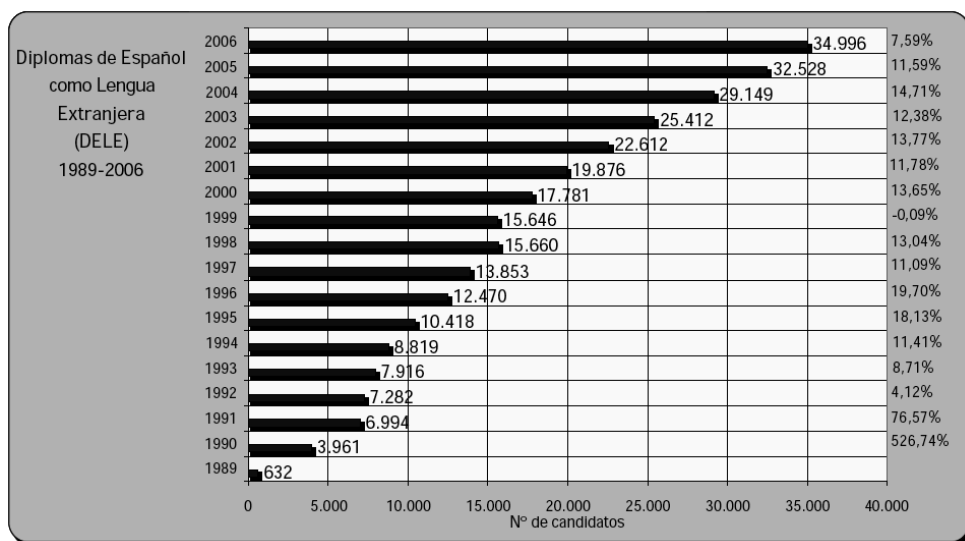
El número total de candidatos presentados a las pruebas es de 55.792, distribuidos de la siguiente manera:

	92	93	94	95	96	97	98	99
CONVOCATORIA DE MAYO	2311	3107	3037	3453	3833	4165	4861	4651
CONVOCATORIA DE NOVIEMBRE	2082	2177	2526	3029	3893	4211	4573	3883
TOTAL	4393	5284	5563	6482	7726	8376	9434	8534

De ellos, se consideraron aptos 40.491; esto es, un 72,5% de los candidatos que se presentaron:

	92	93	94	95	96	97	98	99
APTOS EN MAYO	1526	2403	2378	2670	2815	3191	3399	3397
APTOS EN NOVIEMBRE	1595	1753	1926	2214	2675	2640	3234	2675
TOTAL	3121	4156	4304	4884	5490	5831	6633	6072

Por último, en lo que afecta a la L1 de los aprendices, no disponemos de datos absolutamente exactos, y sería necesario revisar las pruebas. No obstante, en la actualidad, los candidatos a los DELE indican explícitamente su lengua materna, por lo que sería fácil hacer la distribución correspondiente. En cualquier caso, podría hacerse un análisis basado en el lugar de nacimiento indicado por las personas que hicieron las pruebas y en la ciudad en la que éstas tuvieron lugar. En cualquier caso, nuestro corpus de partida hipotético sería de más de 40.000 informantes; considerando el crecimiento de los DELE en los últimos 10 años, ese corpus se multiplicaría por dos o por tres. Las cifras se pueden valorar conforme al gráfico siguiente¹⁰:



¹⁰ Tomado de la Descripción general del sistema de evaluación DELE publicado por el I. Cervantes en 2006. El documento se puede consultar en <http://diplomas.cervantes.es/general/folleto.jspc>

BIBLIOGRAFÍA

- BACHMAN, L. F. y A. COHEN (eds.) (1998): *Interfaces between sEcond language acquisition and Language testing research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BARALO, M. (2006): “La adquisición del subjuntivo en el español nativo y no nativo”, en M. VILLAYANDRE (ed.), *Actas del XXXV Simposio de la Sociedad Española de Lingüística*. León: Universidad de León, 307-318
- (2007): “La alternancia imperfecto-indefinido en el español no nativo”, en P. CANO (coord.): *Actas del VI Congreso de Lingüística General, Santiago de Compostela, 3-7 de mayo de 2004*. Madrid: Arco, p. 339-346.
- BARNWELL, D. (1987): *Syntactic and morphological errors of English speakers on the Spanish past tenses*, Columbia University, Research report.
- BRINDLEY, G. (1998): “Describing language development? Rating scales and SLA”, en L. F. BACHMAN y A. COHEN (eds.), *Interfaces between sEcond language acquisition and Language testing research*. Cambridge: Cambridge University Press, 112-140.
- BUSTOS GISBERT, J. M. y J. J. SÁNCHEZ IGLESIAS (coords.) (2006): *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*. Salamanca: Luso Española de Ediciones.
- CADIerno, T. (2000): “The acquisition of Spanish aspectual grammatical aspect by Danish advanced language learners”, *Spanish Applied Linguistics* 4/1, 1-53.
- CAMPS, J. (2000): “Preterit and imperfect in Spanish: The early stages of development”, en R. P. LEOW y C. SANZ (eds.), *Spanish Applied Linguistics at the Turn of the Millennium*, Somerville, MA: Cascadilla Press, 1-19.
- (2002): “Aspectual distinctions in Spanish as a foreign language: The early stages of oral production”, *International Review of Applied Linguistics* 40, 179-210.
- COHEN, A. (1998): “Strategies and processes in test taking and SLA”, en L. F. BACHMAN y A. COHEN (eds.), *Interfaces between sEcond language acquisition and Language testing research*, Cambridge: Cambridge University Press, 90-111.
- COLLENTINE, J. (1995): “The development of complex syntax and mood selection abilities by intermediate level learners of Spanish”, *Hispania* 78/1, 122-135.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

- CUZA BLANCO, A. (2008): *The L2 Acquisition and L1 Attrition of the Interpretation and Use of Aspectual Properties in Spanish among English-speaking L2 Learners and Long-term Spanish Immigrants*. University of Toronto (Tesis Doctoral).
- DI FRANCO, C. (2007): "Adquisición de la selección modal indicativo/subjuntivo por estudiantes italianófonos de español: análisis de los errores más habituales", *Revista Nebrija* 1/1, 127-135
- DÍAZ, L. y K. BEKIOU (2006): "Lo que las reformulaciones y repeticiones halladas en los relatos orales de los aprendices de español L2 pueden decirnos acerca de la adquisición del aspecto verbal del español", en M. VILLAYANDRE (ed.), *Actas del XXXV Simposio de la Sociedad Española de Lingüística*, León: Universidad de León, 400-418.
- DOUGLAS, D. (2001): "Performance consistency in sEcond language acquisition and language testing research: a conceptual gap", *SEcond language research* 17/4, 442-456.
- ELLIS, R. (1994): *The study of sEcond language acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- ESTAPÁ, R. y B. MOTT (1989): "Algunas consideraciones sobre el futuro en inglés y en español", *BELLS* 1, 71-86.
- GARCÍA FERRANDO, M. (2000): *Socioestadística*, Madrid: Alianza.
- GRIFFIN, P y P. Nix (1991): *Educational assessment and reporting*, Sydney: Harcourt Brace Jovanovich.
- GUDMESTAD, A. (2006): "L2 Variation and the Spanish Subjunctive: Linguistic Features Predicting Mood Selection", en C. A. KLEE y T. L. FACE (eds.), *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and SEcond Languages*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, p. 170-184.
- GÜELL, L. (1998): *La adquisición del tiempo verbal en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Universidad Autónoma de Barcelona (Tesis doctoral).
- HASBÚN, L. (1995): *The role of lexical aspect in the acquisition of the tense/aspect system in L2 Spanish*. Indiana University (Tesis doctoral).
- LAFFORD, B. (1996): "The development of tense/aspect relations in L2 Spanish narratives: evidence to test competing theories", comunicación leída en el SLRF 96 (Tucson, Arizona).

- MAO, E. P. (2009): "La aspectualidad en la Interlengua de estudiantes taiwaneses de ELE. Un estudio empírico sobre la dicotomía pretérito indefinido/pretérito imperfecto", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 5/3, 87-103
- MONTRUL, S. y SLABAKOVA, R. (1999): "The L2 Acquisition of Morphosyntactic and Semantic Properties of the Aspectual Tenses Preterite and Imperfect", en A. T. PÉREZ-LEROUX y J. LICERAS (eds.), *The Acquisition of Spanish Morphosyntax*. Dordrecht: Kluwe.
- RAMSEY, V. (1990): *Developmental stages in the acquisition of the perfective and the imperfective aspects by classroom L2 learners of Spanish*. University of Oregon (Tesis doctoral).
- RODRÍGUEZ OSUNA, J. (2003): "La muestra: teoría y aplicación", en M. GARCÍA FERRANDO, J. IBÁÑEZ y F. ALVIRA (comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza p. 446-482.
- SALABERRY, R. (1999): "The development of past tense verbal morphology in classroom L2 Spanish", *Applied Linguistics*, 20 (2), p. 151-178.
- SÁNCHEZ CASTRO, M. (2007): *Contrastes. Español para hablantes de alemán*. Madrid: SGEL.
- SOHAMY, E. (2000): "The relationship between language testing and second language acquisition revisited", *System* 28, 541-553.
- STOKES, J. D. (1988): "Some factors in the acquisition of the present subjunctive in Spanish", *Hispania* 7, 705-710.
- TI CHAU, T. (1975): "Error Analysis, Contrastive Analysis and student perception", *IRAL* 13, 119-144.

¿QUÉ CORPUS EN LÍNEA UTILIZAR PARA QUÉ FINES EN LA CLASE DE ELE?

KRIS BUYSE

Katholieke Universiteit Leuven / Lessius Hogeschool

RESUMEN: En el boletín de ASELE n° 37 (2007), Elena Alonso Pérez-Ávila ya presentó las ventajas del uso del corpus lingüístico como instrumento en la clase de ELE. En este artículo completaremos estas informaciones con el objetivo de ofrecer a los profesores de español una herramienta que les permita elegir el corpus más adecuado para el propósito elegido. Para estos fines, completaremos el artículo mencionado de tres maneras, a saber: que añadiremos otros corpus, los compararemos todos a partir de quince parámetros, y finalmente formularemos sugerencias para el uso de cada uno de los corpus en los niveles del Marco Común Europeo de Referencia, para que se enseñen gradualmente sus posibilidades respectivas.

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo nos proponemos ofrecer a los profesores de español una herramienta que les permita elegir el corpus más adecuado para el propósito elegido. Nuestras preguntas de investigación son las siguientes: ¿Qué corpus pueden servir para la clase de ELE? ¿Cuáles son las diferencias entre ellos? ¿Para qué pueden servir y en qué nivel de enseñanza? Después de definir el concepto de corpus (1), compararemos una selección de corpus del español a partir de quince parámetros (2). Finalmente, formularemos sugerencias para el uso de cada uno de los corpus y otras herramientas técnicas para cada uno de los niveles del Marco Común Europeo de Referencia, para que se enseñen gradualmente sus posibilidades respectivas (3).

2. ¿CORPUS? ¿QUÉ CORPUS?

Un corpus lingüístico es un conjunto de *textos informatizados* producidos en *situaciones reales*, que se han *seleccionado* siguiendo una serie de *criterios lingüísticos* explícitos que garantizan que dicho corpus pueda ser usado como *muestra representativa* de la lengua. Para Pérez-Ávila (2007: 11) las ventajas para el alumno y el profesor son numerosas. Para el alumno: constituye (1) una base sólida para elegir las *estructuras lingüísticas más frecuentes en las producciones reales* de los hablantes nativos de una lengua; (2) una herramienta que les otorga a los estudiantes la *autonomía* de elegir por sí mismos qué aprender, cómo aprenderlo y en qué orden; (3) un instrumento para *encontrar respuestas* a una tipología muy variada de dudas concretas y de profundizar en ellas por medio del acceso a amplios contextos reales. Para el profesor (no nativo), el corpus permite, además de ello, (1) basarse no exclusivamente en su intuición y en ejemplos elaborados ad hoc, sino en una *fuentes amplia y fiable de recursos lingüísticos*; y (2) seleccionar un *input suficiente y de calidad* al que enfrentar a sus alumnos de forma que tenga lugar el *intake*, es decir, la adquisición de cualquier tipo de contenido.

Existen diferentes tipos de corpus. Para nuestros fines, los más importantes son los siguientes:

- corpus propios
 - corpus de español general o para fines específicos (económicos, médicos, jurídicos, etc.; véase, para unos ejemplos, Buyse 2003, 2010)
 - caso especial: “corpus de aprendices” (*learner corpus*; véase, para un ejemplo, Buyse 2009)
- corpus que se pueden adquirir (p.ej. <http://www.elda.org/>)
- corpus de acceso libre disponibles en internet:
 - Google, www.google.es
 - Webcorp, <http://www.webcorp.org.uk/>
 - Wortschatz, <http://wortschatz.uni-leipzig.de>
 - Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), <http://www.rae.es> > <http://corpus.rae.es/creanet.html> (incluye pequeña guía bajo “Ayuda”)
 - Corpus del Español, www.corpusdelespanol.org (toma el “Tour de 5 minutos” bajo “Más información” a la derecha en la pantalla)
 - corpus paralelos (p. ej. <http://www.euro-parl.eu.int/>).

3. ¿QUÉ CORPUS ELEGIR Y PARA QUÉ?

3.1. GOOGLE

El corpus más conocido es el de Google (www.google.es). A pesar de su uso frecuente, constatamos que no suelen agotarse las posibilidades del instrumento, tales como las comillas (“”) para buscar una combinación de palabras (hasta colocaciones lingüísticas), la añadidura de “site” seguida del dominio de un país para limitar la búsqueda en términos geográficos (p.ej. *corpus site:es*), el uso de operadores como AND (para buscar contextos donde aparezcan al mismo tiempo las palabras a la izquierda y a la derecha del operador) y NO (para excluir contextos donde aparezcan las palabras a la derecha del operador); en particular las “búsquedas avanzadas” de Google son poco utilizadas, de modo que no siempre se aprovechan los parámetros de “idioma”, “región”, “dominio” (que equivale a la añadidura de *site*), “formato”, “fecha”, “con todas las palabras” (equivale a *AND*), “sin las palabras” (equivale a *NO*), “con la frase exacta” (equivale a las comillas), etc. Por ejemplo, al leer en una redacción una frase como *Renunciado a eso, fue uno de los mejores conciertos que he visto* (donde “renunciado” concuerda con el sujeto de “he”, lo cual es posible en neerlandés), se puede recurrir a una “búsqueda avanzada” de Google como se aprecia en la fig. 1: se limita al idioma español, se busca la frase exacta “renunciado a eso” y se excluye la coocurrencia de palabras como “he”, “has”, “ha”. El resultado es que Google nos devuelve sólo cuatro casos, donde “renunciado a eso” coocurre con “había(s/n)”, así que se puede concluir que tal estructura sin auxiliar probablemente no es posible en español.

The image shows the Google Advanced Search interface. At the top, the Google logo is on the left, and 'Búsqueda avanzada' is in the center. On the right, there are links for 'Sugerencias de búsqueda' and 'Todo acerca de Google'. Below the logo, there are four radio buttons for search criteria: 'con todas las palabras', 'con la frase exacta' (selected), 'con alguna de las palabras', and 'sin las palabras'. To the right of these are two input fields: the first contains 'renunciado a eso' and the second contains 'he, has, ha'. A dropdown menu shows '10 resultados' and a 'Buscar con Google' button. Below this is a section for filters: 'Idioma' (español), 'Región' (cualquier región), 'Formato de archivo' (Solamente), 'Fecha' (Mostrar las páginas web vistas por primera vez en), 'Presencia' (Mostrar resultados en los que mis criterios estén presentes), 'Dominios' (Solamente), and 'Derechos de uso' (no estén filtrados por licencia). At the bottom, there are sections for 'Búsqueda relativa a una página' (with 'Similares' and 'Enlaces' options) and 'Búsquedas relativas a un tema' (with a link to 'Nuevo! Google Code Search').

Fig. 1. Búsqueda “avanzada” en Google.

He aquí unas características de Google:

1. es fácil de usar
2. es multilingüe
3. se mezclan textos diacrónicos y sincrónicos (-)
4. no hay selección: se busca en todo lo que se encuentra en Internet, inclusive “textos” de no nativos, textos menos “cuidados” de nativos, etc.; la cantidad de textos es alta, la calidad mediocre, la actualización rápida
5. se trata de un corpus NO lematizado (si buscas “trabajar”, el sistema sólo devolverá ocurrencias de “trabajar”, pero no de todas las demás formas del verbo, como “trabajo”, “trabajé”, etc.)
6. NO hay POS tagging (“Parts Of Speech”, es decir: categorías gramaticales): e.g. el sistema no establece ninguna diferencia entre la forma verbal y la forma sustantiva *duda*)
7. NO hay etiquetado semántico: e.g. no se pueden buscar los sinónimos de “limpio”
8. NO se toman en cuenta las mayúsculas, los acentos (“está” frente a “esta”) y la puntuación (e.g. no puedes comprobar si “Para seguir,” se puede emplear como conector aditivo, porque no se toma en cuenta la coma)
9. se puede buscar con comodines y operadores (AND, NO...)
10. hay una herramienta básica para buscar combinaciones de palabras (“frase exacta” o las comillas)
11. no se puede limitar la búsqueda a ciertas áreas temáticas (como “medicina”), tampoco a ciertos tipos de textos (como “orales”, “académicos”, etc.), pero sí a ciertas áreas geográficas (países)
12. no se pueden comparar distintos subcorpus (e.g. “sin papeles” en textos académicos y orales)
13. no se pueden sacar concordancias (para el concepto de “concordancias”, véase el apartado siguiente)
14. por lo tanto, tampoco se pueden reordenar las concordancias
15. las informaciones sobre frecuencias y distribución de lo que se busca son muy limitadas

3.2. WEBCORP

Una herramienta que permite paliar algunas de las desventajas de Google (y que por lo tanto se puede enseñar a los alumnos como alternativa recomendable) es Webcorp (<http://www.webcorp.org.uk/>), donde es posible *sacar concordancias*, limitar la búsqueda a ciertas *áreas temáticas* y tomar en cuenta las mayúsculas, los acentos y la puntuación.

Para ello hace falta abrir las “advanced search options”, cambiar el “output format” a “plain text (KWIC)” y limitar si necesario a la extensión de un país (“country”) y un área temática (“textual domain”). Por ejemplo, si buscamos el verbo o los verbos que entran en una colocación con “anamnesis”, rellenamos el formulario como en la fig. 2 y aparecerán gradualmente una serie de concordancias (es decir, líneas de texto con la palabra buscada en el medio, como en la fig. 3), que nos permiten encontrar inmediatamente verbos como “realizar”, “ejecutar” y “hacer”.

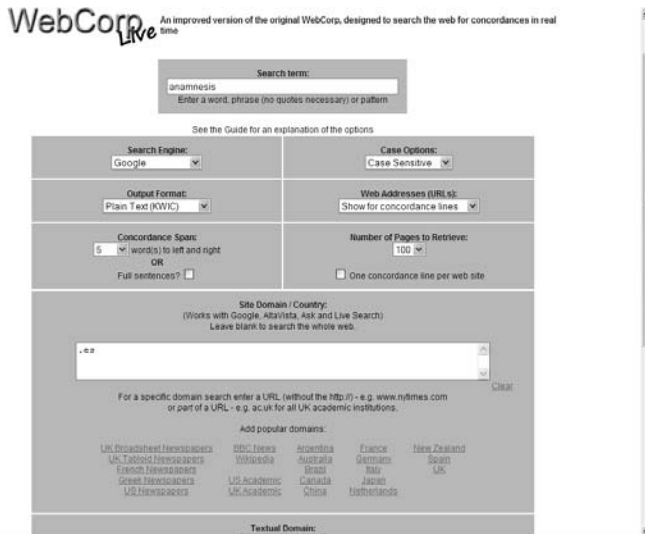


Fig. 2. Búsqueda con Webcorp.



Fig. 3. Parte de unas concordancias sacadas de Webcorp.

De ahí que Webcorp ofrezca unas ventajas con respecto a Google (las diferencias van en *itálicas*):

1. es fácil de usar
2. es multilingüe
3. se mezclan textos diacrónicos y sincrónicos
4. no hay selección, la cantidad de textos es alta, la calidad mediocre, la actualización rápida
5. se trata de un corpus NO lematizado
6. NO hay POS tagging
7. NO hay etiquetado semántico
8. *se toman en cuenta las mayúsculas, los acentos y la puntuación*
9. se puede buscar con comodines y operadores (AND, NO...)
10. *hay varias herramientas para buscar combinaciones de palabras (“phrase” y “collocations”)*
11. *se puede limitar la búsqueda a ciertas áreas temáticas y a ciertas áreas geográficas (países), pero no a ciertos tipos de textos*
12. no se pueden comparar distintos subcorpus (e.g. “sin papeles” en textos académicos y orales)
13. *se pueden sacar concordancias*
14. no se pueden reordenar las concordancias
15. las informaciones sobre frecuencias y distribución de lo que se busca son muy limitadas

3.3. WORTSCHATZ

Otras desventajas de Google se pueden evitar recurriendo a pequeños corpus fácilmente manejables como los de Wortschatz de la Universidad de Leipzig (<http://wortschatz.uni-leipzig.de>: selecciona “corpora”, luego “Spanish” y teclea la forma en la ventana a la derecha de “Word”, por ejemplo “matrimonio”, con el objetivo de encontrar el verbo con el que se suele emplear). A continuación el sistema devuelve una página como en la fig. 4, con el número de ocurrencias, un *grado de frecuencia*, unos *ejemplos contextualizados*, las *formas coocurrentes a la izquierda y a la derecha*, ambas en orden de frecuencia decreciente, y una visualización gráfica (*mapa semántico*). En este caso se ve entre los “vecinos significativos” a la izquierda de *matrimonio* que el verbo que buscamos es “contraer”. Por otro lado, nos permite constatar que se trata de un corpus no lematizado, puesto que se listan aparte las formas “contraer”, “contrajo”, “Contrajo”, “contraen”, etc. Tampoco se puede limitar a ni comparar entre varias áreas geográficas, ámbitos temáticos o géneros textuales.

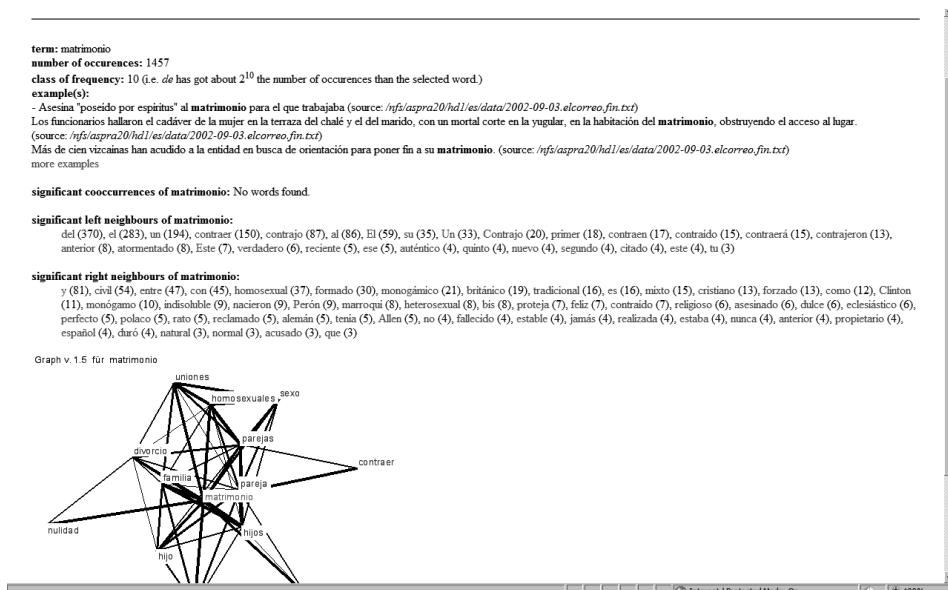


Fig 4. Ejemplo de una búsqueda en el corpus español de Wortschatz.

De ahí que Wortschatz ofrezca las ventajas siguientes con respecto a Google (las diferencias van en *italics*):

1. es fácil de usar
2. es multilingüe
3. *se trata de textos sincrónicos*
4. *se trata de una selección (más bien limitada) de textos, la cantidad de textos es limitada* (de modo que esta herramienta es menos útil para buscar palabras menos frecuentes), *la calidad más alta que la de Google, la actualización menos rápida*
5. se trata de un corpus NO lematizado
6. NO hay POS tagging
7. NO hay etiquetado semántico
8. *se toman en cuenta las mayúsculas, los acentos y la puntuación*
9. *NO se puede buscar con comodines y operadores*
10. *hay varias herramientas para buscar combinaciones de palabras (“significant left neighbour” y “significant right neighbour”)*
11. no se puede limitar la búsqueda a ciertas áreas temáticas, tampoco a ciertos tipos de textos *o a ciertas áreas geográficas*
12. no se pueden comparar distintos subcorpus

13. no se pueden sacar concordancias
14. por lo tanto tampoco se pueden reordenar las concordancias
15. las informaciones sobre frecuencias y distribución de lo que se busca son más bien limitadas

3.4. CREA

Para paliar ciertas deficiencias como la cantidad limitada de textos y la falta de comparación de géneros, ámbitos y países, hace falta buscar en corpus más grandes como el CREA de la Real Academia Española (<http://corpus.rae.es/creanet.html>; también hay una colección de textos diacrónicos, denominado *CORDE*). En la primera pantalla de búsqueda se pueden elegir géneros (“medio”), países (“geográfico”) y ámbitos (“tema”), hasta el año de publicación (véase la fig. 5):

Consulta:		clase	
Criterios de selección:			
Autor:		Obra:	
Cronológico:		Medio:	Geográfico:
		(Todos) Libros Periódicos Revistas Miscelánea Oral	(Todos) Argentina Bolivia Chile Colombia Costa Rica
Tema:			
		213.- Antropología. 214.- Mitología. 215.- Folclore. 216.- Educación. 217.- Mujer. 218.- Arqueología.	

Fig. 5. Búsqueda en el CREA

A continuación, el sistema permite *sacar concordancias* (pulse “recuperar concordancias”), pero muchos usuarios parecen desconocer la posibilidad de *reordenar las concordancias* alfabéticamente según la primera hasta la quinta palabra a la izquierda o a la derecha, aparte de la posibilidad de “agrupar” según el autor, el año, el país, el tema y el título. Por ejemplo, para encontrar la diferencia entre “(dar) una clase de” y “(dar) una clase sobre”, reordenamos alfabéticamente según la primera palabra a la derecha, de modo que se listen juntos los casos con “de” y los de “sobre” (fig. 6):

Concordancias (RAE)

Consulta: **clase, en todos los medios, en CREA, en Educación**
 Resultado: **1996 Casos en 269 documentos.**

OBTENCIÓN DE EJEMPLOS

Recuperar: Concordancias: Normal: Clasificación:
 Agregación: Dcha (1): Marcas:

Cómo citar el CORPUS **Concordancias.**
 Pantalla: 12 de 28. Siguiente 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 Ver párrafos

Nº	CONCORDANCIA	Año	AUTOR
276	el año siguiente. Nuestra opinión en cuanto a la clase de personal que debe trabajar en las escuelas e	** 1975	Lemus, Luis Arturo
277	en obligados a trasladarse a otra diferente; esta clase de personas casi siempre llega con deseos de pr	** 1975	Lemus, Luis Arturo
278	o plazo hacia el año 2000. La elaboración de esta clase de planes coincide con los cambios de Rector: qu	** 2000	PRENSA
279	de los estudiantes de la FEU, quienes oyeron toda clase de proclamas y consignas para luego abandonar l	** 1986	PRENSA
280	las exigencias reales del trabajo diario de esta clase de profesionales de la educación. En términos g	** 1975	Lemus, Luis Arturo
281	e de los niños y el trabajo de los docentes. Esta clase de programa, de procedimiento y de docente no s	** 1975	Lemus, Luis Arturo
282	es la oportunidad de vivenciar el montaje de esta clase de programas vacacionales en los sistemas educa	** 2000	PRENSA
283	iciar los maestros? Promotores del progreso, ¿qué clase de progreso será su meta? Las respuestas, de ac	** 1997	PRENSA
284	la comunidad educativa sobre la alternativa a la clase de religión. Asimismo, anunció la implantación	** 1994	PRENSA
285	ese que "resgan más interés en que se implante la clase de religión islámicos que en la consolidación de	** 2004	PRENSA
286	ividades de carácter formativo, alternativas a la clase de religión, no serán objeto de evaluación. El	** 1994	PRENSA
287	trición o de supervisión; de todos modos, en esta clase de reuniones queremos clasificar aquellas que t	** 1975	Lemus, Luis Arturo
288	ambán por el número de citas registradas en esta clase de revistas. Con ello pretende medir el impacto	** 2004	vv. AA.
289	a escuela contemporánea emplea cada vez más esta clase de sesiones, ya que las actividades educacional	** 1975	Lemus, Luis Arturo
290	ambas son fundantes para la sociedad y definen la clase de sociedad del futuro. Las dos están en peligr	** 2004	PRENSA
291	enga el día un registro de cada maestro y de cada clase de su establecimiento, así lo debe hacer el sup	** 1975	Lemus, Luis Arturo
292	más bien, la forma de ejecutarla. En efecto, toda clase de supervisión es correctiva, pero hay muchos m	** 1975	Lemus, Luis Arturo
293	. El personal docente orientado por medio de esta clase de supervisión es más libre, presta una mayor c	** 1975	Lemus, Luis Arturo
294	ante. b) Supervisión preventiva El objeto de esta clase de supervisión es prevenir antes que curar, o s	** 1975	Lemus, Luis Arturo
295	El docente se beneficiará en gran medida con esta clase de supervisión, pues así se evitarán muchos pro	** 1975	Lemus, Luis Arturo
296	de aprobar o reprobar la labor del maestro. Esta clase de supervisión se propone no mencionar las falc	** 1975	Lemus, Luis Arturo
297	clasificación de tradicional o autorretrica. Esta clase de supervisión sólo trata de localizar defectos	** 1975	Lemus, Luis Arturo
298	la mejor lo que ya se practica bien. Además, esta clase de supervisión supone que un maestro o profesor	** 1975	Lemus, Luis Arturo
299	señalen los errores. d) Supervisión creadora Esta clase de supervisión trata de estimular al personal p	** 1975	Lemus, Luis Arturo
300	ierto que gran parte del personal escolar, por la clase de tareas que realiza, está muy hábil en su salu	** 1975	Lemus, Luis Arturo

Ir arriba Pantalla: 12 de 28. Siguiente 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 Ver párrafos

Nueva consulta: CREA CORDE Nómina de autores y obras Ayuda.

Fig. 6. Búsquedas en el CREA: reordenar las concordancias según la primera palabra a la derecha (“Dcha (1)”).

A pesar de estas posibilidades, la mayor desventaja es que el CREA sigue (hasta el momento) sin lematizar. Globalmente, entre las ventajas y desventajas del CREA se destacan las siguientes:

1. *es menos fácil de usar*
2. *NO es multilingüe*
3. *se trata de textos sincrónicos y diacrónicos aparte (CREA y CORDE)*
4. *se trata de una selección de textos, la cantidad de textos es alta, la calidad mucho más alta que la de Google, la actualización mucho menos rápida*
5. *se trata de un corpus NO lematizado*
6. *NO hay POS tagging*
7. *NO hay etiquetado semántico*
8. *se toman en cuenta las mayúsculas, los acentos y la puntuación*
9. *se puede buscar con comodines y operadores (Y, O, NO)*
10. *hay varias herramientas para buscar combinaciones de palabras (comillas / reordenar las concordancias)*
11. *se puede limitar la búsqueda a ciertas áreas temáticas, tipos de textos y áreas geográficas*
12. *no se pueden comparar distintos subcorpus*
13. *se pueden sacar concordancias*

14. *se pueden reordenar las concordancias*

15. las informaciones sobre frecuencias y distribución de lo que se busca son más bien limitadas

3.5. CORPUS DEL ESPAÑOL

El corpus que más posibilidades ofrece (y por lo tanto más habilidad y conocimientos requiere del usuario) es el Corpus del Español, de Mark Davies (www.corpusdelespanol.org). Es imposible describirlas todas aquí, pero para tener una idea basta tomar el “Tour de 5 minutos” bajo “Más información” a la derecha en la pantalla. Entre ellas destacamos las siguientes: *buscar palabras exactas, frases, colocaciones, etiquetas semánticas, lemas, categorías gramaticales (POS), períodos, géneros textuales o cualquier combinación de estos, además de comparar varias formas, colocaciones, períodos*: e.g. los adjetivos que aparecen cerca de “mujer” en textos académicos y orales; los verbos que comienzan con “des*” frente a los que empiezan por “in*”; las formas de “hacer” en el siglo XIII frente a las del siglo XX; adjetivos que van con “mujeres” frente a los que van con “hombres”; los sustantivos más frecuentes que ocurren con “limpio” frente a los que van con “puro”; todos los sinónimos o antónimos de “limpio”.

No obstante, como se puede apreciar en la fig. 7, este corpus no permite limitar a ciertas áreas geográficas (a pesar de lo que se anuncia en la leyenda) y tampoco permite reordenar las concordancias. En comparación con los corpus anteriores, las características del Corpus del Español son las siguientes:

	Google	Webcorp	Wortschatz	CREA	Corpus del Español
1. facilidad de uso	+	+	+	+/-	+/-
2. multilingüe	+	+	+	-	-
3. histórico / sincrónico	-	-	-	+	+
4. selección / calidad / cantidad	-/-/+	-/-/+	+/+/-	+	+
5. lematizado	-	-	-	-	+
6. POS-tagging	-	-	-	-	+
7. etiquetado semántico	-	-	-	-	+
8. mayúsculas / acentos / puntuación	-/+/-	+/+/-	+/+/-	+	+
9. comodines y operadores	+	+	-	+	++
10. combinaciones de palabras	+/-	+/-	+/-	+/-	+
11. selección temática / geográfica / textual	-/+/-	+/+/-	-/-	+	+/-/+
12. comparar subcorpus	-	-	-	+/-	+
13. sacar concordancias	-	+	-	+	+
14. reordenar concordancias	-	-	-	+	-
15. frecuencia y distribución	+/-	-	-	+/-	+

Fig. 7. Comparación de Google, Webcorp, Wortschatz, CREA y Corpus del Español.

4. TRADUCCIÓN A LA CLASE DE ELE

En conclusión, cada corpus tiene ciertos puntos a favor y en contra, pero el que más se acerca al “corpus ideal” es el Corpus del Español, por lo que no debe sorprender que también es el más complejo para manejar. De ahí que aconsejemos introducir y enseñar gradualmente el uso de herramientas indispensables en los distintos niveles del Marco Común de Referencia Europea, además de usarlas tomando en cuenta los criterios expuestos anteriormente:

- A1: enseñar uso frecuente y *correcto* de los diccionarios uni y bilingües / uso de un verificador ortográfico
- A2: integrar instrumentos como *Wordreference*, *Google*, etc.
- B1: instrumentos como *Wortschatz* y *Webcorp*
- B2: instrumentos como el *CREA*
- C1-2: instrumentos como *Corpus del Español*

Nuestra experiencia demuestra que el uso de estas herramientas da lugar a una mejora sustancial de la calidad de la expresión de los aprendices; por otro lado, también demuestra que el uso de las herramientas sigue siendo insuficiente (y el progreso lingüístico también) si no enseñamos su uso al aprendiz y le “invitamos” a manejarlos. Un instrumento muy eficaz para hacerlo es la lista de control en un portafolio, donde el alumno debe contestar, en el marco de una tarea de redacción, a preguntas como las siguientes:

- ¿Has utilizado diccionarios monolingües? (para controlar traducciones literales, colocaciones, preposiciones fijas, género de palabras, falsos amigos...) ¿Para qué?
- ¿Has utilizado diccionarios multilingües? (mismos objetivos) ¿Para qué?
- ¿Has mirado toda la información en las entradas de los diccionarios (el género, la morfología, los distintos significados, las preposiciones fijas, las colocaciones, los modos, los ejemplos...)? ¿Para qué?
- ¿Has utilizado ciertos corpus (*Wortschatz*, *CREA*, *Webcorp*, *Corpus del Español*, *Google*...)? ¿Para qué?
- ¿Has utilizado un verificador ortográfico (en Word o en internet, como <http://lomastv.com/free-online-spanish-spelling-grammar-checker.php>)?

En otra ocasión aportaremos datos empíricos que demuestran que el uso de estas herramientas permite bajar sustancialmente el número de problemas (o “errores”) formales en las redacciones de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- BUYSE, K. (2003): “Plataforma electrónica del español Económico dentro del proyecto ElektraVoc-II”, en S. POSTEGUILLO GÓMEZ (ed.), *Internet and Language*, Castellón: Universidad de Castellón, 101-115.
- BUYSE, K., N. DELBECQUE y D. SPEELMAN (2009): *Trampas y pistas para la expresión escrita de los neerlandófonos*, Averbode/Madrid: Averbode/Edelsa.
- BUYSE, K., A. LAFFUT, E. SAVER y L. VEKEMANS (en prensa): “Urgentias, a lexical database for medical students in clinical placements: architecture, use and evaluation”, en *Researching specialized languages*, Amsterdam: Benjamins [24 páginas].
- ALONSO PÉREZ-ÁVILA, E. (2007): “El corpus lingüístico en la didáctica del léxico del español como LE”, *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* 37, 11-27.

EL CORREO ELECTRÓNICO COMO RECURSO EN ELE: ANÁLISIS DEL DISCURSO Y PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL NIVEL INTERMEDIO (B1-B2)

Alazne Ciarra Tejada
Universidad de Salamanca

RESUMEN: En este trabajo, se define y caracteriza el correo electrónico como texto conversacional (interactivo y social) y de dimensión social (interacción) cuya enseñanza en clase puede aprovecharse en relación con cuestiones lingüísticas, pragmáticas y estratégicas y no sólo para la lectura y escritura. También se observa y comenta su producción en un breve corpus de alumnos extranjeros de nivel intermedio (B1-B2) y se incluye además una propuesta didáctica de diversas actividades dirigidas a alumnos de nivel B1-B2.

Todo ello con el fin de extraer conclusiones que nos lleven a reflexionar sobre una propuesta metodológica que permita optimizar las posibilidades didácticas de enseñanza/ aprendizaje (lingüísticas, sociales, estratégicas, pragmáticas...) del correo electrónico en la clase de ELE.

1. EL CORREO ELECTRÓNICO

1.1. DEFINICIÓN

Si preguntamos a cualquier persona que utilice ordenador y, hoy en día esto es lo habitual, puede decirnos que envía y recibe correos electrónicos a diario y que se trata de un breve texto similar a la carta o a la nota que se sirve del canal de Internet.

Si recurrimos a las fuentes consultadas, encontramos, por ejemplo, las siguientes definiciones:

a) || (correo) - *electrónico*. M. Sistema de comunicación personal por ordenador a través de redes informáticas.

Diccionario RAE (2001: 665)

b) Variedad de comunicación asincrónica. (...) una de las posibilidades comunicativas de Internet más utilizadas en la actualidad.

YUS (2001: 153)

En ambas, se hace hincapié en el canal: la red informática y, en la segunda, se añade que se trata de una forma de comunicación asincrónica, es decir, una comunicación donde ambos interlocutores (emisor y destinatario) no se encuentran cara a cara, físicamente y por tanto no se pueden ver. Como consecuencia de ello, además, la respuesta no suele ser inmediata. Puede tardar incluso varios días.

A partir de estas definiciones, podemos concluir que el correo electrónico es un texto escrito que, como comunicación personal privada, comparte algunos rasgos con la comunicación oral. Se trata de un tipo de conversación y presenta una estructura y unas características concretas que se citan a continuación.

1.2. CARACTERÍSTICAS

El correo electrónico se caracteriza por ser (YUS, 2001:155):

- a) asincrónico (sin verse cara a cara los interlocutores)
- b) personal (carácter privado de la comunicación, de una persona a otra)
- c) rápido, aunque no inmediato (similar al teléfono)
- d) de bajo coste
- e) facilitador de comunicación (menor intimidación por falta de presencia de los interlocutores)
- f) relacionado con el foro de debate y las listas de distribución (los usuarios registran su dirección de correo electrónico en diferentes páginas web para recibir mensajes)
- g) breve (normalmente se trata de un mensaje breve, más corto que la carta postal y más extenso que una nota)
- h) permite añadir archivos adjuntos (video, audio, imagen, texto)
- i) espontáneo (no suele estar planificado y, aunque permite revisión tanto en su lectura como en su escritura, se acerca a la espontaneidad de la conversación oral)
- j) de registro formal o informal según el contexto y especialmente el destinatario
- k) ¿efímero? (normalmente el correo electrónico es eliminado cuando el receptor lo lee)
- l) solventa la separación espacio-temporal entre los interlocutores
- m) social

- n) interactivo
- ñ) conversacional
- o) escrito (canal visual)

1.3. ESTRUCTURA: SUPERESTRUCTURA, MACROESTRUCTURA Y MICROESTRUCTURA

El usuario normalmente se encuentra ante la pantalla del ordenador en un contexto privado (su casa) o público (el cibercafé...), teclea su texto y dispone de un tiempo relativamente reducido para leer y escribir correos electrónicos.

El marco presenta dos casos: uno, en que el texto se envía a través de un programa tipo Outlook; y otro, en que dicho marco viene determinado por la empresa que ofrece el servicio. En ambos el usuario encuentra un espacio fijado para el destinatario, el emisor, el asunto, el mensaje así como una tabla de herramientas para utilizar emoticones, tipos de letra, adjuntar archivos, guardar mensajes en carpetas, borrar mensajes... Sin embargo, es en el segundo caso donde es importante subrayar que en este contexto, además, el usuario está expuesto a mucha información cambiante y en su mayoría de carácter publicitario.

Por último, el mensaje presenta unas partes o secuencias concretas similares a las de la carta: un encabezamiento o saludo; un cuerpo o desarrollo del mensaje, una despedida o cierre del mismo; y, por último, la firma. Puede aparecer también una postdata (P.D.).

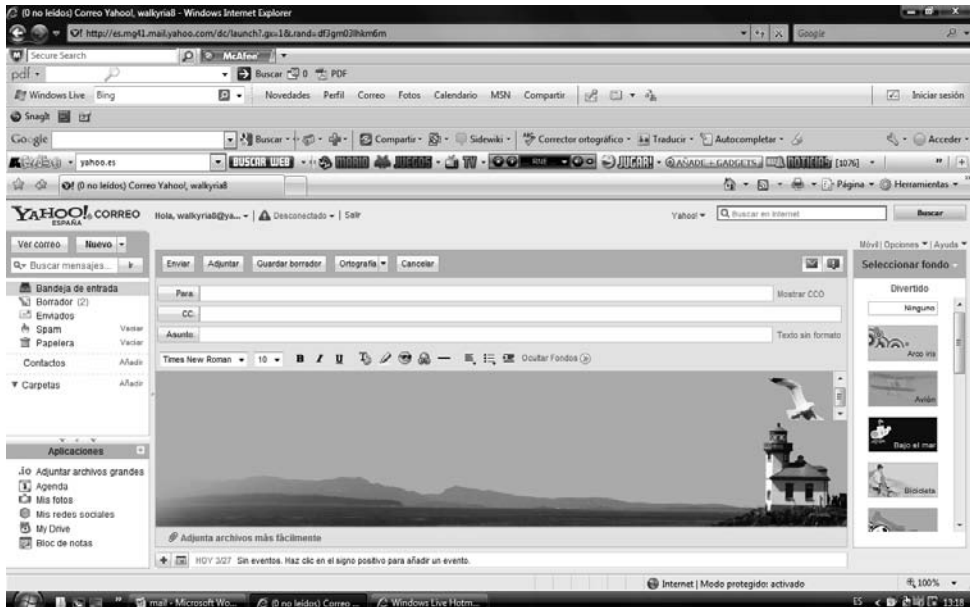


Figura 1

1.4. LA PRESENCIA DE LO ORAL EN EL CORREO ELECTRÓNICO

El correo electrónico está muy cercano, por un lado, a la conversación oral y, por otro, al utilizar como canal un medio visual, al texto escrito, por ejemplo, la carta. Por tanto, reúne características de uno y otro texto. También comparte similitudes con el chat que es un híbrido textual como el correo electrónico: es una conversación que utiliza un medio escrito, pero la interacción es inmediata, a diferencia del correo electrónico, cuya respuesta puede demorar días. Respecto al uso de marcadores discursivos, puede decirse que aparecerán marcadores del texto escrito (conectores...) junto con los que son más frecuentes en la conversación oral.

Es por tanto, un texto muy útil en el aula para enseñar este tipo de elementos del lenguaje cuyo uso es continuo y cuya interpretación es imprescindible para comprender correctamente un mensaje.

1.5. ESTRATEGIAS DEL CORREO ELECTRÓNICO PARA RESOLVER LA AUSENCIA DE LO NO VERBAL

En el correo electrónico resulta difícil expresar la información no verbal típica de la conversación espontánea. A pesar de los recursos cibernéticos como el emoticón y otros símbolos o bien la posibilidad de poder expresarse de forma muy coloquial, se pierde gran cantidad de información de carácter no verbal que en muchas ocasiones resulta imprescindible (según *Birdwhistell*: 1970, el 65% de la información en un acto comunicativo es no verbal). Para ello, se han desarrollado distintos modos y estrategias de solventar esta dificultad, por ejemplo, escribir todo un enunciado en mayúsculas quiere decir que el emisor está gritando (Danet: 1996).

2. ANÁLISIS DEL DISCURSO

2.1. MUESTRA DE 10 CORREOS ELECTRÓNICOS DE ALUMNOS EXTRANJEROS (B1-B2)

Los siguientes correos electrónicos son contestaciones de alumnos extranjeros de nivel B1-B2 y de las nacionalidades de Corea del sur, Italia, Japón y Rusia. Se realizaron entre febrero y mayo de 2010. Los temas de los mensajes son cotidianos o académicos y variados. A continuación se expone uno de ellos como ejemplo de dicho corpus:

Mensaje 10 (febrero de 2010)

Estimado Profesora Alazne:

Muchisima gracias por tu trabajo muy rapido!

Voy a comparar con mio tranquilamente luego, y si hay algo que no entienda, te pregunto el lunes!

Muchas gracias, y buen fin de semana, también !
Un beso!
Nami

2.2. REFLEXIONES SOBRE EL BREVE CORPUS

En la selección de los correos de la muestra se puede ver que los alumnos extranjeros sí utilizan, en la mayoría, el registro adecuado: informal-coloquial en cuanto a la forma de dirigirse a su interlocutor o recurrir al vocabulario necesario aunque el uso de marcadores discursivos conversacionales es escaso. Por ello el texto se aleja del registro oral-conversacional. Además hay errores de gramática, adecuación, puntuación, ortografía, etc.

Por otra parte, se puede ver que, en su mayoría, los alumnos reconocen bien el formato y texto del correo electrónico y encabezan y terminan correctamente. En el cuerpo del texto se aprecian algunos errores de cohesión sintáctica de oración o párrafo puesto que utilizan más las fórmulas del registro escrito formal.

A través de una metodología que enseñe a los alumnos a reflexionar sobre estos puntos que hemos señalado se consigue que los estudiantes sean más conscientes de cómo se escribe un correo electrónico en español correctamente.

3. INTERÉS E IMPORTANCIA DEL CORREO ELECTRÓNICO EN EL AULA DE ELE: PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES (2006) Y MCER (2001)

Como se ha apuntado más arriba, el correo electrónico es un medio de comunicación muy recurrido. El alumno puede utilizarlo en cualquier momento y, por ello, debe saber y aprender a escribir este tipo de mensajes electrónicos en español. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) y el *MCER* (2001) constituyen los textos más significativos como referencia en la didáctica de ELE. En el primero se incluye el correo electrónico como texto escrito (Tomo II (B2) Cap. 1.3. Géneros de transmisión escrita, 2006: 334):

Cartas y mensajes electrónicos personales de extensión media (experiencias, sentimientos, anécdotas...) (R) (P)

Cartas y mensajes electrónicos personales extensos (noticias, puntos de vista...) (R) (P)

En el *Marco Común Europeo de Referencia* no aparece citado el correo electrónico como texto objetivo de aprendizaje. En 4.4.1.2. *Actividades de expresión escrita: expresión escrita en general (64 y 65)*, se cita para el nivel B1:

Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.

Y, respecto al nivel B2:

Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.

Como se ha comentado más arriba, no se cita concretamente el texto del correo electrónico pero sí el conocimiento de textos escritos relativamente breves y de tema y uso cotidianos. Por lo que podemos interpretar que el correo electrónico es un tipo de texto que se considera uno de los objetivos de aprendizaje en el nivel intermedio.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA. METODOLOGÍA

La presente propuesta didáctica se divide en cinco partes teniendo en cuenta el criterio del tipo de actividad: a) actividad de introducción o familiarización con el texto; b) actividad de interpretación o ensayo donde el alumno prueba los conocimientos que acaba de conocer; c) actividad de práctica en que se ejercita el uso de los mismos; d) actividad de recuerdo, donde el alumno repasa dichos conocimientos; e) actividad de interacción, donde el alumno utiliza y usa sus conocimientos para establecer contacto e interaccionar con otros compañeros o personas haciendo posible la puesta en práctica “real” de lo aprendido.

Cada actividad consta de más de un ejercicio y en ellos se enseñan, por un lado, los conocimientos específicos del texto que se trabaja, el correo electrónico: tipo de texto, estructura, vocabulario, canal, registro formal o informal; y, por otro lado, otros conocimientos gramaticales, sintácticos, morfológicos, semánticos, pragmáticos... De este modo, se trabaja cada cuestión (gramática, sintáctica...) relacionada con otras y no de forma independiente. El alumno también aprende de forma global relacionando los conocimientos nuevos con los ya adquiridos.

La unidad didáctica puede llevarse al aula tal y como se presenta en este texto pero también puede seleccionarse tan sólo un ejercicio y puede modificarse tal y como sea necesario ya que pretende constituir un modelo de enseñanza y no un único modelo. Por

supuesto, puede adaptarse a los niveles iniciales (A1-A2) o superiores (C1-C2) aunque se advierte que la unidad diseñada se ha pensado para el nivel intermedio (B1-B2) independientemente de la lengua materna (LM) del estudiante. A continuación se presenta un esquema de la unidad:

TÍTULO	<u>Texto@.es</u>
ESTRUCTURA	<ul style="list-style-type: none"> a) Actividad de introducción b) Actividad de interpretación c) Actividad de práctica d) Actividad de recuerdo e) Actividad de interacción
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Escribir y comprender el correo electrónico en español - Interpretar y producir correos electrónicos - Conocer y utilizar el vocabulario propio del correo electrónico - Reflexionar sobre la dimensión social del correo electrónico - Utilizar correctamente los registros formal/informal en el mail - Conocer la estructura del texto y las fórmulas de encabezamiento y despedida - Adquirir conocimientos lingüísticos, pragmáticos, estrategias de aprendizaje... a partir del correo electrónico
CONCLUSIONES	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de la dimensión social del correo electrónico tanto por profesores como alumnos - Reflexión de su importancia y posibilidades, por parte del docente, como recurso didáctico en el aula - Conciencia de los distintos registros en el correo electrónico: formal-informal/ oral-escrito

5. CONCLUSIONES: HACIA UN NUEVO ENFOQUE DIDÁCTICO EN ELE

El correo electrónico resulta un texto conversacional escrito de gran dimensión social que se usa continuamente y debe aprovecharse como recurso de aprendizaje en la clase de ELE. Además, y desde un punto de vista didáctico, puede servir para trabajar diferentes aspectos ya sean lingüísticos o de otro ámbito relacionados con los objetivos que deben alcanzar los estudiantes de ELE en el nivel intermedio.

Si tomamos como referencia el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), tanto los objetivos generales (alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiz autónomo); como los de lengua (gramaticales, fonéticos, ortográficos, funcionales, estratégicos, pragmáticos, textuales, culturales, sociales, actitudinales...) pueden aprenderse asociados al texto del correo electrónico. De este modo, la metodología didáctica del correo electrónico se amplía y no queda relegada a la lectura y escritura del mismo.

En la propuesta didáctica que se expone en este trabajo se han seleccionado varios de estos objetivos que se trabajan a partir del texto del correo electrónico.

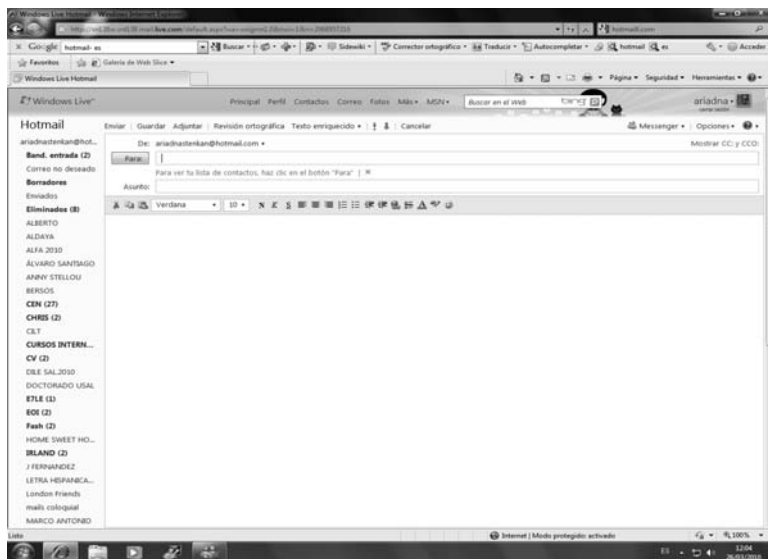
6. PROPUESTA DIDÁCTICA. EJEMPLO DE EJERCICIOS

Debido a la limitación del espacio para la presentación del trabajo, en este apartado me limito a citar y exponer cuatro de los ejercicios de la propuesta didáctica que corresponden al apartado de *Actividades de Interpretación*.

ACTIVIDADES DE INTERPRETACIÓN:

Ejercicio 1 (reconocimiento/interpretación de la macroestructura del texto):

Fíjate en la siguiente imagen: ¿qué es?



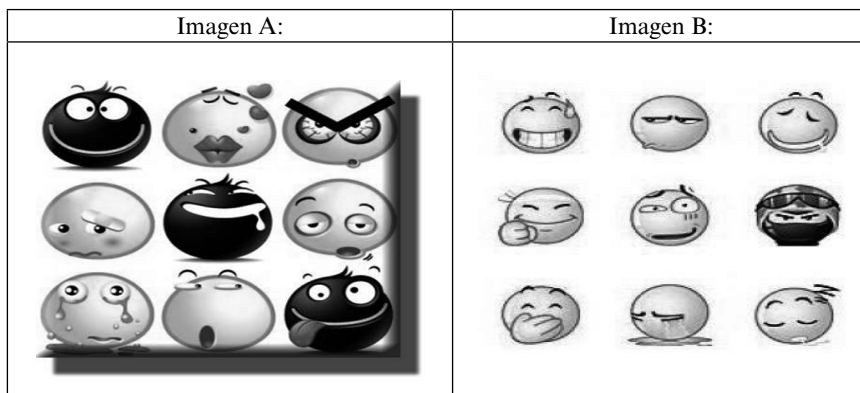
Ejercicio 2 (vocabulario específico):

Relaciona con la imagen las siguientes palabras:

fondo de pantalla	bandeja de entrada	mensaje o texto	emoticones
carpetas	destinatario	tipo de letra	herramientas
enviados	emisor	eliminados	borradores
dirección de mail	adjuntar	cerrar sesión	asunto
salir	correo no deseado	borradores	tipo de letra

Ejercicio 3 (otro vocabulario):

- a) ¿Sabes qué son los emoticones? Explica en español qué son. Mira las imágenes que tienes debajo. Elige la A o la B y, en parejas, comenta con tu compañero los dibujos y emoticones que hay en la imagen que has elegido.



- b) En España coloquialmente se le denomina al correo electrónico de otro modo. ¿Sabes cómo? Pregunta a alguien de España si no lo sabes y comenta en clase por qué crees que se usa esa palabra. (Respuesta: *emilio* > e-mail) También se usan los anglicismos *e-mail* y *mail* para referirse a la dirección de correo electrónico. Y en tu lengua materna, ¿se usa también la palabra inglesa?

Ejercicio 4. Escritura en el correo electrónico:

¿Cómo representas en un mensaje de correo electrónico las expresiones? Piensa en ellas y añade un ejemplo.

a) la risa	Ej.:
b) el grito	Ej.:
c) el enfado	Ej.:
d) el guiño	Ej.:

Como ves, en los correos electrónicos los emisores no pueden expresar toda la información del mismo modo en que un interlocutor lo hace durante una conversación cara a cara. A continuación tienes un cuadro en que se recogen más casos junto con los anteriores (Danet, 1996):

Estrategia	Ejemplo
Puntuación múltiple	<i>Te escribiré pronto!!!!!!</i>
Ortografía excéntrica	<i>Te escribiré prontoooooooooo</i>

Mayúsculas (gritar)	<i>ESTOY REALMENTE ENFADADO!!!!</i>
Asteriscos para enfatizar	<i>Estoy realmente *enfadado* contigo</i>
Risa escrita	<i>Jajaja!!!</i> (en inglés: “hahaha”)
Descripción de acciones	<i><Tony> mira con cara de perplejidad</i>
Emoticonos o emoticones	:-) ☺ (sonrisa) :-(☹ (tristeza) ;-) (guiño)
Espacio inusual de letras	<i>J E N N Y</i>
Juegos de palabras	<i>Skoob</i> (“books al revés”)

BIBLIOGRAFÍA

- BRIZ, A. (2002): *El español coloquial en la clase de E/LE un rEcorrido a través de los textos*, Madrid: SGEL.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>
- CRYTAL, D. (2002): *El lenguaje en Internet*, Madrid: Cambridge.
- GALÁN RODRÍGUEZ, C. y J. MONTERO MELCHOR (2002): *El discurso tecnocientífico: la caja de herramientas del lenguaje*, Madrid: Arco/Libros.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- LÓPEZ ALONSO, C. y A. SÉRÉ (2003): *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- LÓPEZ BOBO, M.^a J. (2002): *La interjección. Aspectos gramaticales*, Madrid: Arco/Libros.
- MOLINER, M. (1996-1997): *Diccionario del uso del español*, Madrid: Gredos.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2002): *Producción, expresión e interacción oral*, Madrid: Arco/Libros.
- MATTE BON, F. (2008): *Gramática Comunicativa del español*, Madrid: EDELSA (2 volúmenes).
- SANMARTÍN SÁEZ, J. (2007): *El chat. La conversación tecnológica*, Madrid: Arco/Libros.
- YUS, F. (2001): *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*, Ariel: Barcelona.

¿CÓMO ENSEÑAN A PRODUCIR TEXTOS LOS MANUALES DE ELE?

ALBA LILIANA CORREDOR ROMERO
Alba Languages

RESUMEN: La presente comunicación muestra un panorama crítico de la manera como los manuales de ELE, de los niveles superiores, proponen actividades de escritura en el aula, llevándonos progresivamente a cuestionar el tratamiento de los textos, la efectividad de dichas actividades y el papel del docente como mediador del proceso. Con ello se busca reflexionar para proponer una mejor explotación y aprovechamiento de la diversidad de textos que son publicados en los manuales, y de esta manera posibilitar la cualificación de la habilidad de la escritura de los estudiantes de ELE.

La enseñanza de una segunda lengua implica que los estudiantes aprendan a utilizar de manera efectiva todas las habilidades lingüísticas cuando lo requieran además de los aspectos relacionados con la cultura de la lengua meta, sin embargo, esto no siempre es así. En esta comunicación se hablará específicamente de la escritura, habilidad a la cual se le dedica menos tiempo e interés en el aula, puesto que a diferencia de las otras demanda recursos o estrategias, que precisan mayor tiempo y complejidad para desarrollar los procesos superiores e inferiores que están implicados en su enseñanza y aprendizaje (ver cuadro 1). De igual manera existe una tendencia a creer que en los estudiantes hay un mayor interés por hablar y comprender lo que el lenguaje oral les transmite; puesto que éste les resulta *más útil* que el escrito en el ámbito cotidiano. Esta falsa creencia genera en el grupo de docentes un marcado afán por satisfacer dicha *necesidad*, creándose el mito de que hablar es *más necesario* o *más importante* que escribir.

¿Qué decir?	¿Cómo decirlo?	¿A quién va dirigido?
CONTENIDO	FORMA	DESTINATARIO
Procesos superiores de la escritura		
Caligrafía	Mecanografía	Ortografía
Procesos inferiores de la escritura <i>(Procesos automáticos. Memoria operativa a largo plazo)</i>		

Cuadro 1. Procesos superiores e inferiores en la producción textual escrita.

Los motivos que llevan a un estudiante a aprender una lengua son tan variados y diversos como ellos mismos: viajar para interactuar con la cultura de un país determinado, entender las letras de un cantante o escritor, estudiar, trabajar o realizar negocios. Ahora bien, cualquiera que sea la situación, al éste no le será suficiente con inscribirse a un curso donde se haga prioritariamente énfasis para hablar o entender lo que sus interlocutores le transmiten oralmente. Además de lo anterior; el estudiante deberá, por una parte, adquirir herramientas que le permitan interpretar de manera eficaz los textos que circulan en la cotidianidad y, por otra, expresarse de forma escrita para redactar un informe, un contrato; escribir su currículum, responder un examen, un e-mail, la hoja de reclamación o de solicitud de un servicio, etc.

Para acercarnos de manera más puntual a la realidad de la escritura, hemos realizado el análisis de algunos de los manuales de ELE (libro del alumno, cuaderno de ejercicios y guía didáctica) que circulan en nuestras aulas y que siguen enfoques ecléctico y comunicativo, dirigidos a estudiantes de los niveles superiores: intermedio y avanzado que, de acuerdo con los planteamientos del Marco común europeo de referencia, serían usuarios independientes en relación con la lengua escrita. Fernández López (2004:720) define los manuales de enseñanza de ELE como:

“instrumentos de trabajo (en el aula o fuera de ella para el caso de los autodidactas) que se detienen en la presentación de todos los aspectos fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos, las distintas situaciones comunicativas en las que puede producirse el intercambio comunicativo y sus peculiaridades, y por tanto las diferentes destrezas o habilidades lingüísticas; y todo ello atendiendo a los diferentes niveles del proceso de aprendizaje de una lengua”

Los manuales, además de ser instrumentos de trabajo para los estudiantes lo son también para los profesores; quienes orientan gran parte de la clase a través de ellos, por lo tanto, su contenido permea la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. En ellos quisimos ver cómo son planteadas las actividades de escritura, qué relevancia tienen los textos que son presentados en ellos, con qué frecuencia se plantean actividades escriturales y qué instrucciones se proporcionan a estudiantes y docentes para llevarlas a cabo. De igual manera, al considerar en este trabajo la habilidad de la escritura como el “ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras

personas” (Cassany, 2002:13), nos hemos centrado en el análisis de las actividades que buscan que los estudiantes se expresen con sus propias palabras para configurar un texto; y no aquellas en las que la escritura se emplea para ejercitar conceptos gramaticales.

Para llevar a cabo el análisis se ha elaborado una parrilla, (ver anexo 1) que como lo definen Bojacá y Pinilla (1996:8), es una: “Herramienta de configuración gráfica que facilita transformar la visión lineal, enumerada del inventario de propiedades de un tipo de texto, en una visión total, interrelacionada y clasificada de las mismas. La rejilla¹ condensa la información necesaria, heterogénea pero correlacionada para interrogar los textos”. A su vez, ésta incluye los elementos que consideramos necesarios para diseñar estrategias pedagógicas –teniendo en cuenta *situaciones de la vida real*–, que posibiliten a los estudiantes por una parte, expresarse a través de la escritura interrelacionándose con los diferentes tipos de textos que circulan en la cotidianidad, y por otra parte, les permita progresivamente actuar de manera independiente cuando tengan la necesidad de producirlos. La parrilla como instrumento de trabajo en el aula, nos permitirá a los docentes, tener una guía para evaluar, ya sea de forma individual o colectiva, las producciones textuales.

1. ¿QUÉ NOS CONTARON LOS MANUALES?

Los manuales nos hablaron de la necesidad de incorporar e integrar más actividades dedicadas a la producción escrita y al trabajo específico con las tipologías textuales, puesto que, en ellos sólo se incluyen algunos apartados al final de algunas de las unidades para que el estudiante *escriba*. Los textos a su vez, siguen empleándose como refuerzo gramatical obviando su función comunicativa y desconociendo que: “vivimos en una sociedad alfabetizada donde no solo resulta temerario pretender sobrevivir sin escritura, sino que nuestra propia mente piensa con signos gráficos y nuestra comunidad se mueve por impulsos discursivos visuales” (Cassany, 1999: 12). En general, hay una tendencia a relegar la escritura como herramienta de aprendizaje que permite la construcción de conocimientos nuevos, y a su vez, como medio para transmitir mensajes, comunicar o registrar datos y pensamientos de forma más duradera.

Éstos son algunos ejemplos de las instrucciones que se dan a los estudiantes para que escriban:

- “Redacta un texto explicando cómo conociste a una persona”.

Nuevo ele intermedio

- Argumenta por escrito la siguiente idea: “Los políticos a menudo no se corresponden con los propósitos de los ciudadanos”.

Sueña 4

1 Léase parrilla.

– Tu compañero y tú vais a redactar el texto expositivo de una de estas situaciones:

1. Has estado un mes estudiando fuera de casa y a la vuelta tienes que contar al director de tu centro de estudios los hechos más importantes que te han ocurrido.
2. El sábado pasado fuiste por primera vez a casa de tus suegros”
3. Has ido al banco a solicitar un préstamo para comprarte un coche.
4. Tus vecinos son muy escandalosos y tienes que exponer los hechos ante la comunidad de vecinos.

Sueña 3

¿A quién van a dirigidos esos escritos? ¿Con qué propósito se escribe? ¿Cuál es mi relación con el destinatario del texto? ¿Es lo mismo escribir a un amigo que al director de la escuela? Preguntas como estas no son tenidas en cuenta al momento de proponer actividades de expresión escrita, lo cual lleva a que los estudiantes muchas veces desconozcan o no tengan en cuenta las reglas de cada contexto comunicativo, y respondan a la actividad sin emplear el registro correspondiente con la adecuación pragmática. Así mismo, el libro del profesor, cuando presenta indicaciones, le pide al maestro que “*se asegure de que los estudiantes han comprendido las instrucciones*” o “*que reparta una hoja a cada grupo para que empiecen la actividad*”. La orientación del profesor a sus estudiantes durante la producción textual es fundamental, porque aunque el libro no lo diga o no lo proponga, él debe llevarlos a que reflexionen sobre éstos aspectos siempre que vayan a escribir.

¿Es lo mismo un texto narrativo que uno instructivo? ¿Para contar lo que se hizo un mes fuera de casa, lo más adecuado es redactar un texto expositivo? Otra cuestión muy importante que pudimos encontrar es que algunos manuales como *Sueña*, incluyen lo largo de la unidad apuntes o pistas teóricas sobre el texto que se espera que escriban al final en el apartado llamado *Toma Nota*. Esto posibilita que los estudiantes conozcan o *refresquen* sus conocimientos sobre determinada tipología textual; sobre todo cuando como docentes partimos del supuesto de que los estudiantes dominan las tipologías, cosa que no es del todo cierta, y de la cual nos convertimos en cómplices cuando les pedimos que escriban una carta y validamos que se llame carta a unas cuantas líneas contenidas en un papel. No debemos desconocer que “La necesidad de establecer tipologías claras y concisas obedece, a la intención de facilitar la producción y la interpretación de todos los textos que circulan en un determinado entorno social”. (Kaufman, Rodríguez, 1993: 21)

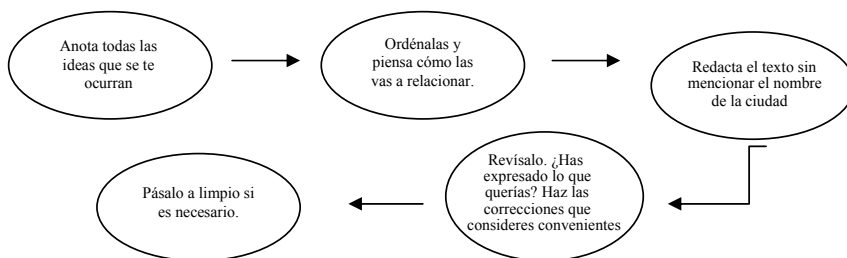
Los manuales incluyen una gran variedad de textos: narrativos, descriptivos, instructivos, argumentativos, etc., que de ser más explotados e integrados a las actividades de escritura permitirían que el estudiante se familiarizara de manera más consciente con modelos del texto que queremos que escriba. La familiarización con éstos contribuye, en primer lugar, a reconocer con mayor facilidad los elementos y organización del mismo

no sólo a nivel gráfico, y, en segundo lugar, a calibrar muchos aspectos del propio escrito. “Es útil tener un modelo, no necesariamente para que lo copiemos, sino para utilizarlo como medida de comparación” (Serafini, 2007:24). Lo ideal es tener en el aula o a la mano modelos reales, o en el caso de los manuales, incluir siempre textos fotografiados o modelos reproducidos con fidelidad, ya que muchas veces los gráficos y las ilustraciones no corresponden fielmente con la realidad.

2. PLANEANDO EL ESCRITO, ESCRIBIENDO Y REVISANDO. VUELVO A ESCRIBIR Y SOCIALIZO.

No se conoce por el momento un sortilegio que mágicamente nos lleve a convertirnos en escritores, ni tampoco un solo camino para lograrlo. Sin embargo, llevar a cabo ciertas pautas o rutinas cada vez que se redacta un escrito, permite paulatinamente que los estudiantes y nosotros mismos, si nos consideramos escritores inexpertos, vayamos encontrando nuestros propios atajos para hacer más fácil la labor. En el siguiente ejemplo podemos observar la manera como se orienta a los estudiantes para que planifiquen, escriban un borrador, evalúen su escrito y lo pasen a limpio *si es necesario*. Me pregunto si para un estudiante de un nivel intermedio le será suficiente con leer las instrucciones para realizar lo que se pide y si contará con todas las herramientas de escritura y criterios de evaluación de su texto para cumplir con lo solicitado.

a. Elige una ciudad que conozcas bien para escribir tus opiniones sobre ella (no puede ser la ciudad en la que estás viviendo ahora). Sigue estos pasos:



b. Intercambia tu texto con un compañero (...)

c. Corrige los errores del texto de tu compañero y coméntalos con él.

Nuevo ele intermedio 2002: 102.

Las actividades de expresión escrita también deben estar acompañadas de una revisión o evaluación de lo producido, pero cuando se presentan instrucciones para evaluar como: *realicen las modificaciones que estimen oportunas. O -Enseñadlo a los miembros de otro grupo, leed el suyo y valoradlo. ¿Le sugerís algún cambio lingüístico?*- estamos, por

una parte, dejando que los estudiantes formulen sus propios criterios de evaluación que puede que no sean los apropiados, y por otra, enfocando la corrección únicamente en los aspectos gramaticales. La evaluación y la puesta en común de los textos en el aula, no siempre son tenidas en cuenta y los manuales no propician una revisión adecuada de las producciones textuales. Es como si el ejercicio de escritura hubiese finalizado cuando se pone el punto final o cuando sólo dos o tres estudiantes lo leen y el docente hace un par de observaciones al vocabulario o a la pronunciación o a un tiempo verbal no adecuado.

Para evaluar o socializar un texto podemos recurrir a diversas estrategias siempre y cuando nos hayamos fijado objetivos claros de lo que buscamos trabajar en determinada actividad. Podemos por ejemplo, involucrar a los estudiantes en ello brindándoles pautas precisas de los aspectos que queremos que evalúen, ya sea de su propio texto cuando elaboran un borrador, o del texto final de sus compañeros. La evaluación es una herramienta fundamental para favorecer la construcción de aprendizajes, por eso, cuando nuestros estudiantes escriben y no son leídos ni evaluados estamos perdiendo junto con ellos una oportunidad de progreso.

Puede ser –como lo dije anteriormente– que no existan fórmulas secretas para aprender a escribir, y que como docentes o editores sigamos teniendo dudas sobre los límites que debemos marcar con nuestros estudiantes cuando les pedimos que redacten un determinado escrito, sin embargo:

1. Los manuales como herramientas de trabajo en el aula pese a que no pueden reemplazar las situaciones comunicativas de escritura, sí pueden simularlas o estimularlas.
2. Los estudiantes de ELE, como escritores inexpertos, requieren de un maestro tutor, que además de enseñarles los aspectos específicos de la escritura, como la ortografía, los elementos de coherencia y cohesión, les ayude a hacer co-revisión de sus escritos siguiendo pautas de borrador 1. Revisión con docente-borrador 2. autorrevisión –versión final y circulación de un texto real.
3. Y por último, es fundamental que como docentes al proponer actividades de producción textual, nos cuestionemos sobre ¿Cuál es la idea tenemos de escritura? ¿Qué clase de actividades proponemos? ¿Qué tipo de textos les pedimos que escriban? y, ¿Qué hacemos con esas pequeñas producciones textuales?

Si a la producción textual le damos más sentido y surge a través de proyectos, tareas, o situaciones que lleven a los estudiantes a escribir realmente porque una situación comunicativa lo requiere; y a trazar en ella pautas claras del proceso escritor, donde se reflexione sobre las propiedades de los textos, los interlocutores, la gramática, y posteriormente sea evaluada y socializada de manera consciente, se posibilitarán siempre mejores logros que escribir por escribir.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M.^a A. *et al.* (2007): *Sueña 3*, Madrid: Anaya ELE.
- BLANCO CANALES, A. *et al.* (2001): *Sueña 4*, Madrid: Anaya ELE.
- BOJACÁ, B. y R. PINILLA (1996): *Talleres para la producción y evaluación de textos. Cartilla N° 1*, Bogotá: Universidad Distrital – Colciencias.
- BOROBIO, V. (1992): *ELE Curso de español para extranjeros. Libro del alumno*, Madrid: SM.
- BOROBIO, V. y R. PALENCIA (2002): *Nuevo ELE Intermedio*, Madrid: SM.
- BOROBIO, V. y R. PALENCIA (2003): *Nuevo EL, Avanzado*, Madrid: SM.
- CASSANY, D. (1999): *Construir la escritura*, Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (2002): *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.^a del C. (2004): “Principios y criterios para el análisis de los materiales didácticos”, en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 715-735.
- KAUFMAN, A. M.^a y M.^a E. RODRÍGUEZ (1993): *La escuela y los textos*, Buenos Aires: Aula XXI.
- SERAFINI, M.^a T. (2007): *Cómo se escribe*, Barcelona: Paidós.

Descripción externa del manual		
Título		
Nivel		
Datos bibliográficos	Autores	
	Editorial	
	Ciudad/ Año	
Texto que se producirá		
Unidad/Lección		
Número de la Actividad		
Planificación adecuación	¿Se plantea una situación específica para producir el texto?	
	¿Hay un propósito comunicativo establecido? (informar, convencer, solicitar, etc.)	
	¿Hay un destinatario del texto a producir?	
	¿Se presentan modelos del texto a producir?	
	¿En los modelos de textos presentados se incluyen textos reales?	
	¿Se realizan sugerencias o se reflexiona frente al léxico que se debe/ puede emplear?	
Coherencia	¿Se realizan reflexiones o sugerencias de la segmentación por párrafos?	
	¿Se sugiere plantear ideas centrales o principales para desarrollar en párrafos?	
Cohesión	¿Se sugieren conectores o elementos gramaticales para enlazar oraciones?	
	¿Se sugieren palabras nuevas que lleven al estudiante a consultarlas?	
	¿Se realizan reflexiones o sugerencias relacionadas con la concordancia entre las partes de la oración (sujeto / verbo)?	
	¿Se hace referencia al empleo de signos de puntuación?	
	¿Se hace mención a normas ortográficas?	
Revisión	¿Se sugieren actividades que permitan que el texto sea socializado (leerlo por parejas, o al grupo, pegarlo en la pared, etc.) y confrontado?	
	¿Se sugiere reescribir el texto para corregir posibles fallos?	
¿Qué nos dice el libro del profesor?		
¿Qué nos dice el libro de ejercicios?		
Comentarios a la actividad		
Otros textos que presenta la unidad		

TEXTOS Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN GABÓN

EUGÉNIE EYEANG

Ecole Normale Supérieure / CRAAL

RESUMEN: Los textos escritos representan la base de la enseñanza del español lengua extranjera en Gabón, desde la formación docente hasta la aplicación pedagógica en la secundaria. El texto escrito queda el soporte didáctico más solicitado y explotado en clase, a pesar de la evolución metodológica. Queda, para unos, un instrumento para acceder a la lengua desde el punto de vista léxico, gramatical y cultural. Pero, conviene explotar cada texto según su especificidad explorando con los discentes todas las facetas que ofrece organizando las actividades de clase considerando todos los objetivos de enseñanza e integrando las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer, escribir).

Los textos escritos son los documentos más usados en clases de lengua extranjera. En efecto, a pesar de la aparición de otros soportes didácticos en las aulas, iconográficos o sonoros, el texto escrito ocupa un lugar privilegiado en el tiempo consagrado al estudio de lenguas extranjeras en el mundo escolar. Desde los inicios de la enseñanza de idiomas (siglos XVI-XVII), se ha insistido más bien en el texto literario que en otros tipos de textos por varias razones, esencialmente por la tradición clásica de la enseñanza (Luis Alfonso Hernández Miguel, 2008).

Tradición que se puede notar en la didáctica del español en Francia que se fundamentó a partir del “todo literario” y eso desde las clases de iniciación teniendo como objetivo docente de ayudar a los discentes a expresar ellos-mismos la “literalidad” del texto (Christian Puren, 1993: 180-181). En México, con la enseñanza de una lengua extranjera como el inglés, “se reporta un marcado interés en la integración de textos literarios adaptados para fortalecer tanto habilidades de lectura como para propiciar un acceso a las culturas extranjeras” (Zoreda y Vivaldo Lima, 2006: 33). Pero esa tradición

literaria marca cierto paso con la aparición de métodos orientados hacia la comunicación acarrea la promoción de otros tipos de textos en clase lengua (Aquilino Sánchez Pérez, 1997; Pilar Melero Abadía, 2000; Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers, 2003). Se trata de “desacralizar” el texto literario. El contenido de los manuales escolares sirve de testimonio a esa afirmación (Denis Rodrigues, 2005).

En la enseñanza del español lengua extranjera en Gabón¹, en todos los institutos, el texto o el documento escrito es el soporte más usado por los docentes desde el primer año de aprendizaje hasta el quinto de la secundaria. Los diferentes trabajos realizados en la enseñanza del español en Gabón atestiguan el poderío de la explicación de textos (Eugénie Eyeang, 1992, 1993, 1997; Jean-Hilaire Nguema Ella, 2010) como actividad principal respecto con otras. En efecto, el estudio de textos ocupa casi la mitad del panel ofrecido a los docentes (imágenes, debates, juegos,...). Se estudia varios textos: de los más convencionales (textos literarios, artículos de prensa, diálogos, cuentos, poemas,...) a los menos convencionales (cartas formal e informal, CV, SMS,...). Es mayoritariamente a través de estos textos, fotocopiados en gran parte, que se desarrolla la tarea docente. Los textos sirven de pretexto para desarrollar las actividades de recepción y de producción (Michelle Pendanx, 1998). Sirven de pretexto también para alcanzar los objetivos institucionales que son lingüísticos, culturales y comunicativos (cf. *Espagnol. Instructions et Programmes des classes 4^e et 3^e révisé*, IGN/IPN, 2004). De ahí, es de afirmar que los discentes de español en Gabón aprenden español más a partir de textos escritos que de otro soporte didáctico, tanto para los principiantes como los avanzados. Lo que justifica por una parte la elección de la explicación de texto como ejercicio idóneo en la mayoría de las lecciones ante tribunal presentadas por los alumnos profesores de español de la Escuela Normal Superior de Libreville. Por otra parte, la formación docente da mucho protagonismo a talleres relativos a la literatura (cf. Plan curricular Español, ENS, 2007). El objetivo de esta comunicación es de mostrar la predominancia del texto escrito en el aprendizaje del español en Gabón respecto a otros soportes didácticos. De este modo, presentaremos unos aspectos teóricos relativos al uso de textos en clase de lengua; sin olvidar el contexto institucional y metodológico. Po fin, analizaremos los resultados de estudio.

1. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

En el dominio de la enseñanza de idiomas, el texto ha sido y queda objeto de estudio, particularmente en el mundo escolar. Nos apoyaremos en varios escritos relativos al uso de textos en la enseñanza de idiomas. Es imprescindible saber lo que es un texto.

1 Hace falta precisar que la enseñanza del español en Gabón es, en muchos aspectos, tributaria del modelo francés (cf. Eugénie EYEANG, 1992, 1993, 1997).

1.1 ¿QUÉ ES UN TEXTO?

Varios autores nos presentan lo que es un texto. Según Jean-Paul Bronckart (1997: 78), “un texto es toda unidad de producción verbal en situación, terminada y autosuficiente (desde el punto de vista de la acción o de la comunicación)”. De otra forma, se puede decir con el mismo autor que la noción de texto designa toda *unidad de producción verbal* vinculando un mensaje lingüísticamente organizado cuya tendencia es de ser coherente para el destinatario. Y esta unidad de producción verbal puede desde luego considerarse como la unidad comunicativa de mayor alcance (Ídem: 74). La noción de texto que es toda producción verbal en situación, puede ser oral o escrita. O sea un texto es toda *secuencia discursiva oral o escrita* que los usuarios/discentes reciben, producen o intercambian. Por ende, no hay comunicación lingüística sin texto (CECRL, CNDP, 2001: 75).

Hace falta precisar que estos textos con formas variadas pueden ser novelas, ensayos, cuentos, artículos de prensa, diálogos, informes, cartas, currículum vitae, sms, correos electrónicos, etc. Así, podemos notar y concretar que “todo texto es un acto de comunicación y para interpretarlo correctamente es preciso tener en cuenta las condiciones de la interacción lingüística, la situación real en que enmarca, el rol y el estatus sociológico de los interlocutores” (Jean Franco, Rosa Parra Valiente, 1995: XI). Se trata aquí de reglas de cohesión textual, de coherencia interna, de adecuación y de corrección gramatical (Daniel Cassany, 2005). Cada vez, es importante estudiar la organización interna y externa del texto, es decir el carácter funcional del texto pero también el mensaje cultural y estético que vincula. Una característica que se reconoce a los textos literarios.

1.2. EL TEXTO LITERARIO EN LA TRADICIÓN DOCENTE

En efecto, la enseñanza de todas las lenguas extranjeras se ha forjado a partir del modelo del latín, teniendo así como soporte de predilección el texto literario (Aquilino Sánchez Pérez, 1997). Desde los tiempos remotos, el texto literario representa, para los pedagogos, el soporte didáctico más completo. Se lo presenta como el documento con más actividades se puede realizar en clase de lengua. El texto literario aparece como el representante de la norma, la manifestación de la cultura de un país (Paulina Sperkova, 2009) y la vía real para acceder a cierta civilización (Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, 2005). Se afirmaba que el reto perseguido, en el aprendizaje del francés es de

cultiver et orner les esprits des apprenants par l'étude d'une littérature splendide, et devenir, véritablement, des personnes distinguées (Gaston Mauger, 1953).

Por eso, Christian Puren (1993) habla de la filosofía humanista de referencia que considera el texto literario como una obra de arte² y por lo tanto es algo que provoca el placer estético, defiende los valores universales y transmite la verdad más honda de su sociedad y de su identidad cultural. Tres nociones presiden esta filosofía: *le Beau, le Vrai y le Bien*, bajo la forma de tres objetivos educativos que son la formación estética, la formación intelectual (desarrollo de capacidades de análisis, de síntesis, etc.) y la formación moral (desarrollo del gusto del esfuerzo, de la tolerancia y de la alteridad, etc.). En los objetivos fundamentales de la enseñanza escolar de las lenguas, se trata más bien de objetivos formativo, lingüístico y cultural. Estos objetivos iniciales son de mucha actualidad y están presentes en la organización de la enseñanza del español lengua extranjera de muchos países. Los alumnos debían manejar el estudio de estos textos como verdaderas obras de arte usando un lenguaje culto para una élite o clase privilegiada. Un lenguaje casi inusitado en la vida cotidiana³.

Los objetivos cardinales de enseñanza de las lenguas que son lingüísticos, culturales y comunicativos se pueden alcanzar a través el estudio de textos literarios. En Francia⁴, tanto en la traducción del Marco común europeo de referencia para las lenguas (CNDP, 2001⁵) como en las instrucciones oficiales posteriores (2004 y años siguientes) apuntan que:

Desde la clase de “seconde” hasta el bachillerato, los contenidos siguen una progresión que va de la iniciación al lenguaje y a géneros literarios al estudio selectivo de la literatura española, en primer lugar a través del comentario de extractos de obras literarias y luego a través del análisis de obras completas (Arrêté du 15-7-2004, MEN, DESCO).

Se nota de cierta manera que la filosofía inherente al estudio de textos literarios sigue vigente y es de mucha actualidad en el mundo escolar (Marie-Claude Albert, Marc Souchon, 2000). Esta larga tradición de textos literarios en las clases de lengua extranjera, se justifica, sin duda, por esa posibilidad que ofrece al docente de lengua “de acompañar el estudio de ciertos aspectos gramaticales con ejercicios prácticos de

2 Marie-Claude Albert y Marc Souchon (2000: 18) reconocen que la literatura es un arte porque utiliza las palabras, que preexisten tanto como los colores y los sonidos que preexisten a la pintura y a la música.

3 Se ha presentado la literatura durante mucho tiempo como el lugar ideal para ejercitar la “bella lengua”, diferenciando con otras prácticas de escritura. Se ha considerado como el dominio reservado de la elegancia y de la fineza de la escritura: un vocabulario rebuscado y una sintaxis rigurosa garantizaban la calidad y la exclusividad (Marie-Claude Albert, Marc Souchon, 2000: 17).

4 En los siete objetivos generales de enseñanza del español, cuatro están en relación con la literatura, la lectura de obras literarias, la reflexión crítica de textos, etc. (cf. Arrêté du 15-7-2004, MEN, DESCO).

5 El MCER aunque orientado a la acción, recomienda también la lectura y el estudio de textos. “Con respecto a los aprendizajes, la lectura autónoma de textos enriquece y consolida los conocimientos léxicos y gramaticales hasta desarrollar la capacidad de producción oral y escrita; asimismo como si se trata de una obra en relación con el programa cultural, esta actividad va a consolidar los lazos entre los objetivos lingüísticos y culturales” (cf. CNDP, 2001: 75).

lectura, análisis, conversación, reflexión y escritura, permite potenciar el aprendizaje de la lengua en distintos niveles. Así, los estudiantes mejoran su comprensión de lectura, su conocimiento de gramática, su nivel de conversación y su nivel de redacción” (Jouini, Khermais, 2008: 146). Se reporta también un marcado interés en la integración de textos literarios adaptados para fortalecer tanto habilidades de lectura como para propiciar un acceso a las culturas extranjeras (Margaret Lee Zoreda, Javier Vivaldo Lima, 2006: 33). Pero, la evolución de métodos de enseñanza de idiomas y de la sociedad ha aportado otras prácticas de clase y por consiguiente, otros soportes didácticos que conducen, en cierta medida, a la debilitación del texto literario.

1.3. OTROS TEXTOS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Es de subrayar de nuevo que la enseñanza del español lengua extranjera ha sido sinónimo de enseñanza de la cultura teniendo como soporte de predilección el texto literario. Se puede comprobarlo en el contenido de manuales utilizados especialmente en Francia desde 1911, fecha de publicación de *Primeros pinitos* (Jacques Terrasa, 1999). Hasta finales de los años setenta, se estudiaba más extractos orientados a la literatura y a la civilización (novela, poemas/canciones, ensayos, obras de teatro, biografías, etc.) en los manuales como *Por el Mundo Hispánico* (1965, Hatier), *La pratique de l'espagnol en seconde* (1971, Hatier), *Pueblo* (1972, Armand Colin), etc. Pero, a partir de los años 80, en los manuales como *Sol y Sombra* (1979-80, Bordas) et *Lengua y Vida* (1979-80, Hachette) y otros, se introducen diálogos prefabricados similares a los de los métodos audiovisuales precursores tales como *¿Qué tal Carmen?* (1968, Armand Colin), etc. El advenimiento de los métodos comunicativos y el cambio de la organización de la prueba del bachillerato francés (CNDP, 1986) promueven otros tipos de textos en los manuales tales como *Caminos del Idioma* (1987-88, Didier), *¡Claro que sí!* (Bordas 1988-89), *Español, sí señor* (Hachette, 1988-89), etc. Así, podemos encontrar en esos manuales artículos de prensa, diálogos, cartas formales e informales, recetas de cocina, informes turísticos, etc. Analizando las características de la enseñanza del español lengua extranjera, se nota que nuevos textos aparecen en el escenario de la enseñanza de idiomas, lo que da a entender que “el texto literario ya no es el vehículo de una lengua “modelo”, fruto de autores famosos y objeto de admiración por parte de los estudiantes” (Jacques Terrasa, 1999: 5). En una sociedad llena de imágenes y multimedia, el mundo está en contacto con diferentes textos: panfletos, anuarios, diarios, cartulinas, informes turísticos, “mailing” publicitarios, cartas, etc.

Esos textos pueden ser de carácter narrativo (empleo de ciertas formas verbales, léxico particular), descriptivo (otras formas, otro vocabulario) y argumentativo (uso de marcadores lógico-argumentativos del discurso como conectores, modalizadores, etc.) (Bernard Combettes, 1992). Otra clasificación propuesta por Singer y Donlan (1989) trata de textos expositivos o de contenidos (artículos, informes, sumarios y libros de

textos), textos expresivos o de autor (periódicos, diarios, narrativas personales, manifiestos), textos persuasivos o de lecturas (publicidad, documentos políticos, opiniones legales, editoriales, propaganda) (citado por J. Cabero Almenara, A. Duarte Hueros y R. Romero Tena, 2002).

2. DISCURSO INSTITUCIONAL SOBRE EL ESTUDIO DE TEXTOS EN GABÓN

En las recomendaciones oficiales sobre la enseñanza del español en Gabón, existen varios discursos sobre el estudio de textos.

2.1. SEGÚN EL INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL (IPN)

En las instrucciones oficiales gabonesas, se estudia más textos en clase porque “mejoran la competencia lingüística, amplían el horizonte cultural, capacitan al análisis, a la síntesis y a la expresión de un juicio personal”. Por otra parte, se puede leer que a pesar del aporte provechoso de los sonidos y las imágenes, los textos de autores, quedan la llave de la mano de la enseñanza, tanto en el colegio como en el liceo. Los textos deben ser a la vez simples, concretos, vivos, cortos y llamativos. Se trata de extractos de novela, de cuentos, obras de teatro, poemas, artículos de prensa, cantos, canciones infantiles, proverbios, adivinanzas, eslóganes publicitarios (cf. *Espagnol. Instructions et Programmes des classes 4^e et 3^e*, IPN, 1990 : 9). El IPN insiste con los textos literarios, y con tonalidad cultural:

Siendo una lengua de cultura el español, los textos culturales no sufrirán ninguna negligencia bajo el pretexto que no gustan a los alumnos. El docente deberá encontrar alguna sutileza para su estudio en clase (*Lettre d'orientation*, IPN, 1995: 6).

En la *Lettre d'orientation* de 1995, se precisa que se debe añadir a los textos literarios⁶ de autores españoles e hispanoamericanos, textos de autores ecuatoguineanos, saharauis, etc. o textos históricos, civilizacionales, periodísticos tratando del tema de Gabón. Lo que requiere la Inspección de español gabonesa, manteniendo el uso de textos literarios, es cierta contextualización o más bien africanización de los contenidos. Se anhela que los alumnos conozcan también su propia cultura. Además, el estudio de textos científicos, técnicos, tecnológicos y económicos es recomendado.

6 Hasta el año académico 2009-2010, la formación docente en la ENS se desarrollaba de esa manera. Las reformas en gestación darán ciertamente otro rumbo a esa formación.

La tonalidad de esas instrucciones ha variado poco (cf. *Espagnol. Instructions et Programmes des classes 4^e et 3^e révisés*, IGN/IPN, 2004: 18). Los textos de autores siguen siendo la base de la enseñanza del español en la secundaria con el estudio de textos extractos de diferentes géneros: textos en prosa, textos poéticos, diálogos, artículos de prensa, etc.

2.2. TEXTOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ENS

La diversidad textual exigida por la Inspección general de español (cf. 2.1.) se repercute en la formación docente. A pesar de la variación de los módulos seguidos por los alumnos profesores de la Escuela Normal Superior (ENS), el estudio de textos en diferentes literaturas hispánicas ocupa un lugar magno en el plan de estudios de los alumnos profesores de español. Según vamos viendo en los cuadros siguientes, desde los profesores adjuntos (*CAPC* → dos o tres años en la facultad + dos años en la ENS) hasta los profesores de liceo (*CAPES* → cuatro años en la facultad + dos años en la ENS), cada grupo, después de la formación general en la Universidad, va a profundizar el estudio de textos, durante los dos años de profesionalización en la ENS.

2.2.1. Los textos en la formación de los profesores adjuntos (*CAPC*)

Los futuros profesores adjuntos (*CAPC* 1 & 2) de español lengua extranjera que van a impartir clases en los niveles de iniciación (4^e y 3^e) y los grandes principiantes (2^{nde} LV3 = tercera lengua extranjera), deben familiarizarse durante su formación con todos tipos de literatura en relación con el mundo hispánico (cf. cuadro n°1) y diferentes géneros literarios (cf. cuadro n° 2).

Cuadro n°1: Módulos de literatura para los *CAPC* 1 Externos⁷

<i>Unidades de enseñanza</i>	<i>Módulos</i>	<i>Horario anual</i>	<i>Coficiente</i>
LITERATURA	- Literatura española	25 h	1
	- Literatura hispanoamericana	25 h	1
	- Literatura hispano-africana	25 h	1

Fuente: Sección española, ENS, 2007-2008.

La meta principal, para la Sección española, es de procurar a los alumnos profesores elementos teóricos y prácticos indispensables para el manejo adecuado de los

7 En la ENS, los Externos son los estudiantes procedentes de facultades que acaban de lograr el concurso de entrada de la ENS (formación inicial). Y los Internos representan los que ya tienen cierta experiencia profesional (perfeccionamiento o formación continua).

textos literarios en situación de enseñanza/aprendizaje. En el primer año, estudian los diferentes géneros literarios dentro de los conjuntos que ofrecen cada literatura y en el segundo año, profundizan el estudio de cada género en talleres como lo señala el cuadro siguiente.

Cuadro n°2: Talleres de literatura para los *CAPC II*

<i>Unidades de enseñanza</i>	<i>Módulos</i>	<i>Horario anual</i>	<i>Coeficiente</i>
LITERATURA	- Taller de novela	25 h	1
	- Taller de poesía	25 h	1
	- Taller de teatro	25 h	1
	- Taller de relatos cortos	25 h	1

Fuente: Sección española, ENS, 2007-2008.

A través de esta organización, se vislumbra, como ya lo hemos dicho, la orientación institucional y el contenido de los manuales utilizados (cf. 1.3.). El texto literario sirve de canal de acceso a la civilización española.

2.2.2. *Los textos en la formación de los profesores de liceo (CAPES)*

Tanto para los niveles inferiores como para los niveles superiores, el esquema queda el mismo. Los futuros profesores de instituto (liceo) desarrollan sus diferentes competencias en el aprendizaje del español lengua extranjera, muy a menudo, a través del estudio de diferentes textos literarios.

Cuadro n°3: Módulos de literatura para los *CAPES 1 Externos*

<i>Unidades de enseñanza</i>	<i>Módulos</i>	<i>Horario anual</i>	<i>Coeficiente</i>
LITERATURA	- Literatura española	25 h	1
	- Literatura hispanoamericana	25 h	1
	- Literatura hispano-africana	25 h	1

Fuente: Sección española, ENS, 2007-2008.

Los *CAPES 1 Internos* que son profesores adjuntos (*CAPC*) que vienen a completar su formación después de un mínimo de cinco años de experiencia profesional. Tienen un horario más importante en literatura y coeficientes más elevados que los *Externos*. Necesitan un calentamiento más importante de los prerrequisitos respecto a los *Externos* que proceden directamente de la facultad.

Cuadro n°4: Módulos de literatura para los CAPES I Internos

<i>Unidades de enseñanza</i>	<i>Módulos</i>	<i>Horario anual</i>	<i>Coeficiente</i>
LITERATURA	- Literatura española	30 h	1,5
	- Literatura hispanoamericana	30 h	1,5
	- Literatura hispano-africana	30 h	1,5

Fuente: Sección española, ENS, 2007-2008.

Para ese público (CAPES 1 internos), la observación empírica de los formadores de la ENS permite de observar la baja de su nivel cuando reanudan las clases en la ENS después de años en el terreno. Lo que crea cierta desnivelación con los CAPES 1 externos. Pero, después de los reajustes del primer año, los dos grupos asistir juntos a los talleres de literatura del segundo año de CAPES.

Cuadro n°5: Talleres de literatura para los CAPES II

<i>Unidades de enseñanza</i>	<i>Módulos</i>	<i>Horario anual</i>	<i>Coeficiente</i>
LITERATURA	- Taller de novela	25 h	1
	- Taller de poesía	25 h	1
	- Taller de teatro	25 h	1
	- Taller de relatos cortos	25 h	1

Fuente: Sección española, ENS, 2007-2008.

Los talleres de novela, de poesía, de teatro y de relatos cortos son actividades preconizadas en la formación docente para capacitar al futuro docente de español lengua extranjera en estrategias de análisis de textos. Los alumnos profesores son los actores des esos talleres ya que presentan no sólo ponencias en grupo, sino también ejercicios de enseñanza a partir de fichas pedagógicas. Cada formador, especialista en un género literario, concreta con los discentes profesores las particularidades del soporte en cuestión, como útil de clase; relevando así las dificultades de explotación del mismo en una clase de secundaria.

3. CONTEXTO DEL ESTUDIO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Después de la parte teórica en la ENS, los alumnos profesores de segundo año (CAPC II o CAPES II) pasan luego unos cuatro meses de prácticas en los establecimientos secundarios públicos o confesionales (conocidos de utilidad pública).

3.1. CONTEXTO DEL ESTUDIO

Después de un periodo de dos semanas de observación que les permite familiarizarse con la clase (entorno pedagógico y administrativo + alumnado) y el estilo del profesor tutor⁸, empiezan a impartir clases en realidad. En esta situación, ya no se trata de ejercicios de enseñanza sino de aportar verdaderamente respuestas a las necesidades del alumnado, según la planificación de actividades previa del profesor tutor y del programa del IPN. Durante este periodo de responsabilidad, el alumno profesor se sustituye casi al titular en cuanto a la toma de palabra en clase, a las propuestas de actividades y a la evaluación. El alumno profesor explota una variedad de actividades orales y escritas: explotación de imágenes, de documentos sonoros, de textos escritos, de juegos, etc. Está evaluado por formadores pero también se autoevalúa a través de sus propias fichas de evaluación y de las reacciones de los alumnos en clase. Al final de los cuatro meses de práctica, normalmente está listo para presentar la lección ante tribunal.

3.2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación es de base cualitativa (Marie-Fabienne Fortin y al., 2010). Además de la observación y de nuestra participación individual como miembro del tribunal de diferentes lecciones de CAPC y CAPES en la ENS durante más de diez años, hemos examinado, para esta comunicación, catorce fichas pedagógicas de lecciones efectivamente realizadas ante tribunal: nueve (9) de CAPC y seis (5) de CAPES.

Vamos a proceder a un análisis de los documentos explotados por los alumnos profesores durante la lección ante tribunal, los objetivos a alcanzar y las actividades realizadas a partir de este documento. Se trata de las fichas pedagógicas entregadas a los miembros del tribunal antes del inicio de la lección.

Lamentamos no haber registrado las respuestas de los alumnos profesores relativas a la elección de tal o tal soporte didáctico para la lección ante tribunal. Este detalle nos hubiera permitido comprobar unas informaciones teóricas mencionadas más arriba (cf. 1.2. et 2.1.).

Vamos a clasificar las ocurrencias de los CAPC (primer ciclo: clases de iniciación), las de los CAPES (segundo ciclo: nivel avanzado) y luego veremos si hay una diferencia entre los dos niveles.

8 El profesor tutor es el profesor responsable (titular) de la (o las) clase (s) en la (s) que el cursillista (alumno profesor) de la ENS va a realizar sus prácticas. Va a acompañar al cursillista, con otros formadores (didácticos, psicopedagógicos, consejeros pedagógicos, etc.) , en la adquisición de las competencias profesionales

4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados colectados en las diferentes fichas pedagógicas.

4.1. TIPOS DE TEXTOS PRESENTADOS POR LOS CAPC EN LAS LECCIONES PRÁCTICAS

La mayor parte de las lecciones ante tribunal se desarrollan en clases de 4^e (clase de iniciación). Generalmente, se evita confiar clases de examen a cursillistas (3^e: *Brevet de collège*).

Cuadro n° 6: Textos de CAPC y objetivos de aprendizaje

Ficha pedagógica 1	Ficha pedagógica 2	Ficha pedagógica 3	Ficha pedagógica 4	Ficha Pedagógica 5	Ficha pedagógica 6	Ficha pedagógica 7	Ficha pedagógica 8	Ficha pedagógica 9
Nivel: 4 ^e	Nivel: 4 ^e	Nivel: 4 ^e	Nivel: 4 ^e	Nivel: 4 ^e	Nivel: 4 ^e	Nivel: 4 ^e	Nivel: 4 ^e	Nivel: 3 ^e
Texto: <i>La cena</i>	Texto: <i>El agua es oro</i>	Texto: <i>Practicar un deporte</i>	Texto: <i>El tiempo</i>	Texto: <i>La enfermedad del adelgazamiento</i>	Texto: <i>La cena</i>	Texto: <i>Vaqueros, Jeans o Tejanos...</i>	Texto: <i>Una casa maya</i>	Publicidad <i>Un tablero de fibras</i>
Manual: <i>Horizontes</i>	Manual: <i>Chispa</i>	Manual: <i>Horizontes</i>	Manual: <i>Horizontes</i>	Revista: <i>Mundo Negro</i>	Manual: <i>Horizontes</i>	Manual: <i>Horizontes</i>	Manual: <i>Horizontes</i>	Manual: <i>Así es el mundo</i>
Género: dialogo pre-fabricado	Género: artículo de prensa	Género: dialogo pre-fabricado	Género: carta	Género: artículo de prensa	Género: dialogo pre-fabricado	Género: anuncio publicitario	Género: texto literario	Género: Documento iconográfico
Tipo: descriptivo	Tipo: expositivo	Tipo: narrativo	Tipo: narrativo	Tipo: expositivo	Tipo: descriptivo	Tipo: persuasivo	Tipo: narrativo	Tipo: persuasivo
Objetivos: lingüístico cultural	Objetivos: lingüístico educativo	Objetivos: lingüístico cultural	Objetivos: lingüístico cultural educativo	Objetivos: lingüístico cultural comunicativo educativo	Objetivos: lingüístico cultural	Objetivos: lingüístico cultural comunicativo	Objetivos: lingüístico cultural	Objetivos: lingüístico cultural comunicativo

Se nota aquí, a primera vista, la fuerza de la tradición. La orientación que se da a la explotación del texto no dependerá tanto del tipo de texto, sino del modelo que se tiene de cómo explotar o explicar un texto literario. Notamos que el objetivo lingüístico (léxico y gramática) está presente en todos los textos estudiados. Ningún profesor va a dar una lista de palabras sueltas a estudiar sin partir de un texto. Ni siquiera podrá aquel profesor dar así un apunte gramatical que no tenga nada que ver con el texto a estudiar. Esa constatación nos parece válida tanto para los CAPC que para los CAPES cuyo cuadro recapitulativo analizaremos a continuación. Se observa que en el primer ciclo, que puede corresponder a A1 y A2, el uso de textos en clase va a dar la oportunidad a los discentes de manipular mayoritariamente materiales lingüísticos y culturales nuevos. El texto aparece como la manifestación de la norma lingüística y de la cultura.

El cuestionamiento que realiza el profesor gira en torno a esa meta (vocabulario, gramática, cultura). Comunicar por comunicar en clase, en ese contexto escolar aparece como un ejercicio secundario.

4.2. TIPOS DE TEXTOS EXPLOTADOS POR LOS CAPES EN LOS EXÁMENES PRÁCTICOS

El análisis de los textos explotados por los CAPES durante las lecciones prácticas muestra la elección de un número elevado de textos narrativos y expositivos (textos literarios y artículos de prensa). Lo que da a pensar que el segundo ciclo de la secundaria los textos más usados son de autores. Por otra parte, los objetivos fijados por los alumnos profesores no privilegian tanto la comunicación, o más bien el objetivo comunicativo no parece relevante. En el aula, los docentes se preocupan por los objetivos lingüísticos (léxico y gramática), culturales y educativos (formativos).

Cuadro n° 7: Textos de CAPES y objetivos de aprendizaje

<i>Ficha pedagógica</i> 10	<i>Ficha pedagógica</i> 11	<i>Ficha pedagógica</i> 12	<i>Ficha pedagógica</i> 13	<i>Ficha pedagógica</i> 14	<i>Ficha pedagógica</i> 14
Nivel: 1 ^{ère}	Nivel: 1 ^{ère}	Nivel: 1 ^{ère}	Nivel: 1 ^{ère}	Nivel: 1 ^{ère}	Nivel: 2 ^{nde}
Texto: <i>El teléfono celular, estrella indiscutible....</i>	Texto: <i>El último bofetón</i>	Texto: <i>Elegir su vida futura</i>	Poema: <i>Sudor y látigo</i>	Cuadro: <i>El 3 de mayo de 1808</i>	Texto: <i>La inocencia perdida en la frontera</i>
Manual: <i>Horizontes</i>	Manual: <i>Horizontes</i>	Manual: <i>¡Anda!</i>	Manual: <i>Horizontes</i>	Manual: <i>Gran vía</i>	Manual: <i>Nuevos Rumbos</i>
Género: artículo de prensa	Género: texto literario	Género: texto literario	Género: texto literario	Género: imagen	Género: artículo de prensa
Tipo: expositivo	Tipo: narrativo	Tipo: narrativo	Tipo: narrativo	Tipo: persuasivo	Tipo: expositivo
Objetivos: lingüístico cultural comunicativo	Objetivos: lingüístico cultural comunicativo	Objetivos: lingüístico cultural educativo	Objetivos: lingüístico cultural histórico	Objetivos: lingüístico cultural comunicativo educativo	Objetivos: lingüístico cultural educativo

5. VALORACIÓN Y CONCLUSIÓN

El examen de esas fichas pedagógicas de lección ante tribunal (CAPC y CAPES) permite mostrar que hay modo de valorar de otra forma todos estos textos estudiados en clase de español lengua extranjera en Gabón.

Al utilizar un enfoque orientado a la comunicación, es posible para todos estos textos de CAPC organizar actividades comunicativas: juegos de rol (a partir del diálogo de

La cena), organización de una tarea (proyecto) en torno al tema del agua (*El agua es oro*) que es un tema transversal (interdisciplinar), preparación de un dossier por los alumnos sobre el tema del VIH-SIDA (*La enfermedad del adelgazamiento*), etc.

En cuanto a los CAPES, diversas actividades orientadas a la acción y a la comunicación pueden desarrollarse. El tema del impacto del teléfono celular en la sociedad contemporánea puede debatirse (*El teléfono celular, estrella indiscutible...*). Se puede organizar la clase a partir del enfoque por proyecto. El docente puede decidir premiar el mejor proyecto presentado (en español) a partir del texto *Elegir su vida futura*. Tanto *El último bofetón*, *Sudor y látigo* como *La inocencia perdida en la frontera* pueden ampliarse sobre problemas existenciales y de actualidad.

En *conclusión*, diremos que el texto es seguramente, el documento más asequible por los miembros del grupo-clase de lengua española en Gabón. El estudio de todo texto ha sido ligado, de cierta manera con la explicación de un texto literario. Aún así, hace falta recordar que explotar un texto no debería limitarse al estudio del léxico, de la gramática y de la cultura. Por eso, conviene por una parte explotar cada texto según su especificidad explorando con los discentes todas las facetas que ofrece. Por otra parte, sería interesante seleccionar y organizar las actividades de clase según los objetivos cardinales de enseñanza de las lenguas en el contexto escolar (lingüístico, cultural y comunicativo) y según las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer, escribir). Salir del esquema unidireccional de la explotación de textos coincidiría con abrirse a otras perspectivas en función de la evolución del tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, J.-M. (2005): *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, París: Armand Colin.
- (2005a): “La “translinguistique des textes” à l'œuvre”, En P. LANE (dir.), *Des discours aux textes : modèles et analyses*, Rouen: Publications des universités de Rouen et du Havre, 11-30.
- ALBERT, M. C. y M. SOUCHON (2000): *Les textes littéraires en classe de langue*, París :Hachette.
- BOIX, C. (1987): *Théories et pratiques de l'explication de texte*, Dijon: Hispanistica XX.
- BRONCKART, J. P. (1997): *Activité langagière, textes et discours*, Neuchâtel-París: Delachaux-Niestlé.

- CABERO ALMENARA, J., A. DUARTE HUEROS y R. ROMERO TENA (2002): “Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje”, [en línea]: <<http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/public5.htm> 09/06/02>.
- CAMARERO, M. (1998): *Introducción al comentario de textos*, Madrid: Ediciones Alcalá.
- CASSANY, D., M. LUNA y G. SANZ (1998, 4ª): *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (2005, 13ª): *Describir el escribir*, Barcelona, Paídos Ibérica.
- COMBETTES, B. (1992): *L'organisation du texte*, Metz: Université de Metz (Coll. Didactique des textes).
- EYEANG, E. (1993): “De quelques pratiques de classe dans l’enseignement de l’espagnol au Gabon”, en *Actes du 3e Colloque international Les pratiques de classe en langues étrangères: discours descriptifs, outils d’analyse, normes et évolutions, facteurs de variation*, París: ENS Fontenay - St Cloud.
- (1997): *L’enseignementl’apprentissage de l’espagnol au Gabon. Eléments de recherche pour une adaptation socio-didactique*, Université Stendhal Grenoble III, Thèse à la carte, Villeneuve-d’Ascq: Presses du Septentrion, vol.1.
- FRANCO, J. y R. PARRA VALIENTE (1995): *Comprender, comparar, expresar*, París: Masson.
- GEITNER, C. (1996): “Le paradoxe de l’explication de texte”, *Les langues modernes* 3, 20-27.
- GOLDENSTEIN, J. P. (1990): *Entrées en littérature*, París: Hachette.
- GUERRERO SALAZAR, J. (2007): *Análisis gramatical didáctico*, Málaga: Ediciones Aljibe.
- JEANDILLOU, J.-F. (1997): *L’Analyse textuelle*, Paris : Armand Colin.
- JOUINI, K. (2008): “El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso”, *Íkala* 20.
- MAINGUENEAU, D. (1994, 3ª): *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*, París: Dunod.
- (1998): *Analyser les textes de communication*, París: Dunod.
- MERLO-MORAT, P. (2009): *Littérature espagnole contemporaine*, París: PUF (Licence).
- MOIRAND, S. (1990): *Une grammaire des textes et des dialogues*, París: Hachette.
- PENDANX, M. (1998): *Les activités d’apprentissage en classe de langue*, Paris : Hachette.

-
- PUREN, C. (1993): "Ambiguïté et ambivalence dans le traitement didactique du texte littéraire dans l'enseignement scolaire de l'espagnol en France", *Les Cahiers du CRIAR* 14, 179-192.
- RODRIGUES, D. (2005): "La littérature dans les manuels d'espagnol. Etude diachronique d'un instrument au service de l'enseignement (1950-2001)", *Les langues modernes* 2, 34-44.
- VILLANUEVA, D. (2006): *El comentario del texto narrativo: cuento y novela*, Madrid: Marenostrum.

EL USO DE LOS CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS. UN ESTUDIO COMPARATIVO DE MONOGRAFÍAS ESCRITAS POR HABLANTES NATIVOS Y NO NATIVOS DE ESPAÑOL

CLAUDIA FERNÁNDEZ SILVA
Universidad Antonio de Nebrija

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo analizar el uso de los conectores contraargumentativos en la escritura de monografías por parte de hablantes no nativos, y en qué medida difiere su uso en hablantes nativos de español. Para ello, analizaremos un corpus formado por 10 monografías escritas por estudiantes alemanes y 8 monografías escritas por estudiantes españoles. En ambos casos son estudiantes universitarios y provienen de cursos donde se han utilizado los materiales didácticos del proyecto ADIEU (*Akademischer Diskurs in der Europäischen Union*).

Se presentará un breve marco teórico donde se definirá la monografía como género arquetípico de la comunicación académica, se sintetizará el modelo multi-nivel utilizado para el análisis textual y se caracterizarán los recursos lingüísticos para lograr la cohesión, prestando especial atención a los conectores contraargumentativos.

Se seguirá la metodología de análisis de los estudios de interlengua y análisis del error desde un enfoque pragmático discursivo. Se comparará la ocurrencia y uso de los conectores discursivos en las producciones de hablantes nativos y no nativos y se discutirán los resultados.

1. INTRODUCCIÓN

El interés creciente en los últimos años por el aprendizaje del español con fines académicos es una de las consecuencias más tangibles de las acciones emprendidas por la Unión Europea para la unificación de titulaciones en la Educación Superior porque

supone un aumento de la movilidad de los estudiantes europeos que quieren cumplir un periodo de estudios o investigación en España.

Este tipo de estudiantes tendrá que interactuar satisfactoriamente en contextos académicos y profesionales y prepararse para ello. Como recuerda Vázquez (2004: 1129) el estudiantado que desea cursar una parte de sus estudios en una universidad española deberá prepararse para funcionar temporalmente en una situación académica monocultural y cumplir con los requisitos que dicha situación impone. Su competencia comunicativa deberá ampliarse para la correcta recepción de textos orales (clases magistrales) y la producción aceptable de textos escritos (trabajos monográficos y exámenes, entre otros).

Cabe mencionar, además, que las Universidades de América Latina se han convertido en un foco de atracción para estudiantes europeos, norteamericanos y asiáticos gracias a la estabilidad sociopolítica alcanzada en la región en los últimos años, trayendo como consecuencia el aumento de estudiantes de niveles avanzados que demandan una atención pedagógica especial y una formación especializada en ámbitos de comunicación académica.

La comunicación que aquí presentamos es parte de una investigación mayor en la que pretendemos determinar si los hablantes no nativos de español tienen las mismas dificultades para escribir textos académicos que los hablantes nativos en similares condiciones de producción aunque en este trabajo sólo pretendemos analizar el uso de los conectores contraargumentativos. Para ello, analizaremos un corpus formado por 10 monografías escritas por estudiantes alemanes y 8 monografías escritas por estudiantes españoles. En ambos casos son estudiantes universitarios y provienen de cursos donde se han utilizado los materiales didácticos del proyecto ADIEU¹ (*Akademischer Diskurs in der Europäischen Union*).

Se presentará un breve marco teórico donde se definirá la monografía como género arquetípico de la comunicación académica y se caracterizarán los recursos lingüísticos para lograr la cohesión, prestando especial atención a los conectores contraargumentativos.

Se seguirá la metodología de análisis de los estudios de interlengua y análisis del error desde un enfoque pragmático discursivo. Se comparará la ocurrencia y uso de los conectores discursivos en las producciones de hablantes nativos y no nativos y se discutirán los resultados.

1 ADIEU: Akademischer Diskurs in der Europäischen Union /Sócrates, Lingua D, proyecto financiado por la UE y en el que participaron tres universidades alemanas (Freie Universität Berlin, Postdam y Technische Universität Chemnitz), dos universidades españolas (Alcalá y de Granada), una universidad belga (Katholieke Universiteit Leuven) y una universidad francesa (Paris 8 á Saint Denis).

2. MARCO TEÓRICO

Este trabajo se enmarca en una zona de cruce de la investigación en lingüística aplicada: el campo de la enseñanza del español con fines académicos, los modelos de análisis textuales (el modelo multinivel) y el análisis de la interlengua.

2.1. ESPAÑOL CON FINES ACADÉMICOS

Los estudios sobre el texto académico para lenguas como el inglés y el francés son abundantes y han generado un cuerpo teórico de suma importancia, pero, lamentablemente, los resultados no resultan siempre extrapolables al español (Vázquez, 2001). En lo que respecta al español como lengua segunda o extranjera, la producción era relativamente escasa y poco sistemática hasta la publicación del Proyecto ADIEU que abrió el camino para las investigaciones del español académico así como para su aplicación didáctica en el aula.

El Proyecto ADIEU realiza un análisis explicativo de textos escritos por el profesorado universitario que sirven de material de lectura a los estudiantes. Esta investigación identifica la aparición, frecuencia y función de formas gramaticales y segmentos discursivos (Swales, 1990) o partes constitutivas del discurso académico. Se distingue también las situaciones y tipos de textos en los que aparecen dichas formas o segmentos discursivos, como, por ejemplo, las diferencias existentes entre un artículo que presenta una discusión sobre un problema, el estado de la cuestión o las partes que componen una monografía (Vázquez, 2004: 1133).

2.2. LA MONOGRAFÍA UNIVERSITARIA

Dentro de los tipos de texto que conforman la comunicación académica, encontramos la clase magistral, la conferencia, los artículos de investigación, los exámenes, las monografías, etc. Hemos elegido la monografía por considerarlo el tipo textual prototípico dentro de la comunicación académica, el que probablemente sea producido en mayor cantidad de contextos universitarios. La última razón que nos llevó a elegir este tipo textual es que la monografía puede considerarse como un entrenamiento en la escritura de artículos científicos dado que comparte con ellos rasgos textuales y lingüísticos (Gallardo, 2005).

A pesar de que algunos autores hablan de la polisemia del término “monografía” y la consecuente dificultad para definirla (Ciapuscio 2000), existe un consenso en aceptar que es un tipo de texto que pertenece a los géneros académico-científicos que comparte algunas características textuales y estilísticas con el artículo de investigación, con la tesis, con la ponencia, etc. aunque difieran en el propósito, el alcance y la extensión. Una

monografía puede ser un ensayo, una recopilación bibliográfica o un verdadero trabajo de investigación empírico.

Por otra parte, no podemos dejar de lado que, en el ámbito universitario, la monografía es una instancia de evaluación en la que el alumno tiene que demostrar que ha aprendido a resumir, a seleccionar y comentar bibliografía pertinente a un tema, a exponer información y a argumentar (Gallardo, 2005: 15).

Consideramos, entonces, la monografía universitaria como tipo textual informativo/ expositivo-argumentativo, entendiendo que los ejemplares textuales podrán variar en cuanto a la extensión, los temas y los propósitos comunicativos en función del contexto educativo concreto donde se produzcan.

En tanto texto de información científica, la monografía es un texto expositivo de trama argumentativa, de función predominantemente informativa, en el que la información recogida de fuentes distintas se estructura de forma analítica y crítica. Se exige una selección rigurosa y una organización coherente de los datos recogidos. Dicha selección y organización sirve de orientador de los objetivos que originaron la lectura, desde este punto de vista textual, responde a la estructura retórica expositiva: introducción, cuerpo o desarrollo y conclusión. Y, además, debe presentar los elementos paratextuales: Título, autor, referencias, apéndices y anexos.

2.3. EL MODELO MULTINIVEL

En primer lugar, se considera el texto como un objeto lingüístico complejo en el que interactúan distintos tipos de conocimiento. Producir y comprender un texto implica movilizar una serie de conocimientos relacionados entre sí, a saber, el conocimiento enciclopédico, el conocimiento lingüístico, el conocimiento interaccional-situacional y el conocimiento textual. Así, el texto se puede describir como un sistema de múltiples niveles o como un sistema modular (Ciapuscio, 2003; Adelstein y Kuguel, 2004; Ciapuscio y Kuguel 2002, Gallardo 2005). Los trabajos que se inscriben en esta tradición tienen como objetivo la tipologización de textos para poder caracterizar criterios lingüísticos que permitan diferenciar géneros entre sí. Para este trabajo, adoptamos el modelo multinivel de Heinemann (2000) y de Heinemann y Viehweger (1991), adaptado por Adelstein y Kuguel (2004) que las autoras han diseñado para el análisis de textos académicos universitarios. Los niveles adoptados son los siguientes:

- Nivel situacional: son los conocimientos que un hablante tiene de la situación comunicativa en la que los textos se producen y circulan. Contiene el conocimiento sobre los participantes de la comunicación, el tipo de relación establecida, las coordenadas espacio-temporales, y el conocimiento del contexto social (institucional) en el que se inserta la comunicación.

- Nivel funcional: son los conocimientos sobre el rol de los textos en la interacción y la comunicación académica. En el artículo de investigación y en las monografías, las funciones principales son las de informar y dirigir. Para la organización de estas metas, los textos organizan las ilocuciones en tres partes o segmentos textuales: introducción, desarrollo y conclusión.
- Nivel semántico: son los conocimientos sobre la selección y organización de la información. Nos encontramos así con el tema, el objeto de estudio, el alcance de la investigación, la hipótesis y la secuencia en la que se desarrolla en despliegue temático.
- Nivel formal: es el conocimiento de los recursos lingüísticos y no lingüísticos que se usan en la construcción de un texto. Se consideran no lingüísticos, el paratexto y los gráficos que se usan en un texto. Y son lingüísticos, el dominio de la gramática, la sintaxis y el léxico, pero también incluye los conocimientos sobre retórica y estilo, propios del discurso científico.

Este modelo multinivel proporciona herramientas para realizar, de manera rigurosa, un tipo de análisis holístico, que privilegie la eficacia comunicativa y que dé cuenta, además, de la interfaz pragmático-discursiva permitiendo explicar los grados de adecuación al género de las monografías escritas por hablantes no nativos de español.

2.4. LOS CONECTORES COMO ELEMENTOS DE COHESIÓN Y COHERENCIA

Para este trabajo, nos centraremos en el nivel formal y dentro del mismo, en el uso de los conectores como recursos lingüísticos usados para la construcción del texto.

M.^a A. Martín Zorraquino y J. Portolés (1999) definen los conectores textuales como un grupo dentro de los denominados *marcadores del discurso*. El término *marcador* es empleado por estos autores como un hiperónimo de *conector*. Otros investigadores, en cambio, utilizan los términos *marcador* y *conector* prácticamente como sinónimos. Por último, hay quienes entienden que el conector textual es una función o propiedad según la cual algunas conjunciones y adverbios indican relaciones lógico-semánticas entre las oraciones de un texto.

Estos autores diferencian cinco grupos de marcadores discursivos:

- *Estructuradores de la información*. Señalan la organización informativa de los discursos. (*en primer lugar, por último*, etc.); y los *digresores*, que introducen un comentario lateral en relación al tópico principal del discurso (*por cierto*).
- *Conectores*. Vinculan un miembro del discurso con otro anterior, o con una suposición contextual. Se distinguen tres tipos: los *aditivos* (*incluso, ade-*

más, etc.); los conectores *consecutivos* o *ilativos* (*pues*, *entonces*, etc.); y los *contraargumentativos* (*en cambio*, *ahora bien*, etc.).

- *Reformuladores*. Presentan el miembro del discurso en el que se encuentran como nueva formulación de lo que se quiere decir con un miembro anterior. Se distingue entre reformuladores *explicativos* (*es decir*, *o sea*, etc.), *de rectificación* (*mejor dicho*, *más bien*, etc.), *de distanciamiento* (*en cualquier caso*, *de todos modos*, etc.) y *recapitulativos* (*en suma*, *en conclusión*, etc.).
- *Operadores argumentativos*. Condicionan de alguna forma las posibilidades discursivas del segmento en el que se incluyen, pero sin relacionarlo con otro elemento anterior. Se diferencia entre operadores de *refuerzo argumentativo* (*en realidad*, *de hecho*, etc.) y operadores *de concreción* (*por ejemplo*, *en particular*, etc.). Portolés (1998) y Martín Zorraquino y Portolés (1999).

Para mayor precisión, adoptamos la siguiente definición para el tipo de conector que nos interesa en este trabajo:

- *Conectores contraargumentativos*: eliminan o atenúan alguna de las conclusiones que pudiera inferirse de una unidad anterior. Pueden introducir distintos valores semánticos: presentar un contraste o contradicción entre las unidades vinculadas (*en cambio*, *por el contrario*), comentar el mismo tópico que la unidad anterior (*antes bien*), introducir conclusiones contrarias a las esperadas de un primer elemento (*sin embargo*, *no obstante*, *ahora bien*, etc.) o atenuar la fuerza argumentativa de la unidad discursiva anterior (*eso sí*). (Zorraquino y Portolés, 1999).

Aunque la mera presencia de conectores no garantizan, a nivel superficial, ni la conexión ni la coherencia de un texto si entre los elementos conectados no es posible establecer una relación lógica, en este trabajo nos centraremos en la presencia de los conectores contraargumentativos, por un lado, porque la presencia de los mismos, contribuye a la cohesión textual; y por otro lado, porque entendemos que este tipo de conectores son propios de un texto expositivo-argumentativo dado que está marcando la presencia de la dimensión dialógica del texto.

Para el análisis, recurriremos a la siguiente clasificación de conectores o expresiones conectivas, que divide a los conectores en integrados y parentéticos. Son parentéticos los conectores que, estando entre comas, puede quedar fuera de la oración, y son integrados los que conectan ideas dentro de una oración. Los tipos de conectores contraargumentativos son:

Expresiones conectivas: *aunque*, *a pesar de (que)*, *pese a (que)*, *si bien (que)*. *Aunque* es el conector prototípico, estos elementos están integradas entonativa y sintácticamente en la oración.

Conectores como *pero, sin embargo, no obstante, ahora bien, con todo, aun así, a pesar de todo*, donde *pero* es el prototípico, el único que no tiene carácter parentético.

Conectores integrados como *mientras que, en tanto que y sino que* y parentéticos como *en cambio, por el contrario y antes bien*. Todos comparten el significado de “corregir” en el segundo miembro de la oración, algo formulado en el primer miembro.

Conectores como *de todas formas, de todas maneras y de todos modos*. A pesar de no ser propiamente contraargumentativos, aparecen en muchas ocasiones con este valor. Todos coinciden en minimizar o cancelar la relevancia discursiva del segmento informativo anterior y proseguir el discurso (Montolío, 2001: 49).

3. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

El corpus de monografías se compone de 8 trabajos de estudiantes nativos y 10 trabajos de estudiantes alemanes. Cada monografía tiene una extensión de entre 12 y 14 páginas por lo que el corpus contiene unas 38.975 palabras en el caso de los nativos y 43.495 en el de los alumnos alemanes. Esto da un promedio de 4.872 palabras por monografía en español nativo y 4.349,5 para las monografías de los estudiantes alemanes.

Alemanes	43.495 palabras: 4.349,5 palabras por monografía
Españoles	38.975 palabras: 4.872 palabras por monografía

Las monografías de los hablantes nativos tienen como tema la didáctica ELE, en muchos casos tratan sobre el estudio de las estrategias que era central en el curso, mientras que las de los estudiantes alemanes incluyen trabajos de tipo filológico en general, con algunas excepciones que tratan temas de interés cultural o de actualidad.

Ambos cursos se realizaron durante el segundo semestre del año académico 2009-2010 y el trabajo final tenía como vencimiento una fecha de unos 40-50 días respecto a la última clase del curso. Todos los trabajos se entregaron usando el buzón electrónico de la docente. En ambos casos los alumnos provienen de cursos donde se han utilizado los mismos libros de referencia, sobre las características que debía tener la monografía². Consideraremos, como protocolo de aprendizaje para ambos grupos, el material del proyecto ADIEU, donde se recuerda la importancia de los conectores como elementos de cohesión. Los alumnos provienen de sendos cursos de estudiantes de máster en dis-

2 VÁZQUEZ, Graciela (2001) (Coord.). Guía didáctica del discurso académico escrito. Madrid: Edinumen. y VÁZQUEZ, Graciela (2001) (Coord.). Actividades para la escritura académica. Madrid: Edinumen.

ciplinas filológico-lingüísticas de las Universidades de Vigo (España) y Libre de Berlín (Alemania)³.

Seguimos la metodología usada en el análisis discursivo de la interlengua que es deudora de los trabajos de Vázquez (2001; 2004) y Gallardo (2005). La metodología consiste en los siguientes pasos:

1. Identificar los tipos de conectores contraargumentativos.
2. Clasificar la presencia/ausencia de dichos requisitos.
3. Buscar una explicación a las ocurrencias encontradas.

4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS

Para empezar, cabe mencionar que todas las monografías que conforman el corpus cumplen con los requisitos de la estructura canónica de la monografía: Título, autor, índice, bibliografía y fuentes, introducción, cuerpo del mensaje o desarrollo y conclusiones.

A continuación, presentamos dos tablas, la primera presenta los resultados del análisis cuantitativo de las monografías de los estudiantes alemanes, y la segunda, la de los españoles, cada monografía lleva la siguiente notación: TX (texto) 1 (número de orden) A (alemanes) o E (españoles).

Por otra, parte, dividimos los tipos de conectores contrargumentativos señalándolos según la forma prototípica. Para terminar, la segunda fila indica, con abreviaturas, el tema de la monografía y el género predominante según el tema. Como las monografías de los españoles son, casi todas, sobre el mismo tema, hemos señalado el tipo de trabajo bajo el título de TIPO: Analit: trabajo de análisis de manuales; y Experi: trabajo experimental.

En las monografías de los estudiantes alemanes, encontramos mayor variedad dentro de los estudios filológicos y los clasificamos así: Lit: literatura, Ling: lingüística, Cul: cultura y Fil: filología. Y agregamos una precisión sobre el tipo textual que se puede encontrar en las monografías según el enfoque dado al tema, un enfoque ensayístico, donde el autor, al querer demostrar una hipótesis de trabajo, produce un texto de mayor peso argumentativo; y otro tipo de trabajos más centrados en el relevamiento bibliográfico que produce un tipo textual más expositivo. Lo anotamos, igual que antes, bajo el título TIPO: en: ensayo, y ex: expositivo.

3 En ambos casos las monografías constituyen el trabajo final de un curso de la Dra. Graciela Vázquez (Universidad Libre de Berlín, Alemania) sobre didáctica ELE.

En la tabla 1 se presenta el análisis cuantitativo de los conectores contraargumentativos en los textos de los estudiantes alemanes, y en la tabla 2, la de estudiantes españoles, se consigna el tipo de monografía así como la cantidad de palabras de cada texto:

TX	TX1A	TX2A	TX3A	TX4A	TX5A	TX6A	TX7A	TX8A	TX9A	TX10A
Cantidad	2650	3542	3396	4117	5065	3464	4571	4742	5809	6139
TIPO	Lit.en	Ling.ex	Cul.arg.	Cul.ex	Lit.ex	Cult.ex	Ling.ex	Ling.en	Lit.ex	Fil.en
Pero	8	7	12	4	6 (10)	7	7	15	18 (1)	12
Aunque	6	2	1	5	2 (5)	-	4	-	-	1
Contrario	1	-	5	-	-	1	-	2	-	1
Modos	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
TOTALES C.	15	9	19	9	8	8	11	17	18	14

Tabla 1

TX	TX1E	TX2E	TX3E	TX4E	TX5E	TX6E	TX7E	TX8E
Cantidad	3805	5701	2554	5270	4416	4109	7084	6036
TIPO	Experi	Analit	Cine	Analit	Experi	Analit	Analit	Ex
Pero	3	11	12	6 (2)	6	5	20 (2)	8
Aunque	5	3	-	1	1	2	11	-
Contrario	3	-	1	1	5	-	-	-
Modos	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTALES	11	14	13	8	12	7	31	8

Tabla 2

Organizamos, entonces, la discusión de los resultados, en forma de preguntas:

1. ¿Existe una relación entre la presencia de los conectores y tipos de monografías?

Como mencionamos más arriba, una monografía puede ser un ensayo, una recopilación bibliográfica o un verdadero trabajo de investigación, por ello, pensamos que una monografía de tipo ensayística tendrá mayor cantidad de conectores contraargumentativos integrados que otro tipo de monografías.

Todas las monografías españolas se hicieron sobre el tema de estrategias en la enseñanza de español como lengua extranjera (excepto TX3E). El texto que más conectores contraargumentativos tiene es TX7E (31) y el que menos presenta es TX4E (8), en ambos casos, se trata de análisis de un manual de ELE, lo que hace descartar la hipótesis de que el tipo textual preponderante dentro de una monografía determine las ocurrencias de los conectores contraargumentativos.

En estudiantes alemanes: el que más tiene es TX3A (19 conectores) es un texto argumentativo, pero el TX9A (18 conectores) es expositivo por lo que, nuevamente,

contradice la hipótesis. Por lo tanto, a priori, no parece que el tipo textual preponderante en una monografía incida en la mayor presencia de conectores contraargumentativo, ni en nativos ni en no nativos.

2. ¿Existe una relación entre la presencia de los conectores con el largo de las monografías (cantidad de palabras)?

En contra de lo que se podría pensar, que a mayor cantidad de palabras, mayor presencia de conectores, los ejemplos no nos permiten afirmar esta hipótesis dados los contraejemplos que se presentan en este corpus, tanto en las monografías alemanas como las españolas: TX7E (7084) tiene 31 conectores; pero TX8E (6036), tiene 8; mientras que TX9A (5809) tiene 18 conectores; TX3A (3396) tiene 19. Este dato podría reforzar una premisa teórica: que la presencia de conectores no garantiza que existan relaciones lógicas entre las oraciones.

3. ¿Existe una relación entre la aparición de conectores prototípicos y sus “sinónimos”?

Podríamos pensar que usar los conectores no prototípicos (sinónimos) pertenecen a un registro más alto, más cuidado, ya que revela que el autor sustituye una palabra o locución por otra palabra o locución para no repetir siempre el mismo conector. Los textos de estudiantes alemanes son los que usan más los conectores prototípicos: *aunque, pero, sin embargo*. Los hablantes nativos, en cambio, usan los conectores no prototípicos: *si bien, ahora bien, no obstante, mientras que, en cambio, por el contrario*. Excepto TX3E y TX7E (casos en los que aparecen muchos “peros”). Estas ocurrencias se podrían explicarse, como hemos comentado antes, por la percepción de registro alto, cuidado, algo difícil de percibir en los hablantes no nativos.

En cuanto a la selección del tipo de conectores no prototípicos en los textos de los hablantes nativos, en ocasiones, parece percibirse un efecto “contagio”: se repite el conector elegido en la primera vez que quieren marcar la relación y no hay variación.

Los textos de estudiantes alemanes no presentan ninguna ocurrencia de conectores del tipo 4 (*de todas maneras*). Como se explica en la definición, no son propiamente “conectores” y su uso como tal parece responder a una marca de estilo más que de tipo de texto, por lo que formaría parte del nivel formal y el situacional.

5. En general en todo el corpus, hay mayor ocurrencia de conectores parentéticos que de integrados, la explicación puede ser el predominio de la dimensión expositiva frente a la dimensión argumentativa de los textos, dado que son mayoría las monografías no ensayísticas sino de recopilación de información. Justamente, falta el nivel dialógico del texto, propio de la argumentación y por lo tanto, no son necesarios los conectores de este tipo. Habría que contrastar este dato con el análisis de conectores de otro tipo.

5. CONCLUSIONES

Queremos aclarar que, dado que se trata de un corpus pequeño, los resultados del análisis nos llevan a plantear preguntas en lugar de ofrecer respuestas y nos abren nuevos caminos para profundizar en esta investigación.

Aunque el corpus de monografías parece diferente a primera vista, no se revelan diferencias sustanciales en las monografías escritas por los estudiantes alemanes y los estudiantes españoles en los aspectos formales: respeto por la estructura canónica de la monografía, el tipo de monografía y la extensión. Por otra parte, las ocurrencias de conectores contraargumentativos observadas en este estudio no parecen ofrecer datos muy distintos en el uso de dichos conectores en las monografías de hablantes nativos o no nativos de español. Una de las razones que se podrían esgrimir es que los estudiantes universitarios no suelen estar acostumbrados a producir géneros académicos de cierta complejidad como una monografía y que hace falta un entrenamiento específico en este campo para que los estudiantes dominen las características de este tipo textual específico.

Para concluir, nos interesa resaltar la necesidad de la investigación en EFA dado que conocer las características lingüísticas y retóricas fundamentales que identifican a tipos de textos con los cuales el alumnado universitario se ve confrontado, tanto en su carácter receptivo como productivo de textos, es la base que nos permitirá la creación de los materiales didácticos que demandan estudiantes y profesores. Una toma de conciencia sobre las diferencias textuales y lingüísticas producto de diferentes tradiciones académicas y un entrenamiento adecuado será la única garantía de éxito para los programas de movilidad europea.

BIBLIOGRAFÍA

- ADELSTEIN, A. e I. KUGUEL (2004): *Los textos académicos en el nivel universitario*, Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento (Colección Textos básicos).
- BLUM-KULKA, S., J. HOUSE y G. KASPER (eds.) (1989): *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, Norwood: N. Ablex.
- CIAPUSCIO, G. (2000): "La monografía en la universidad: ¿una clase textual?", *Humanitas* 30-31, 237-253.
- (2003): *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Instituto Universitario de Lingüística Aplicada. Universidad Pompeu Fabra.

- FERNÁNDEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GALLARDO, S. (2005) “La monografía universitaria como aprendizaje para la producción de artículos científicos”, en VÁZQUEZ (2005) (Coord): 13-28.
- (2009) “La estructura ilocutiva y la distinción entre géneros discursivos”, en G. CIAPUSCIO (ed.) *De la palabra al texto. Estudios lingüísticos del español*. Buenos Aires. Eudeba. pp. 131-164.
- HEINEMANN, W. y D. VIEHWEGER (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Neimeyer. HEINEMANN, W. (2000): “Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick”, en K. ADAMZIK (ed.), *Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M.^a A. y J. PORTOLÉS (1999): “Los marcadores del discurso”, en I. BOSQUE y V. DEMONTE (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, capítulo 63.
- MONTOLÍO DURÁN, E. (2001) *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona: Ariel.
- PORTOLÉS, J. (1998) *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- SWALES, J. (1990): *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VÁZQUEZ, G. (1991) *Análisis de errores y aprendizaje de español lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.
- (coord.) (2001): *Guía didáctica del discurso académico escrito*. Madrid. Edinumen.
- (coord.) (2001): *Actividades para la escritura académica*. Madrid. Edinumen.
- (2004): “La enseñanza del español con fines académicos”, en J. SÁNCHEZ LOBATO y I. SANTOS GARGALLO (dirs.) (2004): 1.129-1.147
- (coord.) (2005): *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid. Edinumen.

LOS MECANISMOS DE COHERENCIA Y COHESIÓN EN LAS LECTURAS CREADAS *AD HOC* PARA LA ENSE- ÑANZA DE ELE (1): UNA PERSPECTIVA INTRATEXTUAL

ANA MARÍA FERNÁNDEZ SONEIRA
Universidad de Vigo

RESUMEN: En este trabajo nos proponemos analizar las lecturas graduadas creadas para la enseñanza de ELE, centrándonos en los mecanismos de coherencia y cohesión presentes en ellas, tras habernos formulado una serie de preguntas para enfocar dicho análisis.

¿Respetan los autores de las lecturas graduadas destinadas a aprendientes de ELE los mecanismos de coherencia y cohesión propios de este tipo de textos orientados a nativos? ¿Los contenidos que aparecen en ellas se corresponden con los ofrecidos por los manuales de ELE para los mismos niveles de enseñanza? ¿Las lecturas graduadas quebrantan ciertas convenciones lingüísticas en pro de una mayor y mejor comprensión de los textos? Estas son algunas de las cuestiones que abordaremos a lo largo de este trabajo apoyándonos en muestras de lengua tomadas de las mencionadas lecturas.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, existen numerosos materiales complementarios creados para completar a los manuales de enseñanza de español para extranjeros tanto dentro como fuera del aula y para potenciar alguna de las cuatro destrezas lingüísticas que se trabajan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

A pesar del aumento de la presencia de materiales audiovisuales en este campo de la enseñanza, el texto escrito de ficción, destinado a un receptor específico, concebido

para fomentar la lectura por placer, sigue siendo uno de los materiales más usados por el alumno y más generados por las editoriales.

En este volumen presentamos dos trabajos, complementarios, en los que se va a trabajar con un tipo de textos creado ad hoc para la enseñanza de ELE, las lecturas graduadas, desde dos perspectivas diferentes: interna y externa. En este trabajo analizaremos estas lecturas desde la perspectiva interna, centrándonos en cuestiones relativas a la lingüística textual.

En primer lugar haremos un recorrido por los diferentes materiales complementarios de ELE elaborados por diferentes editoriales y por las lecturas graduadas que aquellas publican; en segundo lugar, haremos un breve análisis de los mecanismos de coherencia y cohesión, desde una perspectiva lingüística; en tercer lugar, aplicaremos ese análisis a las lecturas graduadas seleccionadas para comprobar si dichos mecanismos son respetados en los textos y si son trabajados en las prácticas que suelen incorporarse al final de estas lecturas; a modo de conclusión, apuntaremos unas breves reflexiones finales.

2. EL USO DE MATERIALES COMPLEMENTARIOS EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LE/L2

Con el auge de los enfoques comunicativos se ha observado un relegamiento de la lectura en los cursos y manuales de ELE debido al énfasis puesto en la expresión oral [...] Sin embargo, si el objetivo de nuestros cursos es que el estudiante sea capaz de comunicarse efectivamente y de desenvolverse de manera autónoma en español, no le será suficiente la expresión oral (Lerner 1999: 401)

En nuestro ámbito de actuación, el universitario, esta afirmación de Lerner cobra pleno sentido, puesto que nuestros estudiantes, en un porcentaje elevado, no estudian español solo para aprender una lengua más de comunicación sino para ampliar su formación y sus salidas profesionales y, en estos casos, el conocimiento del español no pasa solo por saber hablarlo sino por tener un buen dominio de todas las destrezas. Hoy día el proceso de adquisición de una lengua se vincula al dominio de tres grandes competencias: la comprensión, la expresión y la interacción, en los planos de la lengua escrita y oral. Dominar una lengua supone, pues, desarrollar las destrezas de comprensión escrita y oral, expresión escrita y oral e interacción escrita y oral, siendo capaces de utilizar todas ellas en cualquier situación comunicativa. Por ello, se hace imprescindible el uso no solo de los manuales de enseñanza o de materiales específicos que se centren en la gramática, el vocabulario o la expresión oral, sino también de materiales de lectura tanto para la comprensión de los textos escritos como para la posterior construcción

lingüística de textos. Partiremos para nuestro análisis de la definición de texto dada por Bernárdez (1982: 85):

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.

En líneas posteriores abordaremos algunas de las cuestiones que se plantean en esta definición, sobre todo las que tienen que ver con la coherencia y con la estructuración de los textos.

2.1. LOS MATERIALES COMPLEMENTARIOS EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Las necesidades arriba descritas se reflejan en los materiales que las editoriales publican cada año. Así, junto a los métodos de enseñanza generales, que estamos acostumbrados a ver desde hace unos años, se van sumando materiales más específicos orientados tanto a un público clasificado tanto por edades, como por tipos de estudiantes o por nacionalidades, por poner algunos ejemplos. Estos materiales suelen englobarse en apartados tales como “Métodos de enseñanza”, “Material complementario”, “Fines específicos”, “Cultura y civilización”, “Gramática, ejercicios y verbos”, “Juegos y actividades”, “Lecturas”, etc.

En el caso de las lecturas, las editoriales han optado por diferentes materiales de lectura concebidos con diferentes fines y para diferentes usuarios: lecturas graduadas, lecturas adaptadas, lecturas destinadas a jóvenes o a adultos, material escrito o material multimedia, etc. En este último año hemos observado un aumento de este tipo de materiales complementarios. A continuación citaremos algunas de las series de lecturas graduadas a modo de ilustración:

- Editorial Anaya: *El crimen de la Ñ* (Nivel Inicial), *Desconcierto en el hospital* (Nivel medio), *Un empleado ejemplar* (Nivel avanzado), *Simple coincidencia* (Nivel superior).
- Editorial Sgel: *Nuevas narraciones españolas* (niveles elemental, medio, avanzado y superior); *Historias breves para leer* (Lectura + ejercicios); *Cuentos, cuentos, cuentos* (lecturas para alumnos con dificultades de comprensión lectora; niveles intermedio, avanzado y superior); *Colección Lee y disfruta* (lecturas + aclaraciones culturales, ejercicios para reforzar la gramática y el vocabulario, diccionario multilingüe y solucionario). En este último año han publicado algunas series de lecturas adaptadas al MCERL, algunas de divulgación como

la colección *Saber.es* que cuenta, por el momento, con dos títulos *El chocolate* (B1) y *F. C. Barcelona* (A2), y tras de lecturas originales, como la colección *Lector.es*, que presenta títulos de los niveles A2 y B1.

- Editorial Difusión: *Lola Lago, detective*, (niveles A1, A2 y B1), que es la serie que analizaremos en este trabajo; presentan además algunas colecciones ya clásicas de la editorial (*Aires de fiesta*, *Hotel Veramar*, *América latina*) y otras más novedosas tanto para jóvenes como para adultos (serie *Descubre*). La mayoría están adaptadas al MCERL.
- Editorial Edelsa: Colección *Para que leas*, lecturas graduadas en cinco niveles de dificultad; tiene además una colección de lecturas clásicas graduadas, en tres niveles (establecidos según el número de palabras que contengan las lecturas). LA editorial ha publicado una nueva colección de lecturas para jóvenes que sí está adaptada al Marco, *Aventuras para 3*, y que con tiene títulos de los niveles A1 y A2..
- Editorial Santillana: Colección *Leer en español* que contiene lecturas graduadas con audio en seis niveles, con un aumento progresivo de las palabras empleadas (con explotación didáctica de las lecturas, actividades con solucionario y notas aclaratorias sobre el léxico).
- Editorial Edinumen: Colección *Gominola*, cuentos para niños; Colección *Alejo y su pandilla*, lecturas para adolescentes; lecturas para adultos graduadas según seis niveles de dificultad (elemental I, elemental II, intermedio I, intermedio II, superior I y superior II).

2.2. LAS LECTURAS GRADUADAS

Las lecturas graduadas son textos ficcionales que han sido escritos para su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Suelen tener una extensión similar, una historia generalmente de tipo policiaca, de intriga. Muchos de ellos presentan, además del texto, ayudas para la lectura: notas explicativas, preguntas de comprobación de la comprensión lectora de los alumnos, etc.

En este trabajo no haremos una valoración de si estas lecturas son las mejores para los estudiantes de ELE. Es cierto que en algunos ámbitos de enseñanza, especialmente en el universitario, se prefiere trabajar con textos auténticos, si bien en los niveles más bajos a veces resulta complicado¹. Es en estos niveles en los que nos detendremos puesto que las lecturas analizadas pertenecen a los niveles A1 y A2. La serie analizada contiene historias que se encuadran también en subniveles como el A2+.

1 VARELA NAVARRO (2006) analiza el proceso de la lectura en la clase de español en los niveles más bajos.

La elección de esta serie entre todas las que hemos citado en líneas anteriores, responde a varios criterios: en primer lugar, queríamos una serie de lecturas orientadas a alumnos adultos; en segundo lugar, se trata de una serie muy prestigiada y con una estructura y unos temas que permitían realizar el análisis que nos habíamos propuesto; por último, hay pocas lecturas graduadas adaptadas al MCERL. En realidad, si uno hace una revisión de los materiales que aparecen en los catálogos de las editoriales tiene la impresión de que no es así, de que prácticamente todas las publicaciones están adaptadas, pero en realidad en el caso de las series de lecturas, muchas ya estaban publicadas antes del Marco y lo único que se ha hecho, como por ejemplo en la serie *Hotel Veramar* cuya primera edición es del año 1989, es hacer una reimpresión de los títulos cambiando las etiquetas nivel inicial, medio, superior,... por las etiquetas A1, A2, B1. Lo realmente importante de este cambio es saber si los contenidos de las lecturas se corresponden con los contenidos que el Marco común europeo de referencia para las lenguas establece para cada nivel de aprendizaje.²

Los títulos en los que nosotros nos hemos centrado para realizar este estudio sobre los mecanismos textuales han sido los siguientes:

Miquel y Sans (2003): Serie “Lola Lago, detective”

- *Vacaciones al sol* (A1)
- *Una nota falsa* (A2)
- *La llamada de la Habana* (A2+)

Algunas de estas lecturas cuentan además con un CD con radionovela, cuyo objetivo es dotar a los textos de una mayor autenticidad y facilitar su comprensión. Además de los textos hemos trabajado con el manual de enseñanza AULA (Corpas, Garmendia y Soriano, 2003, 2004 y 2008), por pertenecer a la misma editorial de las lecturas analizadas, con el objetivo de saber si los contenidos de ambos materiales se corresponden en cada nivel de aprendizaje.

Lo que nos planteamos comprobar es, por una parte, si los manuales dan pistas para que los alumnos sepan identificar los mecanismos de coherencia y cohesión en las lecturas y, por otra parte, si los recursos que sirven para cohesionar el discurso son tratados en las actividades complementarias que acompañan a las lecturas.

2 Ver, en este mismo volumen, SUÁREZ RODRÍGUEZ, B. “La adecuación al Marco en las lecturas creadas *ad hoc* para la enseñanza de ELE (2): Una perspectiva intertextual”, trabajo en el que se analiza si los niveles de competencia de ELE con los que las lecturas de ficción aparecen clasificadas se ajustan o no a lo que el MCER determina.

3. LOS MECANISMOS DE COHERENCIA Y COHESIÓN

La razón por la que nos hemos centrado en este aspecto de análisis y no en otro está motivada por nuestra propia experiencia docente tanto en la enseñanza de español L1 como de español L2. A la hora de trabajar la expresión escrita y la comprensión lectora uno de los aspectos menos tratados en los manuales suele ser el proceso de escritura y este se revela fundamental para un buen dominio de la lengua; esta carencia ha sido ya resaltada por diferentes autores, como por ejemplo Fernández (1991: 18): “Los valores de cohesión, economía y precisión que cumplen los anafóricos en el discurso apenas se consideran en las clases de ELE y con ello se pierden las ventajas de captación de la globalidad del texto que ofrecen estas formas”.

La experiencia nos ha demostrado que incluso alumnos con un buen nivel de la lengua construyen mal; en ocasiones componen textos con una gran riqueza de vocabulario, con una buena competencia gramatical pero con una mala construcción textual.

El estudio y posterior tratamiento de los mecanismos de coherencia y cohesión es reciente y se ha visto impulsado por la Pragmática y sobre todo, ya desde los años 70, por la Lingüística textual. Siguiendo a Beaugrande y Dressler (1997) hablaremos de siete normas de textualidad que todo buen texto debe cumplir y sin cuya presencia este no constituirá un elemento comunicativo: *cohesión*, *coherencia*, *intencionalidad*, *aceptabilidad*, *situacionalidad*, *intertextualidad* e *informatividad*. Las dos primeras están relacionadas con las conexiones que se producen dentro y fuera del texto; en ellas nos detendremos en líneas posteriores. Las demás se vinculan a la necesidad existente para crear o recibir los textos (intencionalidad), a la aceptabilidad de las secuencias de oraciones que los forman, a la aportación constante de información nueva que debe ser relevante en una situación comunicativa determinada y a la relación entre diferentes secuencias de oraciones (intertextualidad).

Estas normas a las que se ha de sujetar el texto se sustentan en tres principios que regulan la comunicación textual: la *eficacia*, la *efectividad* y la *adecuación*. Este último principio hace referencia al buen cumplimiento de las normas relacionadas con el emisor, receptor, el tema y la situación, y que afecta a la constitución de un texto, es decir, que este sea adecuado para el destinatario para el que está pensado, que sea oportuno o inoportuno, etc.

La eficacia y la efectividad están relacionadas con la organización e interrelación de los elementos verbales que contribuyen a la concreción de la realidad que estamos estudiando y se apoyan en dos de las normas que vimos en líneas anteriores; la coherencia y la cohesión. Tal y como apunta Bernárdez (1982: 162) el concepto coherencia “hace referencia al proceso de estructuración del texto por el hablante, mientras que “cohesión” se refiere a la interpretación del texto por el oyente, es decir, al “descubrimiento” de la coherencia por el oyente”. Tradicionalmente se ha interpretado la coherencia como las relaciones en lo subyacente y la cohesión como las relaciones en un nivel superficial;

sin embargo, la distinción no resulta tan simple, puesto que se trata de dos aspectos del mismo fenómeno, tal y como se refleja en la siguiente cita de Marcus (1980: 106)³:

Coherencia significa... una cierta capacidad de actuar como unidad, mientras que cohesión se refiere a la existencia de conexión entre las diferentes partes. La coherencia es de naturaleza más bien semántica, nos remite a un cierto significado global del texto; la cohesión parece dominada por aspectos sintácticos y relacionales entre los componentes. Sin embargo, sería imprudente y simplista considerar la coherencia como fenómeno exclusivamente semántico y la cohesión como exclusivamente sintáctico.

Cuando analizamos la coherencia de un texto, nos centramos en las propiedades que permiten que sea comprendido por el oyente como una unidad, en la que sus partes están relacionadas entre sí y con el contexto en el que se produce la comunicación (Bernández, 1982: 290). Para ello, se observan unas reglas básicas de repetición, de progresión, de no-contradicción y de relación que permiten a) construir un texto encadenado a partir de la repetición de algunos de sus elementos; b) construir un texto en el que la historia avance gracias a la constante aportación de información nueva; c) construir un texto sin contradicciones en la información dada y d) construir un texto cuyos hechos estén relacionados en el mundo representado.

La cohesión es intratextual y se refiere al conjunto de procedimientos que permiten organizar las ideas del texto para que su desarrollo lingüístico no presente repeticiones innecesarias y no resulte confuso para el receptor. La cohesión léxica se consigue con procedimientos como el uso de sinónimos, las repeticiones exactas o parciales de palabras, la sustitución por metáforas, etc. La cohesión gramatical se logra, sobre todo, gracias al mantenimiento del referente en el texto a través, por ejemplo, de la deixis personal (uso de pronombres personales y posesivos y los morfemas verbales de persona). La cohesión discursiva se consigue también gracias al buen uso de los marcadores discursivos, los cuales nos permitirán relacionar de forma explícita segmentos textuales, estableciendo entre ellos diversos tipos de relaciones semánticas.

En estos procedimientos nos detendremos a continuación para analizar su tratamiento en las lecturas graduadas.

4. LOS MECANISMOS DE COHERENCIA Y COHESIÓN EN LA SERIE DE LECTURAS GRADUADAS LOLA LAGO, DETECTIVE

La serie *Lola Lago, detective* tiene como protagonista a una mujer responsable de una agencia de detectives privados que, en cada una de las lecturas de la colección, hace

3 Tomado de Bernández (1982: 157).

frente a un caso de temática policíaca. La sede de la agencia está en Madrid, aunque en algunas de las historias los protagonistas suelen desplazarse a otros lugares de España, o hablan de ellos, para incluir en las lecturas informaciones culturales relativas a la realidad española.

Los textos analizados cumplen las reglas básicas de la coherencia: se repiten temas y motivos (sobre todo relacionados con las relaciones personales y laborales de los protagonistas), se aporta información nueva a lo largo de cada historia, no hemos encontrado elementos que contradigan informaciones ya dadas y los hechos relatados están relacionados en el mundo representado.

La cohesión se logra con procedimientos como las repeticiones (de nombres, de estructuras), el mantenimiento del referente (a través de la deixis), etc.

Los textos son adecuados pues se adaptan al receptor al que van dirigidos, el registro usado es correcto, etc.

En las distintas lecturas de la serie:

1. Los primeros párrafos en cada libro repiten la misma información: quienes son los trabajadores de la agencia de detectives y algunas de sus características.

En el centro de Madrid, en la calle Alcalá, hay una pequeña agencia de detectives privados. LA directora es una mujer, Lola Lago. Lola tiene dos socios, Paco y Miguel, una secretaria, Margarita, y un chico para todo, Feliciano. La agencia está en un piso viejo, en un edificio antiguo.

Vacaciones al sol, pág. 6

Hoy es 15 de julio y en Madrid hace mucho calor: 38° de temperatura. Lola entra en su oficina a las nueve y media de la mañana [...] Lola tiene una agencia de detectives privados [...] Lola tiene dos socios, Paco y Miguel. En su oficina de la calle Alcalá trabaja también Margarita, la secretaria, y Feliciano, que hace un poco de todo.

Una nota falsa, pág. 6

2. En cada nuevo nivel, la historia va dando información más precisa de los personajes, sin dejar de repetir alguna de la información ya dada.

4 En el libro aparece, junto a esta palabra, una nota que dice: “La calle Alcalá es una céntrica calle madrileña. Allí se encuentran muchos bancos y edificios oficiales (el Banco de España, el Ministerio de Educación, etc.), oficinas, hoteles y comercios. Cruza Madrid de Este a Oeste” (pág. 35). En todas las lecturas de la serie aparecen estas notas, sobre todo para explicar temas geográficos, sociales y culturales. En algunas ocasiones se basan excesivamente en tópicos españoles, como en el caso de la caracterización de personas de diferentes puntos geográficos de España (vascos, gallegos, etc.).

Paco y Miguel son muy buenos detectives y muy buenos amigos de Lola. Pero llegan siempre tarde.

Vacaciones al sol, pág. 6

Paco y Miguel son dos chicos maravillosos pero siempre llegan tarde. Miguel es muy tímido y se pone enfermo cada vez que sale con una chica [.....] El problema de Paco es diferente: se enamora todas las semanas de una chica nueva, siempre de chicas extranjeras. Es bajito, gordito y un poco calvo.

Una nota falsa, pág. 7

Paco y Miguel son mis socios. Paco es un gordito simpático al que le gustan sobre todo dos cosas: el chocolate y las chicas guapas. Por este orden. Miguel, en cambio, es un tímido terrible. Es un hombre muy atractivo pero él no lo sabe. Y, cada vez que va a salir con una chica, se pone enfermo, o eso dice él. En el fondo, son dos chicos estupendos.

La llamada de La Habana, pág. 7

3. En cada lectura se repiten algunos motivos que ayudan a que el lector afiance su conocimiento, sobre todo, de los personajes. Por ejemplo, uno de los socios de Lola, Paco, siempre la llama “nena” y a ella no le gusta; este hecho se repite en todas las lecturas:

—*Buenos días, queridos colegas –dice Lola desde su despacho.*

—*Buenos días, nena.*

—*No me llames “nena”⁵ Paco, no me gusta.*

Vacaciones al sol, pág. 7-8

—*Venga nena, no te pongas así [...]*

—*Primero, no me llames “nena”.*

La llamada de La Habana, pág. 16

Este tipo de recursos ayudan sobre todo a la coherencia global de las lecturas, aportan unidad a los temas de la serie y permiten a los alumnos comprender los textos y la historia como una unidad.

5 En el texto original aparece una nota explicando las connotaciones de la palabra nena, en nuestra opinión poco afortunada: “es una manera familiar y afectiva, pero un poco paternalista, de dirigirse a una mujer joven en situaciones de mucha confianza. Significa literalmente niña” (pág. 35).

5. PROPUESTAS DE ACTIVIDADES

Algunos de los recursos que sirven para cohesionar el discurso y que son más relevantes para el alumno son los conectores e índices del discurso y los anafóricos. A modo de propuesta, Lerner (1999: 405) apunta lo siguiente: “Un trabajo que se puede realizar con todo el grupo al comenzar el proyecto de las lecturas graduadas consiste en el reconocimiento de las marcas lingüísticas de cohesión, cuya identificación agiliza la captación del sentido del texto”. En las lecturas graduadas que hemos analizado (y también en las consultadas) las actividades que acompañan al texto suelen centrarse en la comprensión de la historia y en la práctica de la gramática y el léxico utilizando el texto como pretexto para elaborar las diferentes prácticas; se incluyen, en ocasiones también, ejercicios de contenidos culturales.

En *Vacaciones al sol*, por ejemplo, las actividades finales se engloban bajo el título “¿Lo has entendido bien?” (pág. 41), pregunta que deja claro que se trata de actividades de comprensión lectora. A veces se incluyen prácticas que se centran en la expresión escrita, siempre desde el punto de vista de la expresión más que de la comprensión. En *Una nota falsa*, por ejemplo, encontramos la siguiente práctica: “Explica en pocas líneas quién es Carmela y cómo es la relación que tiene con Lola” (pág. 43). Rara vez encontramos actividades que utilicen el texto para trabajar los mecanismos de construcción del propio texto.

Un ejemplo de este tipo de actividades lo encontramos en la obra de Marimón Llorca (2008, 142-143):

- a. Señala en el siguiente texto los mecanismos de cohesión léxica:

La guardia civil halla flotando en el mar el cadáver de una mujer.

La guardia civil de Ceuta localizó ayer el cadáver de una inmigrante, cuya nacionalidad no ha sido concretada, que se encontraba flotando a escasos metros de la costa de Ceuta. El hallazgo del cuerpo se produjo alrededor de las 18 horas en la playa de la Ribera, en la bahía sur de la ciudad.

Este texto nos sirve para practicar algunos de los mecanismos de cohesión que hemos citado en líneas anteriores: el uso de sinónimos, la reiteración del significado, etc. Así, por ejemplo, trabajamos mecanismos como la sustitución de unas unidades por otras relacionadas semánticamente: cadáver / cuerpo; mar / costa / playa; Ceuta / ciudad.

¿Se pueden realizar este tipo de prácticas con las lecturas graduadas? La respuesta, evidentemente, es sí. Veamos un ejemplo⁶:

⁶ En cursiva se han marcado algunos de los elementos que resaltaríamos para explicar los diferentes mecanismos de cohesión que aparecen en el texto.

Lola tiene dos socios, Paco y Miguel. En su oficina de la calle Alcalá trabajan también Margarita, la secretaria, y Feliciano, que hace un poco de todo: va a buscar los cafés, va a correos y al banco... Feliciano es muy delgado y un poco bizco. Y tiene dos hobbies: escribir poemas, poemas de amor para Margarita, la secretaria, y comer bocadillos. A todas horas come bocadillos, por la mañana, al mediodía, por la tarde... Margarita no sabe que Feliciano está enamorado de ella. Margarita es muy buena chica pero tiene un defecto: le encanta hablar por teléfono horas y horas con Tony, su novio. Para ella, Tony es mucho más guapo que Robert Redford.

Una nota falsa, pp. 6-7

A pesar de tratarse de un texto bastante simple podemos utilizarlo para detectar los mecanismos de cohesión léxica (repetición de palabras) y de cohesión gramatical (mantenimiento del referente a través de posesivos y pronombres personales) que permiten que sea un texto coherente y cohesionado.

b. Busca sinónimos funcionales para los siguientes lexemas y escribe dos textos que se correspondan con cada uno de los niveles que has señalado: coche, ropa, chica...

Esta práctica nos permite trabajar la expresión escrita y, al mismo tiempo, los distintos niveles de lengua, ya que no todos los sinónimos que puedan tener estas palabras pueden usarse en los mismos registros lingüísticos. Tomando como ejemplo un término visto con anterioridad (nena) podríamos trabajar con los alumnos el significado y los contextos en los que podemos usar las palabras *chica* y *nena*.

De la misma manera podríamos tomar fragmentos de las obras en las que aparezcan marcadores del discurso y analizar las relaciones semánticas que establecen entre las partes del texto y crear nuevos contextos en los que puedan ser usados.

6. REFLEXIONES FINALES

Hoy día el proceso de adquisición de una lengua se vincula al dominio de tres grandes competencias: la comprensión, la expresión y la interacción, en los planos de la lengua escrita y oral. Dominar una lengua supone desarrollar esas seis destrezas siendo capaz de utilizar todas ellas en cualquier situación comunicativa. Sin embargo, en la actualidad, en el aula de ELE parece haber primado la enseñanza de la competencia oral por encima de la de la escrita (y de la lectura).

En el caso de la competencia textual, su estudio es también bastante reciente en la lengua española y es escaso su tratamiento en los manuales de ELE, así como en los materiales complementarios (cuadernos de autoaprendizaje, lecturas, etc.) destinados al mismo fin. Si retomásemos, en este momento, algunas de las cuestiones planteadas al principio de este trabajo, obtendríamos las siguientes respuestas:

a. ¿Los manuales⁷ dan pistas para que los alumnos sepan identificar los mecanismos de coherencia y cohesión citados a lo largo de este trabajo?

Se trabajan las conjunciones, algunos marcadores del discurso, algunos de los elementos lingüísticos que permiten cohesionar un texto (los pronombres, los sinónimos) pero pocas veces desde una perspectiva textual.

b. ¿Los recursos que sirven para cohesionar el discurso son tratados en los ejercicios que acompañan a las lecturas?

No, en términos generales. Las lecturas suelen ir acompañadas de ejercicios de comprensión de la historia, de gramática y de léxico. En ocasiones hay también prácticas de escritura, por ejemplo, redactar un final alternativo para la historia. Sin embargo, su tratamiento y análisis se convierte en imprescindible en niveles superiores, puesto que, por ejemplo, en las pruebas del DELE las pruebas de expresión escrita contienen preguntas relativas a la coherencia y a la cohesión de los textos escritos.

BIBLIOGRAFÍA

- BEAUGRANDE, R. de y W. U. DRESSLER (1997): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel.
- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid: Espasa-Calpe.
- CORPAS, J., E. GARCÍA y A. GARMENDIA (2003): *AULA 2. Curso de español*, Barcelona: Difusión.
- (2004): *AULA 1. Curso de español*, Barcelona: Difusión.
- (2008): *AULA 3. Curso de español*, Barcelona: Difusión.
- LERNER, I. (1999): “El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de E/LE”, en Mariano Franco *et al.* (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz, vol. I, 401-408.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1991): “Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto”, *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera* 7, 14-20.

7 Hemos consultado el manual AULA en sus niveles 1 (A1), 2 (A2) y 3 (B1) y otros materiales que se centran en la práctica de la escritura (Siles Artés, 1999a, 1999b y 2000).

- MARCUS, S. (1980): “Textual cohesión and textual coherence”, *Revue roumaine de linguistique* XXV/2, 101-112.
- MARIMÓN LLORCA, C. (2008): *Análisis de textos en español. Teoría y práctica*, Alicante: Universidad de Alicante.
- MIQUEL, L. y N. SANS (2009 [2003]): *La llamada de La Habana*, Barcelona: Difusión.
- (2010 [2003]): *Una nota falsa*, Barcelona: Difusión.
- (2010 [2003]): *Vacaciones al sol*, Barcelona: Difusión.
- SILES ARTÉS, J. (1999a): *Curso de lectura, conversación y redacción: nivel elemental medio*, Madrid: Sgel.
- (1999b): *Curso de lectura, conversación y redacción: nivel intermedio*, Madrid: SGEL.
- (2000): *Curso de lectura, conversación y redacción: nivel superior*, Madrid: SGEL.
- SUÁREZ RODRÍGUEZ, B. P. (2010): “La adecuación al Marco en las lecturas creadas *ad hoc* para la enseñanza de ELE (2): Una perspectiva intertextual”, comunicación presentada en el XXI Congreso Internacional de ASELE *DEL TEXTO A LA LENGUA*, celebrado en Salamanca del 29 de septiembre al 2 de octubre de 2010.
- VARELA NAVARRO, M. (2006): “La lectura en la clase de español en los niveles principiante-intermedio: ¿misión imposible?”, taller presentado en el “IZ München”, Max Hueber Verlag.

LA IMPORTANCIA DE LA TRADUCCIÓN EN LA ESTRUCTURACIÓN Y COHESIÓN DE TEXTOS¹

EMMA GARCÍA SANZ

Universidad de Duisburgo-Essen

RESUMEN: Debido al desarrollo de los enfoques comunicativos, la traducción en el aula de segundas lenguas ha quedado relegada a un segundo plano. Pese a ello, ha permanecido presente en el currículo en muchos contextos, por lo que tanto el profesor como el alumno se ven obligados a compartir el aula de traducción, en la cual se presta cada vez más atención a la mediación.

El objetivo de este trabajo es demostrar cómo la enseñanza de la traducción ayuda a desarrollar la competencia comunicativa en español y, más específicamente, mejorar la coherencia discursiva mediante el uso de conectores del discurso.

La didáctica de segundas lenguas ha otorgado un papel muy dispar a la traducción a lo largo de la historia². Partiendo de los métodos comunicativos y la noción de competencia comunicativa, hemos de señalar que para nosotros la traducción es un proceso³ comunicativo en el cual el aprendiente ha de ser capaz de comprender y producir actos de habla adecuados a la intención y a la situación comunicativa. Asimismo, consideramos que la traducción es la mediación⁴ entre hablantes que no pueden comunicarse de forma directa en las dos lenguas implicadas.

1 Agradezco sinceramente a Antonio Gallardo su aportación en este estudio.

2 No consideramos oportuno explayarnos en este aspecto, pero de todos es bien sabido, entre otros, que el Método Tradicional basaba su enseñanza en la traducción y el Método Directo la rechazaba por completo.

3 Entendemos por traducción, siguiendo a García Yebra (1982: 31) tanto proceso como producto.

4 Al fin y al cabo, la mediación, según el MCER (2002: 61), es uno de los distintos tipos de actividad comunicativa junto con la comprensión, la expresión y la interacción.

Ya sea entendida como proceso comunicativo o como mediación, la traducción presupone la competencia en ambas lenguas. Por otra parte, la traducción es un recurso tanto para el profesor como para el alumno de segundas lenguas. En este sentido, y siempre teniendo presentes las necesidades de nuestros estudiantes, expondremos la importancia del papel que juega la traducción en el desarrollo de la competencia discursiva y, dentro de ésta, en el uso de conectores discursivos. Para ello, propondremos un nuevo acercamiento a los cursos de traducción y presentaremos los resultados prácticos del mismo en relación con el tema que acabamos de abordar.

1. EL AULA DE TRADUCCIÓN: DEL MÉTODO TRADICIONAL AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

1.1. LA RELACIÓN ENTRE LA TRADUCCIÓN Y LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

Teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos, consideramos tres relaciones diferentes entre la traducción y la enseñanza de segundas lenguas. Primero, hay que considerar el papel que se otorga a la traducción en un curso general de segundas lenguas, cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2 en la formación de traductores⁵ en segundo lugar y, por último, qué objetivos tiene un curso de traducción dirigido a estudiantes de Filología Hispánica en una universidad de habla no hispana.

La traducción como práctica en un curso general de LE dependerá, en nuestra opinión, de las necesidades del alumnado y los diferentes tipos de aprendizaje. Teniendo en cuenta que a cada alumno hay que proporcionarle las herramientas necesarias que faciliten su aprendizaje y que le den autonomía en el mismo, el docente se verá en la obligación de negociar con su alumnado sobre el valor que éste otorga a la traducción.

No obstante, la negociación con los alumnos de las facultades de traducción e interpretación adquirirá una dimensión diferente en cuanto a que en estos estudios se presupone un alto grado de competencia en la L2 y lo que se trabajará será, en palabras de Hurtado Albir (1996: 34), la competencia traductora⁶.

El último caso, que es el que a nosotros nos compete, es quizá el más difícil de llevar a cabo al estar trabajando con estudiantes de filología que van a ser profesores de E/

5 Algunos estudiosos, entre ellos Berenguer (1996), incluso consideran esta enseñanza un campo más de los fines específicos.

6 La competencia traductora (Hurtado Albir, 1996: 34) está formada por una competencia comunicativa en las dos lenguas, una competencia extralingüística, una competencia relacionada con la comprensión y expresión escrita, una competencia "traslatoria", es decir, una competencia que permite el cambio de una lengua a otra sin interferencias y una competencia relacionada con el mundo de la traducción profesional.

LE (y no traductores) una vez finalizados sus estudios. Por tanto, a la hora de programar estas asignaturas obligatorias de traducción inversa hay que partir de dicha premisa y ofrecer al alumno un curso en el que pueda mejorar su competencia comunicativa⁷ a través de la traducción. Para ello, trabajaremos la competencia lingüística de manera específica no solo mediante la traducción general de textos, sino también a través de materiales que refuercen ciertos contenidos gramaticales, léxicos y ortotipográficos. Asimismo, la traducción nos permite desarrollar la competencia sociolingüística mediante el contraste entre ambas lenguas y ambas culturas, ya que en el proceso de traducción entran en juego tanto elementos lingüísticos como elementos extralingüísticos⁸. Partiendo de que el proceso de traducción implica crear un texto en la lengua de llegada, también se trabajarán las habilidades y estrategias correspondientes a la competencia discursiva haciendo hincapié en la cohesión del texto traducido⁹. Por último, el perfeccionamiento de la competencia estratégica viene dado por el hecho de que se intenta a lo largo de todo el curso no usar el diccionario a la hora de hacer las tareas propuestas para favorecer la efectividad en la lengua meta y resolver problemas en la comunicación.

Nuestro objetivo es, en resumen, desarrollar la competencia comunicativa y para ello, en palabras de Nord¹⁰ (2001: 1), a la hora de programar el temario habrá que tener en cuenta que:

De un texto que se haya de traducir en clase o como forma de autoaprendizaje no interesará el aspecto individual de dicho texto particular, sino lo general, aquello que se pueda generalizar. Esto es debido a que el trabajo con un texto ejemplar no debe causar una sensación de éxito tal que solamente lleve a los estudiantes a archivar la traducción en una carpeta, sino que ha de aportarles más para que traduzcan el siguiente texto más fácilmente, mejor o más rápido al poder reconocer en él determinados problemas de traducción cuyas posibles soluciones ya las han aprendido.

O bien, dicho de otra manera, hemos de proporcionar al alumno aquellas herramientas que le permitan mejorar su competencia en E/LE haciendo uso de la traducción.

7 Seguimos la propuesta de Hymes y la división en subcompetencias de Canale: la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

8 A este respecto podemos señalar problemas de traducción de elementos culturales como el ratoncito Pérez, cuyo equivalente alemán sería la Zahnfee o en el mundo anglosajón la Tooth fairy (literalmente el "hada de los dientes").

9 Partimos de la base que la coherencia viene dada por el autor del texto de partida.

10 Traducción propia del original alemán: "An einem Text, der im Unterricht oder im Selbststudium übersetzt wird, interessiert nicht das Individuelle dieses speziellen Texts, sondern vielmehr das Allgemeine, das Verallgemeinerbare. Denn aus der Beschäftigung mit einem solchen Beispieltext soll für die Lernenden nicht so sehr das Erfolgserlebnis erwachsen, dass sie nun einen übersetzten Text mehr in ihrem Aktenordner abheften können, sie sollen vielmehr dazu kommen, dass sie den nächsten Text leichter oder besser oder schneller übersetzen können, weil sie bestimmte Übersetzungsprobleme wieder erkennen und bereits Möglichkeiten zu ihrer Lösung gelernt haben".

1.2. EL MÉTODO TRADICIONAL FRENTE A LA TRADUCCIÓN COMO DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Partiendo de lo anterior, consideramos necesario presentar las diferencias en la metodología usada en ambos casos, es decir, en el Método Tradicional y en las clases de traducción anteriormente descritas.

Tipología de actividades	
Método Tradicional (Ribas y D'Aquino, 2004: 10)	Clases de traducción de Filología Hispánica (UDE)
1. Presentación de reglas gramaticales mediante ejemplos	1. Repaso de las reglas gramaticales aprendidas en cursos anteriores desde el punto de vista de la lingüística contrastiva y desde un enfoque funcional ¹¹
2. Léxico en listas bilingües	2. Léxico organizado en campos semánticos e integrado en los textos que han de traducirse
3. Lectura de textos centrados en las reglas gramaticales anteriormente presentadas	3. Refuerzo mediante la traducción de dificultades específicas del ELE para hablantes de alemán ¹²
4. Ejercicios de refuerzo, lectura, traducción de L1 a L2 y viceversa	4. Corrección la identificación de errores en una traducción dada o, entre otros, la proposición de alternativas a una propuesta dada.

Tabla 1. Tipología de actividades

El papel del profesor	
Método Tradicional (Ribas y D'Aquino, 2004: 10)	Clases de traducción de Filología Hispánica (UDE)
1. Central y dominante	1. Secundario: son los alumnos los que valoran y aceptan los contenidos propuestos
2. Lleva a cabo una clase de tipo frontal y casi siempre utiliza la lengua materna de los alumnos	2. No siempre se lleva a cabo una clase de tipo frontal y no se utiliza la lengua de los alumnos en las explicaciones

Tabla 2. El papel del profesor

¹¹ Anteriormente se han trabajado, por ejemplo, las formas de expresar deseos e influencia, no las oraciones compuestas, subordinadas, sustantivas cuyo verbo subordinado está conjugado en subjuntivo.

¹² Por ejemplo, falsos amigos o diferencias estructurales del tipo: „Nach drei Jahren wurde ihr Sohn Rafael geboren“ traducido como “Después de/Tras/Pasados tres años nació su hijo Rafael“ o „Einige Studenten lesen schon spanische Zeitschriften“ como “Algunos estudiantes ya leen revistas en español”.

El tratamiento del error	
Método Tradicional (Ribas y D'Aquino, 2004: 10)	Clases de traducción de Filología Hispánica (UDE)
El error se considera una clara señal de que el conocimiento lingüístico prefijado es imperfecto y hay que eliminar el problema inmediatamente, corrigiendo la inadecuación de manera explícita.	El error se valora positivamente incitando a los alumnos a que corrijan los cometidos por sus propios compañeros (hemos de recordar que un día serán profesores de E/LE) y haciéndoles reflexionar sobre su propio uso de la lengua. Además, se analiza el tipo de error y su origen. Por último, se propone siempre una alternativa a la traducción dada.

Tabla 3. El tratamiento del error

Como se puede observar en las tablas anteriores, hay una evolución, nosotros pensamos, positiva, en cuanto a las actividades, el papel del profesor y el tratamiento del error. Los alumnos ya no tienen que aprender reglas gramaticales o listas de vocabulario aisladas, sino que la traducción permite que tanto la gramática como el léxico se integren en un texto, viéndose así su contexto. Asimismo, el profesor pasa a ocupar el papel de guía en el aprendizaje, dejando a los alumnos que analicen y comenten sus propias producciones. Por último, el error se considera como un paso necesario en el desarrollo de la competencia comunicativa y un signo de progreso.

2. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA EN EL AULA DE TRADUCCIÓN

2.1. LA COMPETENCIA DISCURSIVA COMO PARTE DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Partiendo del objetivo del curso, esto es, del desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, nuestro foco de atención en este estudio será la competencia discursiva. Y es que “una de las estrategias importantes en el caso de las competencias sociolingüística, pragmática y *discursiva* puede ser la comparación con la primera lengua” (Cenoz Iragui, 2004: 461) (la cursiva es nuestra). En este aspecto, con el curso de traducción inversa estamos ofreciendo al público discente un estudio contrastivo entre ambas lenguas, la L1 y la L2.

Según Alonso Belmonte (2004: 558) la competencia discursiva es “la capacidad que posee el usuario de crear textos orales o escritos en función de una serie de variables de tipo lingüístico, pragmático y sociolingüístico”. En este contexto, creemos importante recordar que al traducir se va construyendo un texto para el cual se han de tener en cuenta dos sistemas lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos.

En esta creación del texto en la lengua de llegada o, en nuestro caso, la L2, hemos de señalar dos conceptos fundamentales en el texto: cohesión y coherencia. Ésta tiene un carácter semántico-pragmático y la cohesión morfosintáctico y semántico que otorga al texto una “concordancia supraoracional” (Bernárdez Sanchís, 2004: 205-212).

Numerosos estudiosos, como Cuartero Sánchez (2002) y Mederos Martín (1988) entre otros, han trabajado los mecanismos que proporcionan cohesión a un texto. Dado que nuestro campo es la traducción, coincidimos con M. L. Larson (1984: 394) en que:

There are many devices which give *cohesion* to a text. The particular device which is used, and even the ways in which they are used, will vary from language to language. Such *cohesion devices* as pronouns, substitute words, verb affixes, deictics, pro-verbs, conjunctions, special particles, forms of topicalization, and so forth, if translated one-for-one from the source language into the receptor language, will almost certainly distort the meaning intended by the original author.

Así, tendremos que proporcionar a los discentes no solo los mecanismos de cohesión en español, sino también las diferencias entre estos y los de su propia lengua. Citamos, en el primer caso, a Cuartero Sánchez (2002: 15), quien defiende que la referencia, la sustitución, la elipsis, la cohesión léxica y el uso de conectores discursivos conforman los llamados mecanismos de cohesión textual más habituales. No obstante, dentro de dichos procedimientos de cohesión, nos centraremos en los conectores del discurso o discursivos.

2.2. LOS CONECTORES DEL DISCURSO

Los conectores del discurso (CD) forman, junto con los operadores pragmáticos y los marcadores conversacionales, los marcadores discursivos o del discurso¹³ (en adelante MD). Partiendo de la propuesta de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4080-4082) diremos que: “Los conectores vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior, de tal forma que el marcador guía las inferencias que se han de efectuar del conjunto de los dos miembros discursivos conectados”.

Asimismo, los dividiremos en conectores aditivos, conectores consecutivos y conectores contraargumentativos. Dado el público discente, los CD considerados para este estudio son los indicados por el Instituto Cervantes (2007) y correspondientes al nivel del grupo meta del grupo considerado en el caso práctico.

¹³ Consideramos que los MD son unidades lingüísticas invariables que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y cuyo cometido en el discurso es el de guiar la inferencias que se realizan en la comunicación (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4057). También podemos definirlos como unidades lingüísticas que dependen del contexto y contribuyen al proceso de construcción e interpretación de los mensajes (Martí Sánchez, 2008).

3. CASO PRÁCTICO

3.1. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO META

Como se ha especificado con anterioridad, nuestro grupo meta es un grupo de alumnos universitarios alemanes que van a ser profesores de E/LE. La asignatura de traducción alemán-español se inscribe en el Primer Ciclo y es un curso preparatorio al examen de paso de ciclo (*Zwischenprüfung*), el cual consta de una parte de gramática y un texto para traducir al español. El nivel que han de alcanzar dentro del MCER es el B2.

3.2. CONECTORES DISCURSIVOS

Tomando como referencia la base lingüística anteriormente expuesta, según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007) (en adelante *PCIC*), el discente ha de ser capaz de expresar coherencia en un texto mediante el uso de los CD aditivos, consecutivos y contraargumentativos en el nivel B2¹⁴. Dado que los alumnos no han hecho aún un curso de expresión escrita, este es el primero que se enfrenta a su enseñanza-aprendizaje.

3.3. ANÁLISIS DE NECESIDADES: ANÁLISIS DE ERRORES DE TEXTO TRABAJADO EN EL AULA

El texto elegido, titulado *In der Parallelwelt* y escrito por Marcel Burkhardt, se extrajo de la revista *Deutsch Perfekt* (01.2010). El número de traducciones analizadas en este caso asciende a nueve. Los conectores aparecidos en el texto son *aber, auch, außerdem, dann, deshalb* y *und*.

A continuación, hemos seleccionado los extractos en los que aparecen los CD que hemos visto anteriormente o en los que consideramos necesario que en la traducción aparezcan para dar mayor cohesión al texto:

14 El nivel B2 supone la competencia en los niveles anteriores, por lo que aquí incluiremos todos los conectores, desde el nivel A1 hasta el B2 según lo descrito en el PCIC (2007):

Aditivos	A1: y, también. B1: además, sobre todo. B2: ni...ni, no solo... sino también, asimismo.
Consecutivos	A2: por eso, entonces. B1: así que, por lo tanto, o sea que, así (es) que. B2: con lo que, por lo que, de modo/ formal manera que; en consecuencia, por (lo) tanto, por consiguiente, (y) así, de este/ a modo/ maneral forma; tan(to)... que, de (un)la modo/ maneral forma, de tal modo/ maneral forma.
Contraargumentativos	A1: pero. B1: aunque, sin embargo; a pesar de, no obstante, sino. B2: mientras que, en cambio; de todas maneras/ formas, de todos modos; incluso si... como si; tanto si... como si; por más, por mucho/ poco, por muchas/ pocas, por pocas/ muchas; y eso que.

Tabla 4. Conectores discursivos aditivos, consecutivos y contraargumentativos para los niveles A1-B2 según el PCIC

(1) Bis zu zehn Stunden pro Tag hat er als Schüler in der Fantasiewelt des Strategiespiels Star Craft gelebt. Heute sieht er darin verlorene Lebenszeit *und* hilft spielsüchtigen Jugendlichen¹⁵.

Aunque en el primer ejemplo *und* ejerce la función sintáctica de nexos copulativo en el original alemán, contradiciendo, por tanto, la definición de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (véase la nota al pie de página número 13), nos ha llamado la atención la traducción de una alumna en la cual otorga a la oración un valor consecutivo reformulando el español y usando el CD “por lo tanto”. En este caso, se ha puesto en práctica un análisis exhaustivo del TP alemán y a la hora de traducir se han barajado todas las posibilidades hasta elegir el sentido consecutivo en la lengua de llegada.

(2) Seine Spielsucht war stärker. *Außerdem* war er nicht allein¹⁶.

En este caso, la traducción de *außerdem* es unánime en todas las traducciones analizadas: *además*. Destacamos, sin embargo, el uso correcto de la coma detrás del conector en cuatro de los nueve casos.

(3) *Dann* ist es ihm zu viel geworden¹⁷.

Hay que tener en cuenta que la partícula alemana *dann* suele plantear dificultades en su traducción. Sus equivalentes en español, siempre dependiendo del contexto, son *entonces*, *después*, *luego*, *más adelante*, *más tarde*, o *en aquel momento* entre otros. Como se puede observar, *dann* pertenece a los problemas de traducción que han de ser tratados específicamente en el aula. En el análisis de errores llevado a cabo observamos la falsa selección en dos traducciones de **por fin* y **pues*. El 44,44% de las estudiantes seleccionaron *entonces*, *luego* lo seleccionó un 22,22% y una estudiante eligió *después*.

(4) Viele Jugendliche kennen dieses Gefühl: von den Spielwelten fasziniert zu sein – *aber* auch darin verloren zu gehen¹⁸.

Dentro de los conectores contraargumentativos hay que dejar clara la diferencia entre *pero* y *aunque* (Montolío, 2001: 50-53). En este caso, hemos obtenido que siete de las nueve alumnas han traducido *aber* por *pero*. Cabe sin embargo señalar que en dos

15 Traducción propia del original alemán: “Hoy lo considera tiempo perdido y ayuda a jóvenes ludópatas” u “Hoy lo considera tiempo perdido. Por lo tanto, ayuda a jóvenes ludópatas”.

16 Traducción propia del original alemán: “Su ludopatía era más fuerte. Además, no estaba solo”.

17 Traducción propia del original alemán: “Entonces, se le hizo demasiado”.

18 Traducción propia del original alemán: “Muchos jóvenes conocen esta sensación de estar fascinados por el mundo de los juegos, pero también la de perderse en ellos”.

casos se ha mantenido el guión que precede en el texto alemán¹⁹. Sin embargo, se ha obtenido un caso en el que *aber* se ha traducido por *y*, lo cual consideramos se aparta del sentido del TP. Por último, el significado se ha mantenido mediante la construcción *no solo... sino también*, propia del nivel B2 y correcta en este caso que nos compete.

(5) Nicht jeder schafft es, mit dem Extremspielen aufzuhören. Claudio von Wiese besucht *deshalb* deutsche Schulen²⁰.

Quizá *deshalb* sea, de todos los tratados, el conector que más posibilidades nos brinda de traducción. La forma española elegida para este conector consecutivo es, sin embargo, *por eso* en un 77,77% de los casos, dividiéndose el resto entre *por esto* y *a causa de eso*. Nos interesa destacar la pertenencia de *por eso* a un nivel A2, inferior respecto al del curso. Además, volvemos a notar la ausencia de la coma posterior en el 50% de los casos en los que se seleccionó *por eso*.

(6) Er zeigt *auch*, wie man die Spielsüchtigen aus ihrer Isolation zurückholen kann²¹.

Encontramos en este caso unanimidad en la traducción de *auch* como *también*, observando diferencias en la posición en la que se encuentra en la oración. El 33% pospone *también* al verbo. Consideramos en este caso *también* como MD siguiendo las directrices del PCIC y permutable por *además* o *asimismo*.

(7 y 8) Seine eigene alte Liebe zu Computerspielen ist *auch noch nicht ganz* weg. *Aber* er spielt wenig²².

Como en el caso (7) hemos detectado las dificultades con las que los alumnos aún se encuentran a la hora de expresar la negación en español. Ninguna de las traducciones analizadas ha transmitido el sentido del texto original. En una de las traducciones se ha optado simplemente por no traducirlo y en dos casos por traducir solamente una de las partes (*todavía no*) obviando la otra (*además*).

19 A este respecto hemos de añadir la importancia que tiene la ortotipografía en la construcción de textos. En este caso específico estamos ante una falsa selección, ya que su equivalente en español habría de haber sido una coma. Asimismo, también se subrayó, por ejemplo, la necesidad de introducir un elemento de cohesión en el texto español en ciertos casos en los que la lengua alemana lo cohesiona mediante el uso de los dos puntos, como se puede comprobar en (6).

20 Traducción propia del original alemán: “No todos consiguen dejar el juego extremo. Por eso, Claudio von Wiese visita escuelas alemanas”.

21 Traducción propia del original alemán: “También muestra cómo se puede sacar de su aislamiento a los ludópatas” o “Además, muestra cómo se puede sacar de su aislamiento a los ludópatas”.

22 Traducción propia del original alemán: “Además, su viejo amor por los juegos de ordenador aún/todavía no ha desaparecido. Sin embargo, juega poco”.

Por último, atendiendo a la argumentación que hace Montolío (2001: 62) en cuanto a que el uso de la conjunción *pero* como conector textual no resulta “conveniente ni adecuado” pese a que este uso “está cada vez más extendido” consideramos que la traducción más adecuada de *aber* en el ejemplo anterior es *sin embargo*²³ propuesta solamente por una alumna, frente al *pero* propuesto por el 77,77%.

Como se puede observar, en la mayoría de las producciones se ha seleccionado un conector correcto. Sin embargo, hemos de constatar que también en la mayor parte de las traducciones los conectores empleados pertenecen a un nivel inferior al del curso. Por ello, consideramos necesario trabajar de forma específica dichos contenidos desde el punto de vista de la traducción (no hemos de olvidar el tipo de curso ni los objetivos del grupo meta y sin por ello descartar otras posibilidades) y siguiendo las directrices expuestas anteriormente.

3.4. RESULTADOS OBTENIDOS EN LA TRADUCCIÓN FINAL DEL CURSO

La traducción final consiste en un extracto de la novela de Jostein Gaarder *Sofies Welt*. El número de traducciones analizadas en este caso asciende a 25, de las cuales cuatro no se consideran aprobadas. Los conectores²⁴ que hemos analizado son *aber*, *dann*, *nicht nur... sondern auch* y *und*. Además, hemos tenido en cuenta aquellos casos en los que se ha hecho uso de los conectores españoles que no aparecen en el TP alemán para dar cohesión al texto. Así, podemos destacar que:

1. de las dos veces que aparece *aber* con valor conector en el texto, cabe señalar que solamente en una ocasión por cada aparición se suprime en la traducción dicho conector;
2. el mayor problema aparecido en las muestras se ha dado con la traducción de la partícula anteriormente comentada *dann*. En este caso, solamente el 52% seleccionó un equivalente correcto en español (*después*, *luego*). Del 48% restante cabe señalar el uso por un 8% de **pues* y de **entonces* por el 40%;

23 Siguiendo así la propuesta teórica de Montolío (2001: 62-66) en cuanto a la diferencia entre *pero*, más, sin embargo, no obstante y *empero*. También puede consultarse el Diccionario de partículas discursivas del español en línea.

24 Los contextos en los que aparecen son los siguientes:

(9) “Nicht nur Sofie hatte das Gefühl, dass sie gerade dabeigewesen war, (...). Auch sie hatte das Gefühl, (...)”.

(10) “Es war schon halb acht. Aber ihre Mutter würde sicher erst in einer weiteren Stunde mit dem Geburtstagsfrühstück nach oben kommen, zum Glück, denn jetzt war Hilde von Sofie und den philosophischen Fragen voll in Anspruch genommen”.

(11) “Zuerst sollte sich Sofie eine Frage überlegen: “Warum sind Legosteine das genialste Spielzeug der Welt?”. Dann fand sie “einen großen gelben Briefumschlag” im Briefkasten”.

(12) “Da war er also gelandet? Aber wieso konnte ein Schal einfach in eine Geschichte hineingeraten?”.

(13) “Und wenn sich sonst niemand darum kümmerte, dann sollte wenigstens Sofie das tun”.

3. el 80% de los estudiantes tradujeron *nicht nur... sondern auch* correctamente. Encontramos cinco casos en los que no aparece la solución correcta, bien porque no se llega a traducir en una de las muestras, restando significado así al texto de llegada, bien porque se otorga un sentido distinto en la traducción: **Sofía era la única... o *Sofía no era solamente...*, en vez de *No solo Sofía...*;
4. el uso de *y* como conector discursivo lo emplea el 92% de los informantes. Señalar solamente que el otro 8% omite el uso de un conector en dicha posición;
5. se encuentran casos en los que los informantes seleccionan conectores discursivos que no están en el original alemán y que contribuyen a dar cohesión al texto de llegada: *además; por eso; y en Y después y en Y luego; y sin embargo* como selección propia y como alternativa posible a *pero*;
6. solamente hay dos casos en los que la selección de conectores daña la comunicación: el caso de **pues*;
7. no hay una relación directa entre las traducciones suspensas y el mal uso de los CD porque:
 - en tres de los cuatro casos solamente hay una falsa selección de los conectores anteriormente señalados: en un caso se omite el conector y en el otro se usa **pues*;
 - en una de las traducciones incluso se le da cohesión mediante la selección de otros conectores como *además*;
8. el porcentaje final de la selección correcta de CD, esto es, teniendo en cuenta todos los conectores y todas las muestras analizadas, es del 88,8%, sin incluir los añadidos motu proprio por los estudiantes.

4. CONCLUSIONES

Como hemos podido apreciar a lo largo de este trabajo, al considerar la traducción como una herramienta para desarrollar la competencia comunicativa y llevar al aula propuestas que se adecuen a los objetivos del curso, estamos dejando atrás el Método Tradicional. Con ello, estamos transformando un curso considerado en principio ineficaz en un curso en el que se trabajan todas las subcompetencias: lingüística, mediante el análisis contrastivo previo a la traducción de los TP; sociolingüística, gracias a la consideración de las tareas como actos comunicativos y a la idea de que la traducción es la mediación entre dos personas incapaces de comprenderse en una lengua determinada; discursiva, por todo lo expuesto en este estudio; y estratégica, al considerar que la traducción se basa en el significado y éste puede expresarse de múltiples formas.

Las ventajas que tiene el aula de traducción respecto al uso de conectores es la concienciación de los estudiantes de que cada lengua utiliza mecanismos de cohesión diferentes que pueden coincidir o variar en las lenguas que se están trabajando. Además, la reformulación y las alternativas constantes a una traducción dada permiten aprehender la adecuación de las diferentes propuestas a la situación comunicativa dada.

Siendo conscientes de los límites del análisis del caso práctico, esperamos que haya mostrado el desarrollo de la competencia de los estudiantes en E/LE. A este respecto cabe señalar que este desarrollo se ha venido observando a lo largo de varios cursos de traducción y un análisis exhaustivo de dichas muestras habría excedido las dimensiones de este estudio.

Por último, consideramos que aún quedan muchos aspectos por estudiar sobre cómo desarrollar la competencia comunicativa mediante la traducción, entre otros, la competencia léxica o la competencia estratégica en este tipo de asignaturas. A través de ellos se le quitaría el estigma que aún tiene en la enseñanza de segundas lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO BELMONTE, I. (2004): “La subcompetencia discursiva”, en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SÁNTOS GARGALLO (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 553-572.
- BERENGUER, L. (1996): “Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción”, en *La enseñanza de la traducción*, Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 9-29.
- BERNÁRDEZ SANCHÍS, E. (2004): “Aportaciones de la lingüística textual”, en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 199-218.
- CENOS IRAGUI, J. (2004): “” “El concepto de competencia comunicativa”, en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 449-465.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

- CUARTERO SÁNCHEZ, J. M. (2002): *Conectores y conexión aditiva. Los signos incluso, también y además en español actual*, Madrid: Gredos.
- FERNÁNDEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.
- GARCÍA YEBRA, V. (1982): *Teoría y práctica de la traducción*, Madrid: Gredos.
- HURTADO ALBIR, A. (1996): “La enseñanza de la traducción directa “general”. Objetivos de aprendizaje y metodología”, en *La enseñanza de la traducción*, Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 31-55.
- INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- LARSON, M. L. (1984): *Meaning-based Translation: A Guide to Cross-language Equivalence*, Lanham, MD: University Press of America.
- MARTÍ, M. (2003): *Construcción e interpretación de discursos y enunciados: los marcadores*, Madrid: Edinumen.
- MARTÍ, M. (2008): *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*, Madrid: Arco Libros.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y J. PORTOLÉS LÁZARO (1999): “Los marcadores del discurso”, en I. BOSQUE y V. DEMONTE (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, capítulo 63.
- MEDEROS MARTÍN, H. (1988): *Procedimientos de cohesión en el español actual*, Santa Cruz de Tenerife: Publicaciones Científicas del Excmo. Cabildo Insular de Tenerife (Lingüística y literatura).
- MONTOLÍO, E. (2001): *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona: Ariel.
- NORD, C. (2001): *Lernziel: Professionelles Übersetzen Spanisch-Deutsch*, Wilhelmsfeld: Egert.
- RIBAS, R. y A. D’AQUINO (2004): *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Madrid: Edelsa.
- VÁZQUEZ, G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.

APLICACIÓN DEL TEXTO LITERARIO DE MIGUEL DELIBES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE

AGUSTÍN GONZÁLEZ FERNÁNDEZ

Cursos Internacionales - Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN: De la lengua al texto se producen una serie de fenómenos lingüísticos que vertebran la relación del lenguaje con sus hablantes. Para entender las circunstancias y los contextos de comunicación, esta selección de algunos fragmentos de Miguel Delibes será el hilo conductor de una exposición que tiene en cuenta la sintaxis, la semántica, la tipografía, los sobreentendidos, los silencios, o incluso la puntuación, como agentes fundamentales que intervienen en el proceso de comunicación. De igual modo, se proponen algunas actividades relacionadas con la enseñanza de ELE.

1. INTRODUCCIÓN

En el trayecto de la lengua al texto, se establece un proceso en el que intervienen numerosos factores lingüísticos: la sintaxis, el léxico, la ortografía, la disposición de los párrafos, los recursos estilísticos utilizados y todo el conocimiento personal del lector, configuran un microcosmos de actuación tanto en la propia lengua como en el aprendizaje de una lengua extranjera.

La lectura constituye una magnífica herramienta de comunicación y permite el acceso inmediato a todo un universo de historias reales o ficticias, con su componente lingüístico específico.

Los manuales de español como lengua extranjera recogen textos de obras y acercan a nuestros estudiantes a la literatura española. En la mayoría de los casos, se trata de fragmentos de una extensión limitada a los que se aplica una intervención didáctica concreta.

¿Es posible entonces abordar la lectura de una obra en su totalidad?

Lógicamente, dependerá en gran medida de la extensión de la obra, del tiempo disponible, del perfil del alumnado y por supuesto de su nivel de competencia lingüística.

De entre las numerosas manifestaciones literarias de las que disponemos en lengua castellana, y rendido ante mi admiración por Miguel Delibes, permítanme exponerles hoy algunas de las reflexiones surgidas tras la lectura del título del XXI Congreso Internacional Asele: Del texto a la lengua.

Mi propuesta consiste en analizar por un lado qué contenidos aporta *El Camino* en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por otro cuáles son las posibilidades didácticas para su aprovechamiento en la clase de ELE.

2. ACERCAMIENTO A LA OBRA DE MIGUEL DELIBES

Miguel Delibes, desde la perspectiva de la observación, refleja sabiamente el habla popular de una zona de Castilla, al haber recogido su esencia en varias de sus novelas. En ellas figuran expresiones, palabras y sentires que, de otra forma, se habrían ido perdiendo en el fluir constante del tiempo.

En palabras de Cesar Alonso de los Ríos, “*Delibes seducía con personajes muy cercanos a los sentimientos de la gente*” y es quizá esa proximidad a nuestra propia realidad vital la que invita a recorrer las páginas de *El Camino*. En él, el autor describe el espacio físico y el alma que se desprende de un pueblo y sus gentes. En la narración se intercalan puntualmente fragmentos dialogados, aportando dosis de frescura a través del habla de sus protagonistas.

Las descripciones están repletas de adjetivos y de otros recursos que facilitan la aproximación del lector al universo que el autor nos presenta.

Semántica, sintaxis y fonética danzan bajo los hilos del autor para perfilar por escrito, la realización concreta del habla popular.

Desde el punto de vista de la fonética, nos encontramos numerosos casos de onomatopeyas como *cluac-cluac, prrr / brrr, cri-cri, chist el contundente siseo*; o de aliteraciones como *esperó oír el estampido del sopapo, silencio sobre cien sollozos, atmósfera queda de roces y susurros o repiqueteo ininterrumpido*. Además de estos recursos, son muchas las alusiones al sonido a través de la propia explicación del autor como en el caso de *El Moñigo acentuó el misterio de la conversación bajando aún más la voz*, o el uso de verbos que llevan implícito el efecto sonoro: *la lluvia tamborileaba en el tejado*.

La ortografía juega también un papel primordial en la captación y expresión por parte del autor, para reflejar diferentes tipos de entonación: *¿Queeeé?, ¿Quéééé?, Tembló, un instante, en el aire, la amedrentada afirmación de Daniel, el Mochuelo: - Siii, Ssssi, no es “pas”, es “paaas”. Así: “Paaas-to-ra Di-vi-na”, ¡¡Marramiauuuu!!, ¡¡Miauuuuuuuu!! Los maullidos agudos y lastimeros se diluían, poco a poco, en el fondo del establecimiento. En todos estos casos, la repetición de vocales aporta matices diferentes a la información. En otras ocasiones, es la elección de la vocal la que apunta el contexto: ji, ji, ji...*

La puntuación determina, también, no pocas intenciones del autor, como en el caso de *¡Vivan las...!, ¿Te... te importa enseñarme de cerca el muñón, Manco?, ¿Cómo te llamas? -dijo. Da... Daniel;* expresan los dos últimos ejemplos duda o inseguridad. Incluso a veces, intervienen varios procedimientos como el uso de los puntos suspensivos y la alternancia de pronombres interrogativos: *-¿Qué... quién... cómo demonios está aquí esto?*

En el apartado de recursos sintácticos, encontramos casos de elipsis, que provocan a veces el uso reiterado de los puntos suspensivos; esto se recoge a la perfección en el siguiente fragmento: *-Irene, ¿has...? -He... -¿Dios mío!-Me engañó. -¿Te engañó o te engañaste? -Como quieras, hermana. -¿Era tu marido cuando...? -No... No lo es ahora, siquiera. -¿Dios mío! ¿Esperas...?. En este caso, Delibes se anticipa en su discurso narrativo y, previo a la secuencia mencionada, escribe: *Apenas precisaban de palabras para entenderse. La comprensión brotaba de lo inexpresado.* Se encuentran también en el texto, algunos casos de polisíndeton como en la secuencia *áspera y digna y destemplada, o también en encogida y cabizbaja y humillada.**

Concerniente a la semántica, si es que puede separarse de los anteriores procedimientos lingüísticos, la obra de Delibes está repleta de recursos estilísticos como la anátesis, símiles, metáforas, interrogaciones retóricas, retratos etc. Mención aparte merece el uso de infinitad de adjetivos tanto especificativos como explicativos que aparecen en el texto, casi siempre de dos en dos: *vida absurda y caprichosa; gruñidos ásperos y secos; aromas húmedos y difusos; difusa e impersonal curiosidad;* de tres en tres: *hombre alto, desmedrado y nervioso; voz potente, premiosa y arraigada; orondas, pacientes y saludables vacas;* o incluso más de tres: *personalidad rolliza, pujante, expansiva y físicamente optimista; ángulo humano, simple, sincero, estremecido; gigantesco queso, blando, blanco, pesadote etc.*

También la lectura de *El Camino*, nos acerca a un vocabulario propio del ámbito rural como *la herrada, la encella, o se lanzó corita*, términos recogidos en (GORDALIZA APARICIO, F. Roberto: *Vocabulario Palentino Etimológico*, Palencia 2005).

La obra abarca *temas* como la infancia, la naturaleza, la muerte, la caza, la situación social en la España de los años 50, o la educación.

Pero si hay que destacar algún aspecto metodológico imperante en esta obra es el procedimiento de la *descripción*, tanto de personas como el pueblo o el valle, que aparecen omnipresentes.

La Guindilla mayor tenía la carita redonda y coloradita y tenía el carácter agrio y picante como el aguardiente. Era una cotilla. Era un esperpento y una víbora. La Guindilla mayor, no obstante el tono rojizo de su piel, era alta y seca como una cucaña. No tenía nada, aparte de unas narices muy desarrolladas, un afán inmoderado de meterse en vidas ajenas y un vario y siempre renovado repertorio de escrúpulos de conciencia.

El pueblo asumía a aquella hora una quietud demasiado estática, como si todo él se sintiera recorrido y agarrotado por el tremendo frío de la muerte. Y los árboles estaban como acorchados. Y el quiquiriqui de los gallos resultaba fúnebre, como si cantasen con sordina o no se atreviesen a mancillar el ambiente de duelo y recogimiento que pesaba sobre el valle.

3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Si se trata de establecer cuáles son las posibles actividades que se pueden desarrollar en la clase de ELE, habrá que tener en consideración que si pretendemos abordar la obra en su conjunto, las propuestas a las que me voy a referir serían de aplicación para estudiantes con un nivel intermedio-alto o superior B2, C1 o C2.

Una primera propuesta didáctica, no por evidente menos importante, sería un ejercicio de lectura, concebida ésta como fin en sí. Los pasos serían los siguientes: lectura en silencio, lectura objetiva en voz alta, realizando con los estudiantes un trabajo de dicción, de pronunciación; verificando cuándo se trata de una oración exclamativa, cuándo de una interrogativa etc. Cuando se trate de una expresión de sorpresa, pronunciarlo con la fuerza y el ímpetu necesarios. Y una vez que se hayan practicado toda esta serie de ejercicios, llevar a cabo una lectura comprometida, preocupándose de transmitir el contenido con su entonación adecuada, cambios de ritmo cuando sea necesario, fuerza elocutiva etc.

Si lo que pretendemos es trabajar la *descripción*, personaje y autor se funden de tal modo que Miguel Delibes aporta, al final de su discurso en la entrega del premio Cervantes, una clave fundamental: “Yo no he sido tanto yo como los personajes que representé en este carnaval literario. Ellos son, pues, en buena parte, mi biografía” Y esos personajes, quedan reflejados en las numerosas descripciones que hace de todos y cada uno de ellos:

Le gustaba porque era todo un hombre: fuerte, serio y cabal. Fuerte, sin ser un animal como Paco, el herrero; serio, sin llegar al escepticismo, como Pancho, el Sindió, y cabal, sin ser un santo, como Don José, el cura, lo era.

A partir de las descripciones externas o físicas que establece el autor, intenta imaginar sus rasgos morales o internos. Discusión por parejas y puesta en común, para verificarlo posteriormente en el texto.

Para trabajar la *didáctica*, Delibes realiza puntuales aclaraciones que facilitan la comprensión de la lectura a lo largo de no pocos capítulos, encontrándonos con ejemplos como los siguientes:

Con lo de “economías” se refería a “ahorros” y con lo de “pueblo”, concretamente, a su “pequeña aldea”.

El decir ella “ladronzuelo” era lo mismo que si le acariciase las mejillas.

Afirmó / receló de su incredulidad / confirmó / después dijo / es verdad – dijo- / inquirió dubitativo / saltó el Tiñoso airado / dijo con terca insistencia / se miraron atónitos / interesado en el asunto.

Esto puede constituir una excusa para proponer a los estudiantes que extraigan del texto frases o expresiones que conlleven una explicación que aclare lo anteriormente mencionado, sea en palabras del narrador o de algunos de los personajes.

Para trabajar los *sentidos*, bastaría una actividad de investigación y de lectura selectiva, proponiendo a nuestros estudiantes buscar en el texto las expresiones o frases que incluyan referencias a los cinco sentidos; actividad que alcanzarán con éxito debido a las numerosas alusiones a ellos que realiza el autor.

La vida en el campo queda bien patente a lo largo de la obra, salpicada de continuas alusiones a la ciudad como símbolo de progreso. Para trabajar el tema del campo y la ciudad, se puede proponer una actividad que abarca la expresión escrita y la expresión oral, por ejemplo, escribir, por parejas las ventajas e inconvenientes de vivir en un sitio o en otro, por una parte, y preparar un debate dividiendo la clase en dos grupos unos a favor de vivir en un pueblo y otros en contra.

Alguna actividad que potencie la *producción escrita*, podría ser la elaboración de la ficha técnica del libro, indicando el título, autor, protagonista, otros personajes, época, lugar, argumento etc.

También podríamos proponer a los alumnos añadir algún capítulo de cosecha propia al libro.

Es posible también incluir ejercicios de reformulación positiva, aportando a los estudiantes ejemplos del texto que recojan algún aspecto negativo de los personajes e instándoles a que completen la frase como en el siguiente ejemplo: *Paco, el herrero, es un bruto. Es un bruto pero tiene un gran corazón*. Esta actividad se podría completar con el

ejercicio contrario, es decir, a partir de aspectos positivos, los estudiantes tendrían que completar frases aportando aspectos negativos.

Una de las numerosas posibilidades para trabajar la comprensión escrita, una vez leída la obra, sería la realización de un test de elección múltiple. O un ejercicio de persuasión, instando a los estudiantes a que intenten averiguar cuál es el verdadero mensaje que se esconde tras estas frases:

¿Por qué has tardado tanto en dejarle los quesos a la Mica, Mochuelo?
–inquirió la niña.

¿Por qué te pusiste el traje nuevo para subirle los quesos, Mochuelo? Di
–insistió ella. Todas iban a comprar sal y todas oían pisadas arriba.

Un pequeño ejercicio de lectura selectiva aprovechando el recurso de la repetición que utiliza Delibes a modo de eco cuando quiere resaltar un aspecto determinado, como por ejemplo las alusiones a los restaurantes de lujo y los barcos de cabotaje (siete veces) o las alusiones al libro de Historia sagrada (cuatro veces) o cuando habla del cura que se rasgó la sotana de arriba abajo (tres veces).

En cuanto al vocabulario, el libro es una excusa perfecta para trabajar el campo semántico de los animales, y tomando como modelo el ejemplo siguiente, el estudiante podría buscar los animales que encuentre en el libro, y aplicar a cada uno dos adjetivos.

Su voz parecía el suave y ondulado acento de un jilguero. Su piel era tersa y tostada. Sus ojos oscuros y sombreados. Los brazos eran delgados y elásticos, y éstos y sus piernas, largas y esbeltas, ofrecían la tonalidad dorada de la pechuga del macho de perdiz.

Del mismo modo, si tenemos en cuenta la variedad cromática a la que somete Delibes a personajes y objetos, se podría trabajar en el aula los colores instando a nuestros estudiantes a elaborar contextos para las expresiones del tipo: verlo todo gris o ver la vida de color de rosa por ejemplo.

Se pueden trabajar las onomatopeyas, aportándoles un listado para que las relacionen con el objeto o tema al que se refieran etc.

Otro de las grandes aportaciones del texto es la profusión de adjetivos, que se podrían trabajar en la clase de ELE indicando a los alumnos que a partir de los ejemplos siguientes, elaboren un listado de adjetivos que cambian de significado según el orden que ocupen en la frase acompañándolo de un ejemplo:

Un pobre hombre (“desgraciado”)	un hombre pobre (“sin dinero”)
Un simple soldado (“sin graduación”)	un soldado simple (“tonto”)

Cierta cosa (“alguna”)	cosa cierta (“verdadera”)
Un gran hombre (“que destaca”)	un hombre grande (“de tamaño”)
Un nuevo coche (“otro coche”)	un coche nuevo (“sin usar”)

(GÓMEZ TORREGO, Leonardo: *Gramática didáctica del español*, SM, Madrid 1997)

Se pueden trabajar también los tiempos verbales si tenemos en cuenta pasajes del tipo:

Crispaba los puños, voceaba, reconvenía, sudaba...
Aunque el sol brillase y cantasen los pájaros y agujereasen la atmósfera...

Para practicar las *comparaciones* y gracias a la abundancia y riqueza de las que disponen en el libro, podríamos partir de ejemplos como el siguiente: *Tenía la mirada triste y sumisa como un corderillo y la piel azulada y translúcida como la porcelana. Y unos ojos agudos y punzantes como bisturíes*. Una posible ampliación de esta actividad consistiría en buscar el superlativo de alguno de ellos.

El estado de ánimo se refleja en cada vuelta de página: *Si la Mica se ausentaba del pueblo, el valle se ensombrecía a los ojos de Daniel, el Mochuelo...*

Busca en el libro cómo es el valle, cuando los personajes están tristes y cómo es cuando están alegres.

Para trabajar la expresión oral se puede llevar a cabo un ejercicio de representación teatral; se trataría, en este caso, de seleccionar fragmentos de la obra –diálogos fundamentalmente– susceptibles de llegar a formar una secuencia coherente y con sentido.

En definitiva, las actividades que se pueden llevar a cabo son infinitas tanto desde la perspectiva de la práctica de las destrezas lingüísticas, como desde el enfoque del conocimiento y asimilación de cuestiones socio-culturales.

4. CONCLUSIÓN

Si atendemos a la definición de *camino* que establecen algunos diccionarios, encontramos –entre otras–, las siguientes acepciones: “banda de terreno por donde se pasa para ir de un sitio a otro”, “conducta o género de vida” MOLINER, María (1966): *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos, 1967. 2 vols., o bien “vía que se construye para transitar” RAE (2007): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa.

Queda claro que Miguel Delibes nos invita a seguir el *itinerario* de su propio proceso de creación a través de las historias de sus personajes, nos tiende una mano para vencer el *trayecto* entre el habla popular y los posibles lectores de su novela. Esboza la *ruta* de acceso entre la sintaxis y el estado emocional de los personajes y nos muestra la

senda que conduce al fin último de todo este espacio de génesis textual que es la comunicación. Concepto de libro como útil pedagógico: *El Camino* es el libro, pero el libro es el camino del aprendizaje.

FUENTES

DELIBES, Miguel (1950): *El Camino*, Barcelona: Destino 1984

DE LA PALABRA A LA LETRA: MANANTIAL DE OPORTUNIDADES DE ENSEÑANZA

LOURDES OCOTLÁN GÓMEZ BARRANCO

Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana

RESUMEN: *De la palabra a la letra*, propuesta metodológica y didáctica que se utiliza para la enseñanza de la expresión escrita, ha pasado por diferentes etapas: primero se diseñó y probó con los estudiantes del curso de Expresión escrita I, luego conformó el material del curso completo. Más adelante se convirtió en un libro-guía para los profesores de la escuela y actualmente se propone como texto base para los participantes del curso de actualización Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Esperamos que pronto sea una segunda edición de propuestas ampliadas o incorporadas en función de la experiencia de los mismos usuarios.

La clase “Expresión escrita I” en la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana fue el origen de una Guía didáctica que lleva por título *De la palabra a la letra. Expresión escrita en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)* [Gómez Barranco, 2007]. Para llegar a ser un texto de apoyo metodológico y didáctico en la enseñanza de la escritura tuvo que pasar por varias etapas que finalmente muestran cómo un conjunto de materiales se integra en un texto utilizable por los profesores de E/LE sin perder vigencia, ya que permite su adaptación a las situaciones particulares de aprendizaje e impulsa la creatividad del asesor.

Todo inicia cuando la clase de escritura se plantea como un apoyo para el desarrollo de esta competencia comunicativa que normalmente se encuentra rezagada en el alumno extranjero en relación con la producción



oral y la comprensión lectora. Además, los aprendientes llegan con diferente nivel de lengua, pero entusiasmados con lo que en la clase puedan realizar. Por esta razón es un reto dar a la escritura un enfoque práctico y divertido.

Siempre hemos visto la expresión escrita como un proceso cognitivo y de comunicación, es decir, por medio de ella, el sujeto se da a conocer y, por ende, se comunica con su lector. El conocimiento también abarca la identificación de las formas de expresión (descripción, narración, exposición y argumentación), los pasos del proceso de escritura y la información lingüística que facilita la producción del escrito. Los contenidos culturales no se quedan atrás, son el motor que genera la escritura al proporcionar temas, situaciones o experiencias que se externalizan y comparten en un ambiente multicultural como suele presentarse en la clase de E/LE. Para que lo anterior reporte resultados agregaremos la importancia de la metodología empleada y del material didáctico (auténtico o diseñado ex profeso), factores que le dan cuerpo tanto a los contenidos previstos como a las actividades que conducen paso a paso a la comunicación escrita con el propósito de cumplir con los objetivos programados.

En general, ante esto reconocemos dos dimensiones en una concepción integradora de la enseñanza de lenguas: a) la adquisición de una L2 como proceso de comunicación, respaldado por el conocimiento y manejo de una L1; b) el aprendiz es un ser biológico-social que piensa, actúa y siente (Acosta, 1996: 44-45). Asimismo, no perdemos de vista que en una clase conviven diversas formas de aprendizaje, pues cada alumno posee una manera particular; el asesor sólo ha de proponer, guiar al estudiante para que se responsabilice de su aprendizaje, conducirlo hacia el aprovechamiento de su autonomía y del trabajo colaborativo que, en este caso, lo lleven a la producción de escritos a partir de la integración de las cuatro destrezas comunicativas: oír, hablar, leer y escribir. Martín Peris (1993:187) propone actitudes y procedimientos para llegar a ser un escritor competente:

- Adaptar el escrito al destinatario.
- Tener confianza en el escrito.
- No quedar satisfecho con el primer borrador.
- Dividir la tarea de escribir en fases sucesivas según los objetivos planteados.
- Sentir placer al escribir.

Bajo esta perspectiva de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita se produce el segundo momento de esta propuesta: empezamos el diseño de un material guiado que cubriera aspectos comunicativos, lingüísticos correspondientes al nivel de lengua de los integrantes de la clase y que propiciara el intercambio cultural a través de la experiencia personal a fin de llevarlos a la escritura placentera, factible de compartir con los demás. Esto nos llevó a pensar en sugerencias didácticas a partir de lo siguiente:

El desarrollo de formas de expresión mediante *modelos* de *descripción, narración y exposición*.

La selección de *situaciones culturales* relacionadas con la historia de los pueblos, las costumbres y tradiciones, el arte o la experiencia personal.

El establecimiento de un *diálogo* entre asesor y estudiantes por medio de estos *pretextos* culturales.

En un contexto de inmersión, la cultura como generadora de escritos nos proporciona fechas y fiestas populares (cívicas o de carácter religioso), locales, nacionales o internacionales según lo concentra el siguiente cuadro (Gómez Barranco, 2007: 24):

Fechas y acontecimientos

Febrero	Carnaval	15 de Mayo	Día del Maestro
21 de marzo	Inicio de la primavera	15 y 16 de Septiembre	Aniversario del inicio de la Guerra de Independencia
Marzo-abril	Semana Santa	Octubre	Festival Cervantino en Guanajuato
30 de abril	Día del niño	1 y 2 de Noviembre	Día de Muertos
1° de Mayo	Día del trabajo	20 de Noviembre	Aniversario del inicio de la Revolución Mexicana
5 de Mayo	Batalla de Puebla	Diciembre	Fiestas decembrinas: posadas, Navidad
10 de Mayo	Día de la Madre		

Por su parte, los contenidos comunicativos, de expresión escrita y los lingüísticos también los esquematizamos y aparecen correlacionados en la siguiente tabla (Gómez Barranco, 2007: 25-26):

TABLA DE CONTENIDOS		
COMUNICATIVOS	EXPRESIÓN ESCRITA	LINGÜÍSTICOS
Descripción Lugares Objetos Personas	<u>Esquema de predescripción:</u> 1. Observar el objeto. 2. Seleccionar aspectos relevantes (objetivos o subjetivos). 3. Escribir la descripción. <u>Esquema de descripción:</u> 1. Presentación del objeto. 2. Descripción: organización de datos (perspectiva espacial) 3. Final: frase de cierre de la descripción y valoración del objeto descrito.	Ser, estar, tener. Verbos regulares e irregulares en indicativo. Concordancia entre sustantivo y adjetivos (calificativos, demostrativos, posesivos). Uso del artículo. Pronombres. Adverbios. Preposiciones. Puntuación: coma, punto.
Narración Acciones cotidianas, hábitos Costumbres del pasado Biografía Historias ficticias Hechos históricos Autobiografía Experiencias personales Anécdotas	<u>Esquema de narración:</u> 1. Presentación de personajes (descripción), espacio y tiempo de la narración. 2. Desarrollo de las acciones en orden cronológico. 3. Desenlace (acción final) y efecto o enseñanza de esa acción final.	Verbos regulares e irregulares en los pasados de indicativo. Pronombres personales Nexos para la organización cronológica temporal y de orden espacial. Preposiciones. Estilo directo e indirecto. Puntuación: punto, coma, dos puntos, guiones.
Exposición Información sobre temas de interés.	<u>Esquema de exposición:</u> 1. <u>Introducción.</u> Párrafo que inicie el escrito con: <ul style="list-style-type: none"> • una historia o anécdota, • una afirmación, un hecho o una opinión, • una pregunta, • ejemplos, • etc. 2. <u>Cuerpo.</u> Desarrollo de la exposición por medio de: <ul style="list-style-type: none"> • Hechos y datos, • Ejemplos, • Relación causa-efecto, • etc. 3. <u>Conclusión.</u> Idea final que exprese: <ul style="list-style-type: none"> • Resumen del tema, • Opinión personal, • Recomendaciones o sugerencias, • etc. 	Oraciones coordinadas y subordinadas. Enlaces coordinantes y subordinantes Nexos para ordenar las ideas según su importancia Tratamiento impersonal Puntuación (diversos signos) Formato del escrito: título, subtítulos, tipos de letra, márgenes.

Las propuestas didácticas tomaron forma de *Ficha/Asesor* y *Ficha-Alumno*, pensando en un material ágil que no requiriera más de dos sesiones para realizar el producto escrito, individual o colectivo, de ahí pasar a la lectura y el comentario de cada texto, actividad de gran riqueza cultural y personal hacia el interior de la clase. Veamos la propuesta de las fichas:

Relación de Fichas - Asesor / Fichas - Alumno

1. Presentación por parejas. Inicio del curso	12. Juegos y sueños
2. Mi ciudad	13. Biografía
3. La descripción	14. Inventando historias
4. Descripción de lugares y ambientes	15. Personajes de la historia
5. Edificios y parques públicos	16. Autobiografía
6. Un día de diversión	17. ¡Escribelo con música!
7. Mirar hacia adentro	18. ¿Sabías que?
8. ¿Cómo es la casa donde vivo?	19. ¿Cómo nos curamos?
9. ¿Cómo es esto?	20. Palabras-tema
10. ¿Cómo es él o ella?	21. Antónimos
11. Un día en la vida de... (narración)	22. Las imágenes dan ideas
	23. Imágenes en secuencia

En esta relación podemos percibir una secuencia de contenidos por grado de dificultad con el fin de encauzar un avance progresivo en la escritura de los estudiantes. También podemos seleccionar aquellas fichas que ayuden a introducir o a practicar alguna modalidad de escritura de acuerdo con la forma de expresión que contiene. Además, no siempre es necesario realizar la totalidad de las actividades, eso lo determinará el avance del grupo. Asimismo, se pueden emplear como apoyo para los alumnos que requieran ejercicios individuales para alcanzar ciertos objetivos de escritura. El diseño de las fichas se presenta a continuación (Gómez Barranco, 2007: 28-29):

Ficha-asesor	Ficha-alumno
a) <u>Título y subtítulo</u> . Anuncia directa o indirectamente la actividad final. Por ejemplo: Mi ciudad, ¿Cómo es él o ella? Biografía, Palabras-tema.	a) <u>Título y subtítulo</u> . Similar al de la ficha-asesor. Abre las expectativas de escritura.
b) <u>Objetivos</u> . Acción final de escritura a partir de contenidos comunicativos lingüísticos y culturales.	b) <u>Presentación del contenido comunicativo</u> con textos modelo o explicaciones que introduzcan la actividad de escritura.
c) <u>Actividades</u> . Indicaciones que guían al asesor en la coordinación y supervisión de las actividades propuestas en la ficha-alumno. Incluye sugerencias para la revisión y corrección de escritos.	c) <u>Instrucciones</u> . Señalan actividades individuales y la interacción grupal. Permiten inferir el tipo de texto de escritura y sus elementos estructurales.
	d) <u>Esquemas</u> . Guías de pre-redacción.
	e) <u>Práctica</u> de escritura controlada o de escritura libre.
	f) Indicaciones para <u>la revisión, corrección o autocorrección</u> de los escritos.

Dentro del proceso, la revisión y corrección son dos momentos continuos, uno para verificar lo que se quiere comunicar y el otro para modificar o adecuar la forma de la escritura, asegurando la comprensión e interpretación del mensaje (Gómez Barranco: 2007, 33). En esta etapa se efectúa una secuencia de acciones: primero, el asesor guía la revisión y corrección de los textos escritos, tomando uno o dos para ejemplificar la manera de proceder ; después se pasa a la revisión y corrección en colaboración , es decir, entre compañeros; por último, se practica la auto revisión y auto corrección. Cassany llama *corrección procesal* a las fases que llevan al mejoramiento de la escritura. El cuadro siguiente lo ilustra (1993:21-22):






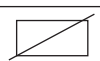


- Destaca el proceso y no el producto final, se corrigen borradores.
- Se pone atención en los hábitos del alumno (cómo escribe) y no sólo en sus errores.
- Se explora primero en el contenido y después en la forma: 1) construcción del significado del texto y 2) expresión lingüística.
- Se da la colaboración del maestro con el estudiante para realizar el escrito.
- Predomina la adaptación del maestro al alumno, no a la inversa; el alumno recibe ayuda al escribir.
- Se emplea una forma flexible y no rígida al corregir porque cada estudiante tiene un estilo de composición y los productos son diferentes.
- Se reconoce como parte de la composición y no como reparación de defectos.

Este comportamiento implica una retroalimentación que le informe al estudiante sobre el efecto de su escrito, los errores cometidos y las soluciones posibles para éstos. Así puede modificar y mejorar su escritura a partir del aprendizaje que dejan los errores sin olvidar la valoración general del escrito. Escribir se convierte en un desarrollo de estrategias de composición, un acto consciente apoyado en técnicas de redacción y profundización de los temas trabajados (Cassany, 1993: 30). Hay que recalcar que tanto en el momento de la composición como en el de la corrección se atiende la coherencia, adecuación, gramática y presentación final del escrito.

En la guía didáctica se sugiere una *clave de corrección*, utilizable desde el primer momento cuando el asesor señala los errores o las faltas en la escritura a fin de emplearla posteriormente de modo individual o entre compañeros (ver pág. siguiente). Los indicadores que la integran van en correspondencia con las fases de la composición: a) estructuración del contenido (manejo de ideas), b) corrección lingüística (gramática y ortografía).

Hace tres años, esta propuesta de enseñanza –aprendizaje de la expresión escrita de ELE vive un tercer momento cuando en la Escuela para Estudiantes extranjeros de la Universidad Veracruzana (EEE-UV) presenta los primeros frutos del proyecto editorial *Guías didácticas*, perteneciente a la *Colección Textos Nómadas*. Se trata de una muestra del esfuerzo metodológico y didáctico de los docentes de la institución universitaria. A partir de 2007, *De la palabra a la letra* se encuentra a disposición de los profesores que imparten la clase de Expresión escrita I y II como un material teórico-metodológico y didáctico para seguirlo tal cual o adaptándolo a las necesidades de los alumnos.

Clave de corrección

I ...	Idea incompleta.
I ?	Idea confusa.
O I	Ordenar ideas.
U	Enlazar ideas.
	Cambiar orden sintáctico.
	Concordancia: sustantivo-adjetivo, artículo-sustantivo, sujeto-verbo.
	Cambiar tiempo verbal.
	Incluir una palabra: artículo, demostrativo, posesivo, preposición, pronombre.
	Cambiar una palabra por otra más adecuada (sustantivos, verbos, adjetivos, etc.).
	Eliminar palabra.
	Eliminar repeticiones léxicas.
	Ortografía. Falta, sobra o hay que cambiar: acentos, signos de puntuación, letras, mayúsculas/minúsculas.

Este camino no se quedó ahí, pues actualmente se emplea como texto base para la enseñanza de la expresión escrita dentro del curso de actualización “Didáctica del Español como lengua Extranjera”, que la EEE-UV ofrece dentro del Programa de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera. En este cuarto momento es importante destacar que a partir de la *Ficha/Asesor* y *Ficha/Alumno*, los participantes del curso tienen la experiencia de resolver algunas de estas propuestas, adoptan el papel de alumnos y constatan el tránsito por el proceso de escritura. Igualmente, las fichas les sirven de punto de partida para derivar otras ampliando el contexto, proponiendo otros materiales o actividades que sean motivadoras, creativas, propositivas para la acción de escribir. La fase de revisión y corrección de los escritos igualmente es vivida por los participantes en formación; así, en la práctica directa guiarán con acierto el proceso de escritura de los alumnos.

Algo que ha resultado satisfactorio y muy grato es la inventiva de los futuros profesores o de aquéllos que se actualizan para reactivar la docencia en lengua extranjera al diseñar nuevas propuestas contextualizadas culturalmente de forma diversa, pues permiten jugar con tiempos y espacios reales en los que el alumno extranjero puede interactuar cuando estudia español en nuestro país, estado, ciudad u otros lugares más, convirtiendo el acto de escribir en una acción completamente vivencial. Por ejemplo, la Ficha 8. “¿Cómo

es la casa donde vivo? Descripción del interior de un lugar”, fue adaptada por un participante del curso de “Didáctica del Español como Lengua Extranjera” para realizar la descripción de una casa católica para retiros espirituales asentada en una comunidad rural, lejana a la zona urbana. Así, traslada el objetivo de descripción de la casa donde cada quien vive (realidad cotidiana a la que tal vez ya no le prestemos atención) a este ambiente distinto con un contexto cultural que rompe la rutina diaria de las personas que están ahí, por lo general, un fin de semana y donde todo resulta novedoso. Este ejercicio va más allá de lo sugerido inicialmente, pues la descripción de la casa propia se puede realizar sin que intervenga ningún acontecimiento importante. Sin embargo, la descripción de un espacio con funciones de recogimiento religioso siempre llama la atención, primero por tener una función específica donde no todos nos podemos reflejar y segundo porque estar allí deja huella y permite la reconstrucción del espacio y de la experiencia vivida.

De esta manera, cada ficha de trabajo presenta posibilidades de ampliación, mejoramiento, traslado; será válida siempre y cuando la estrategia de escritura propicie su desarrollo continuo. Ha resultado interesante constatar que las fichas se vuelven generadoras de ejercicios que retoman la experiencia de profesores y estudiantes, adecuándolas al rescate de las vivencias, en particular y de la cultura en general. Asimismo, los materiales de apoyo se renuevan constantemente según el contexto que entre en acción (fotografías, dibujos, postales, el lugar mismo). A partir de los primeros resultados del uso de esta guía didáctica, ahora nos surge el interés por revisar la edición y trabajar en lo que sea más adelante una guía mucho más completa y con propuestas de ejercicios diseñados a partir de la práctica de los actuales profesores y de los participantes en el curso de formación. Pronto esperamos dar a conocer el siguiente fruto de la actividad didáctica en pro de la expresión escrita.

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA PADRÓN, R. y C. A. FERNÁNDEZ DE LARA ARIAS (1996): “Concepción integrada para la enseñanza de lenguas”, *CCERVLE* 10, 44-45.
- CASSANY, D. (1993): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección del escrito*, Barcelona: Graó.
- GÓMEZ BARRANCO, L. O. (2007): *De la palabra a la letra. Expresión escrita en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE)*, Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana (Serie Guías Didácticas, Colección Textos Nómadas).
- MARTÍN PERIS, E. (1993): “Propuestas de trabajo de la expresión escrita”, en L. MIQUEL y N. SANS (coords.), *Expolingua 1993. Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid: Actilibre, 181-192.

LOS LIBROS DE TEXTOS EN MÉXICO PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LE-L2.

JOSÉ MANUEL GONZÁLEZ FREIRE
IRMA MAGAÑA CARRILLO
Universidad de Colima y AHMC

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad el proceso de aplicación de las tecnologías en la enseñanza de la lengua española, se desarrolla en varias vertientes. En una de ellas presentamos este estudio de investigación para la configuración de un libro para la enseñanza del español de México de uso práctico para los hispanohablantes y los no hispanos que están aprendiendo el español como una Segunda lengua o L2.

No se nos puede ocultar el gran interés que tiene este tipo de trabajos de investigación para el desarrollo de la lengua española. La creación de libros de textos para la enseñanza del español de México está despuntando, se requiere de una mayor presencia de estas publicaciones en el país para la enseñanza del español en México. Existe una serie de editoriales que ya están trabajando en las creaciones de textos a diferentes niveles según el Marco de Referencia Europeo, pero aun no alcanza los valores de imprenta que existen en España. Podríamos estar hablando en México de un lugar de oportunidades de ventas de este tipo de libros.

Este trabajo que está siendo desarrollado por una serie de catedráticos y especialistas en la docencia, investigación, didáctica, traducción y producción de libros de texto en la enseñanza del español como segunda lengua, los cuales proceden de diferentes universidades, tales como el coordinador del proyecto, el doctor José Manuel González Freire y los investigadores de las áreas de Español como L2/LE, Inglés y Francés, así como la egresada Eugenia Cervantes Consejo de la Facultad de Lenguas de la Universidad de

Colima. La doctora Irma Magaña Carrillo de la Facultad de Turismo y los profesores de japonés Akinori Machida Sensei y Rosa María Vargas. Los doctores Francisco A. Laca Arocena y Claudia Yáñez Velasco de la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima. Los doctores Fermín de los Reyes Gómez y Yolanda Clemente San Román de la Facultad de Ciencias de la Documentación y Filología de la Universidad Complutense de Madrid y la doctora Renad Al-Momani de la Facultad de Lengua de la Universidad de Jordania. El Dr. Alberto Sánchez-Insúa del Departamento de la Memoria, de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Madrid. El Dr. José Miguel Romero de Solís del Archivo Histórico del Municipio de Colima. Así como el lingüística y traductor de la Universidad de Vigo, Francisco López Martínez-Morás. Se está trabajando duro en esta publicación que esperamos vea su luz a finales del año 2011. Varios de estos investigadores son socios de ASELE.

Sus antecedentes debemos tener en cuenta como nace este macro proyecto, viendo sus comienzos en verano del 2002 en Colima, México y saliendo como primer resultado, una presentación de este proyecto en el CELE de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el trabajo, *Léxico México-España*¹, y el cual tenía algo más de dos mil registros, tesis que culminó en la publicación por parte de la Facultad de Lenguas Extranjeras² de la Universidad de Colima³. Dos años después se avanzó en la primera traducción al inglés de Norteamérica con el trabajo de investigación, *Léxico México-España-Estados Unidos*⁴. Recientemente se ha avanzado más en la traducción del *Léxico México-Estados Unidos*⁵, además éste último ha sido un proyecto financiado por el Fideicomiso Ramón Álvarez Buylla-Aldana de los años 2006, 2007 y 2010 y parte de un proyecto de la Secretaría de Educación Pública (SEP) 2003-2005. El cual habrá de servir como punto inicial y herramienta de trabajo para un amplio análisis lingüístico y pragmático del corpus ahí registrado.

1 Primer corpus realizado por las alumnas: Eugenia Cervantes Consejo, Samia Jazel Gómez Pérez, Violeta Zulema Larios Valencia, con la asesoría de los doctores, Javier C. Bravo Magaña y José Manuel González Freire de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima, México, 2004

2 Proyecto que en parte estaba financiado desde su investigación hasta su publicación por el fideicomiso PROMEP-SEIC de la SEP (Secretaría de Educación Pública), oficio Promep/103.5/03/2563, diciembre de 2003 a noviembre de 2005, coordinado y dirigido por el Dr. José Manuel González Freire. Con ello se publica el capítulo del mismo autor "El uso cotidiano de la lengua española en México" en *El Español de los jóvenes universitarios*, Universidad de Colima y Publicaciones Cruz O. S.A. 2005, pp. 47-62

3 *Léxico México-España*, base de datos. Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima, México, 2005 (cd-rom).

4 Realizado por la alumna de la Licenciatura en Lengua Inglesa Dora Isela Silva Sánchez con la asesoría de los doctores José Manuel González Freire; Catedrático de Lengua Española por la Universidad de Colima y por Francisco Julián Corros Mazón, Profesor del Instituto Cervantes de España, México, 2006.

5 Realizado por Martha Gabriela Tintos y dirigido por los doctores José Manuel González Freire de la Facultad de Lenguas Extranjeras y por Hammam Al-Rifai de la Facultad de Letras y Comunicación de la misma Universidad de Colima.

El propósito final es configurar un diccionario de uso práctico para cualquier hablante hispanohablante y no del español que pudiera interesarse en él. La ganancia para los investigadores, por supuesto; está en observar similitudes y diferencias entre las listas de mexicanismos, el español peninsular y otras lenguas que componen la base de datos y de esa manera describir el uso y registrar la posible evolución gramatical de ese vocabulario. Creemos que un estudio de esta naturaleza puede ayudarnos a comprender mejor ciertos elementos propios de la comunicación oral cotidiana y establecer los parámetros necesarios para llevar un control evolutivo de formas y valores semánticos del léxico seleccionado. La comparación dialectológica y pragmática queda definitivamente establecido. Gran parte de los mecanismos de traducción del español mexicano al inglés estadounidense se produjeron por interpretación del significado del contenido, ya que no existe una forma léxica igual en el otra lengua para traducir; esto es uno más de los grandes problemas que podemos encontrar al realizar una traducción sistemática y técnica.

Este estudio servirá a hispanohablantes y no hispanohablantes a enfrentarse con éxito, en un lenguaje coloquial, a expresiones y palabras que la lengua española de México o mexicanismo y como se traduce esa palabra, expresión o modismo al inglés, español peninsular, francés, japonés, latín, maya, portugués, gallego y náhuatl⁶. También sirve para hacer un seguimiento del español comunicativo oral y cotidiano, y establecer parámetros de control evolutivo de los modismos y de los valores semánticos de los localismos. En un futuro servirá para analizar los cambios lingüísticos de las expresiones, donde interviene la ciencia de la Sociolingüística.

En la actualidad hay unos pocos estudios de esta envergadura ya publicados, pero ninguno es tan específico como éste que compara la lengua española de México (estado de Colima, Michoacán, sur de Jalisco y Distrito Federal) y otras lenguas, donde además aparece su etimología, forma latina si existe, comentarios, temática específica, que dice el diccionario de la Real Academia Española al respecto y las localizaciones o referencias bibliográficas del vocabulario en la literatura mexicana contemporánea.

La lengua española y la lengua inglesa al igual que las otras lenguas del mundo están presentes en la interacción y comunicación del ser humano. Para el conocimiento de cualquier lengua se requiere de una sólida formación, y se debe fomentar en el salón, ciertas actitudes y habilidades comunicativas. A través de diversas destrezas lingüísticas y literarias se refuerza gradualmente la competencia de la comunicación, ya que en este aprendizaje, consolidándose con la repetición de lecturas, y a través de ejercicios de vocabulario, el lector adquiere gradualmente el conocimiento de la lengua. Por nuestra

6 Estudio realizado en una tesis de La influencia de la lengua Náhuatl en el Español escrito de México, para la enseñanza del español como L2-LE, de Héctor González Barajas y dirigido por el Dr. José Manuel González Freire de la Facultad de Lenguas Extranjeras, proyecto del Fondo Ramón Álvarez Buylla-Aldana, con num. Protocolo 692/10 (2010-2011) de la Universidad de Colima.

experiencia podemos decir que esto no solamente se aplica a los alumnos de lenguas extranjeras, sino también a los hispanohablantes.

Cualquier hablante desarrolla procesos cognitivos que se dan en el aprendizaje de una lengua. Está claro que para un no hispanohablante conocer y hablar el español, requiere de mayor esfuerzo y se realiza más lentamente debido entre otras cosas al vocabulario. Mientras que el hablante de su lengua, realiza este proceso y lo hace más automáticamente es por eso muchos alumnos mexicanos dan por hecho, que ya que es su propia lengua, no tienen que leer porque la dominan, y es aquí cuando empieza el fracaso de la ortografía, la redacción y la creación de nuevas palabras que cubren esa pobreza del léxico (inventar modismos cuando ya existen otros en el diccionario) y creación de alburas. Adquirir conocimiento de las lenguas es difícil, incluso para el propio hablante, por eso se debe ejercitar. Consideramos que el proceso de lectura en una segunda lengua ha evolucionado de ser considerado simplemente como un esfuerzo a la instrucción oral, o como una práctica aislada que mira los textos a una fuente de traducción de la segunda lengua a la primera, para ser visto como unas de las habilidades más importantes en este aprendizaje sobre todo en los contextos académicos. Un buen lector no solamente busca la comprensión del texto cuando lee, sino que también evalúa y compara la información con otras fuentes leídas.

Todos los años se celebra en México el *Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras. Profesionalización de la Enseñanza de Lenguas (FEULE)*⁷ aquí especialistas de enseñanza de lenguas de todo el país y del extranjero comparten sus avances científicos en estas cuestiones. En el año pasado se presentó una conferencia del “*Glosario de mexicanismos en autores mexicanos, español-inglés*”⁸. Realmente es un estudio innovador ya que si hay algunos estudios de mexicanismos, no los hay traducidos al inglés o algunos están aun en fase de desarrollo por los distintos departamentos de lenguas de las universidades mexicanas.

Ahora bien, el diccionario de los mexicanismos fue un estudio que se tomó como referencia de tesis y otros estudios de esta índole y que son de gran ayuda para el estudio lexicográfico de una lengua, como son: *Refranero Popular Mexicano*⁹, cuya obra con-

7 XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras. Profesionalización de la Enseñanza de Lenguas, celebrado del 7-10 de Marzo de 2005 en Colima, Universidad de Colima (México), se presentaron los primeros avances en la investigación del léxico, por el Dr. José M. González Freire, siendo muy favorable para el resultado de nuestro estudio. Posteriormente en el XX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE), 14-17 de mayo de 2006, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de la Costa (Puerto Vallarta), se presentó Glosario del español de México en autores contemporáneos.

8 El Archivo Histórico Municipal de Colima, 29 de junio de 2006, a cargo de los doctores José Manuel González Freire; Hammam Al-Rifai y el Mtro. José Miguel Rodríguez Reyes. Del cual se extrae los primeros avances del proyecto financiado del Fideicomiso Fondo Ramón Álvarez-Buylla de Aldana, con el protocolo 391/06 de febrero de 2006 a enero de 2007.

9 VELASCO VALDÉS, Miguel. *Refranero Popular Mexicano*. 5ª ed. México. Costa-Amic Editor. 1973.

tiene un vasto número de dichos y refranes de México, que reflejan el pensar, el sentir y el decir de quienes constituyen los estratos sociales poco refinados, pero que pese a su humilde origen poco a poco han sobrepasado sus límites revelando siempre su graciosa picardía, sutil ingenio y cierto fondo filosófico. *Palabras, modismos y expresiones del Sur de Jalisco*¹⁰. Es un libro de recopilación que pretende dar a conocer las expresiones, modismos y palabras del estado de Jalisco, de una forma sencilla, agrupándolas alfabéticamente y transcribiendo una pequeña muestra con frases entresacadas de las obras de Juan Rulfo. De esta manera, los autores tratan de expresar el código popular, desde la prosa y el poema hasta el teatro y el cuento, sin acentuar ni el rigorismo de la métrica ni en el formulismo de la preceptiva literaria en los distintos géneros. *Así habla el mexicano. Diccionario básico de mexicanismo*¹¹, incluye una cantidad considerable de palabras originarias del país, las cuales enriquecen el idioma y son parte esencial del patrimonio cultural del pueblo. Son esas palabras autóctonas, y otras que siendo españolas cobran en México un significado y un manejo peculiares, distintos a los que tienen en España, en donde el autor relata la historia del español desde sus orígenes hasta nuestros días, en el cual se presentan dos grandes vertientes de la historia de la lengua: la historia interna, es decir los cambios fonético-fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxicos así como la historia externa, las circunstancias sociales, políticas y culturales que propician ciertos cambios y la expansión del español más allá de su territorio de origen; el *Diccionario de Mejicanismos*¹², es un gran compendio muy extenso de más de mil páginas donde se recogen los mexicanismos, su origen y localización de fuentes. *Diccionario de incorrecciones particularidades y curiosidades del lenguaje*¹³ y el *Ticús*¹⁴, que es un diccionario de colimotismos que incluye voces, modos y construcciones del habla regional y sus variantes, tomando en cuenta también palabras gramaticalmente incorrectas por la frecuencia de su uso; palabras que regionalmente tienen un significado distinto al que es común para el resto del país; palabras relacionadas con los oficios, tipos y personajes característicos de la región y los nombres populares de la flora y fauna. *El Léxico México-España*¹⁵ sirvió de estudio lingüístico y práctico en el vocabulario cotidiano del mexicano del habla del sur de Jalisco, Colima y Michoacán. A estos hay que añadir *Diccionario del Español Usual de México*¹⁶ interesante y completo estudio de español más usual y moderno de la

10 Palabras, modismos y expresiones del Sur de Jalisco. 2ª ed. Guadalajara (México). Editorial Agata. Benemérita Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística de Jalisco, Capítulo Sur. 1999.

11 MEJÍA PRIETO, Jorge: Así habla el mexicano. Diccionario básico de mexicanismos. México. Panorama Editorial. 1984.

12 SANTAMARÍA, Francisco J.: Diccionario de Mejicanismos. México. Editorial Porrúa. 2000

13 SANTAMARÍA, Andrés: Diccionario de incorrecciones particularidades y curiosidades del lenguaje. Madrid. Paraninfo. 1993.

14 REYES G., Juan Carlos: Ticús. 4º ed. México. Fondo de Cultura y Gobierno del Estado. 2001.

15 GONZÁLEZ FREIRE, José M.; Javier Bravo Magaña, Eugenia Cervantes Consejo, Samia J Gómez y Violeta Larios Valencia: Léxico México-España. Colima, México. Universidad de Colima. Cd-rom.

16 Diccionario del Español Usual de México. 2ª Ed. México. El Colegio de México. 2002

República Mexicana; *La Lengua Española en México*¹⁷ y *La Pronunciación del español en México*¹⁸.

La lengua española se extiende hoy por hoy por todo el planeta, siendo la segunda lengua más importante con más de cuatrocientos millones, que la hablan y la usan habitualmente para comunicarse y para vivir. El castellano, tal como hoy lo conocemos es el resultado de un proceso de más de un milenio, a lo largo del cual las diversas lenguas de los habitantes de la Península Ibérica se fueron modificando por influencia de los invasores romanos, griegos, fenicios, celtas, visigodos, árabes y otros. Hacia el final del siglo XV, con la unión de los reinos de Castilla y Aragón, que extendieron su dominio sobre la mayor parte de la península, la lengua de Castilla –el castellano– se fue imponiendo sobre otras lenguas y dialectos y cruzó el Océano Atlántico a espaldas de los descubridores, conquistadores y misioneros. En 1492, cuando Cristóbal Colón llegó a América, el castellano se encontraba consolidado en la península, pero durante los siglos XV-XVI se produjo una verdadera revolución consonántica que afectó especialmente a las llamadas sibilantes, las cuales se redujeron, y ésa fue la variedad que llegó al Nuevo Mundo, generalmente conocida como español de América. En este continente se enriqueció con el aporte de las lenguas indígenas de Hispanoamérica. De hecho, en 1536, es el emperador Carlos I, en presencia del Papa, quien utiliza por primera vez la expresión lengua española, la cual –según el monarca– “era tan noble que merecía ser sabida y entendida de toda la gente cristiana, hecha para hablar con Dios”. El término castellano subsistió como nombre del actual dialecto de Castilla. La primera impresión que produce el español de México es que se trata de un habla conservadora. En efecto, no son pocos los casos en que el habla de México ha conservado modos antiguos de decir o *arcaísmos*, sin dejarse influir por las innovaciones realizadas en otras zonas de la comunidad lingüística hispana. El hecho de que algunas voces o expresiones ya desaparecidas en el habla de España se sigan oyendo en México es la razón por la cual se ha señalado el *arcaísmo* como características del español mexicano, como por ejemplo: *lindo*, *pararse* (ponerse de pie), *prieto*, *liviano*, *bravo* (valiente), *demorase*, *dilatarse* (retrasarse), *recibirse*, *luego* (inmediatamente), *acalenturarse*, *achicopalarsé* (afligirse), *acomodar* (colocar), *jalar* (tirar), *bermello* (rojo).

Parafraseando a Penny¹⁹, no existe una distinción precisa entre conservadurismo y arcaísmo, ya que ambos términos se refieren a la pervivencia de formas que han desaparecido en otras zonas. Cuando hablamos del conservadurismo del latín hispánico, nos referimos a que aquí se mantuvieron algunas formas del latín clásico que se vieron,

17 MORENO DE ALBA, José G. *La Lengua Española en México*. México. Fondo de Cultura Económica. 2003.

18 MORENO DE ALBA, José G. *La Pronunciación del español de México*. 21 Ed. México. El Colegio de México 2002.

19 PENNY, Ralph: *Gramática histórica del español*. Barcelona. Ariel. 1993.

en cambio, rechazadas en las áreas que constituían el epicentro cultural del Imperio Romano.

El latín y otras Lenguas similares suelen calificarse como sintéticas, por cuanto poseen un gran número de morfemas ligados (morfemas de caso, inflexiones verbales, etc.), en tanto que idiomas como el inglés, en que predominan el español es más sintético que el inglés (particularmente en su sistema verbal), pero menos que su antecesor latino; y es que, en general, la evolución morfosintáctica que llevó desde el latín hasta el español²⁰. El cambio fonológico ha originado que la estructura del paradigma pierda coherencia. Sin embargo, por medio de la analogía a menudo se restaura o se mantiene la similitud entre los componentes de mismo paradigma, ya que, a través de este proceso, las formas relacionadas por su función gramatical llegan a asemejarse (la *analogía* también opera entre palabras vinculadas semánticamente).

El *cambio morfológico* puede entenderse (en parte) como el resultado de la lucha competitiva entre el *cambio fonológico* y el ajuste analógico. Es difícil predecir, en un caso dado de evolución morfológica, cuál de estas dos fuerzas ganará la partida; sin embargo, puede aceptarse que el éxito de una sobre la otra guarda alguna relación. La historia del español no excluye otros tipos de cambio morfológico. De hecho, hay palabras que han perdido su estatus independiente, que se han visto limitadas a un papel auxiliar y que han acabado convirtiéndose finalmente en morfemas flexivos. Es aquel que se da en los hábitos de pronunciación de los hablantes. Por ejemplo, en la ciudad de México durante los años sesenta la mayoría de las mujeres tendía a pronunciar el fonema /rr/ –Como en /karro/, /rriko/, etcétera– de forma rehilada, /rr/, como se oye en Buenos Aires; en la actualidad este uso casi se ha abandonado. Entonces hubo dos cambios: primero hacia el rehilamiento y luego el regreso hacia la vibración múltiple. Es todo cambio en el inventario o definición de las unidades fónicas distintivas. Puede tratarse de la incorporación de un nuevo fonema, de la desaparición de otro o de la redefinición de los existentes. En la Edad Media el castellano distinguía entre una /b/ bilabial y una /v/ labiodental o semiconsonántica, a finales del siglo XV esta distinción se perdió, es decir, que el número de fonemas del español se redujo. Es todo el que implica una modificación en las relaciones sintagmáticas de las palabras; es decir, todo tipo de modificación en las interrelaciones existentes entre una palabra y otra dentro de la oración. Una alteración entre el nombre, verbo, los complementos, las conjugaciones y todos los demás elementos que aparecen simultáneamente en una construcción es un *cambio sintáctico*. Uno de los aspectos más inestables de una lengua es el del significado, en el *cambio semántico*. A lo largo de la historia del español se puede encontrar una gran cantidad de modificaciones en el alcance significativo de los componentes lexicales, aparte de la consonante redefinición a la que está sujeta la totalidad de las relaciones de significado del sistema. Toda voz que entra o sale de un sistema lingüístico constituye un *cambio lexical*.

Cronopio, hodiernamiento, refrigerador, smog, yogurt y tantas otras voces son ejemplo de este tipo de español. El latín ha recibido muchas voces de las lenguas de los pueblos que los romanos conquistaron, por ejemplo, de los celtas aprendieron *carrus* = “carro”, de los griegas *aphoteca* = “bodega”, de los pueblos prerromanos *arrugis* = “arroyo” y así muchos más casos. Mientras que el *cambio de léxico* tiene una importancia sorprendente si comparamos las variantes del español peninsular y el de México. “*El léxico es, sin duda, el componente más “superficial” y móvil de toda lengua, en el que se refleja la manera como una comunidad aprende y ordena la realidad; ello explica el que sea en este componente donde encontremos las mayores diferencias entre el español americano y el de España, porque el mundo hispanoamericano no es idéntico al europeo*”²¹.

Otra influencia importante son los préstamos del inglés o *anglicismos*. Hasta mediados del siglo XX, casi todos los *anglicismos* introducidos en el español procedían del inglés británico y solían transmitirse mediante la escritura, a menudo por mediación del francés. Desde la década de 1950 en adelante, la fuente principal de este tipo de préstamos ha sido, en cambio, el inglés americano; todavía continúan divulgándose a través de los medios de comunicación escritos. El concepto de *anglicismos*, como otros referidos a préstamos entre lenguas, no carece de ambigüedad. Los *anglicismos* son préstamos cuyo origen inmediato es una palabra o expresión inglesa, con independencia del étimo remoto de esta (que con frecuencia resulta ser una palabra o expresión de una tercera lengua). Ciertamente; se registran *anglicismos* en el vocabulario de casi todas las facetas de la sofisticada vida urbana, pero ha sido el léxico de los medios de comunicación, la moda, los negocios, la ciencia y el deporte el que se ha visto particularmente afectado. El vocabulario de los medios de comunicación, que naturalmente coincide con la terminología del mundo tecnológico, encontramos: *camera, cassette, clip, cómic, playback, monitor, show, pop, póster, video, film, flash, standar, snob, filmar, béisbol, club, hotel, cheque, líder, suéter, short, closet, hobby, lonchería, referi, folder, cloch, computadora, mouse, cd (disc compact)*. etc. Todo esto debido en gran medida a la cercanía de México con los Estados Unidos de América y a la gran cantidad de migración hispana que vive en Norteamérica.

En el año 1713 se fundó la Real Academia Española. Su primera tarea fue la de fijar el idioma y sancionar los cambios que de su idioma habían hecho los hablantes a lo largo de los siglos, siguiendo unos criterios de autoridad. En esta época se había terminado el cambio fonético y morfológico y el sistema verbal de tiempos simples y compuestos era el mismo que ha estado vigente hasta la primera mitad del siglo XX. Una lengua tiene un gran dinamismo y un comportamiento variante que depende de diferentes circunstancias. Ya hemos aclarado que no son iguales la lengua que se habla todos los días y la lengua que se escribe, sobre todo si se escribe con fines literarios

21 OBEDIENTE SOSA, Enrique: Biografía de una Lengua. Nacimiento, desarrollo y expansión del español. Costa Rica. LUR. 2000.

dentro de la literatura, estilísticamente, no son lo mismo las formas lingüísticas de la poesía que las formas usadas en una prosa como puede ser un discurso demostrativo o un tratado de arquitectura. Cada situación diferente nos obliga a utilizar estilos o registros de habla diferentes, que se caracterizan por aspectos fónicos, morfosintácticos, léxicos, semánticos y textuales propios. Así hay una serie de vocablos que solamente utilizamos en determinadas circunstancias. Por otro lado, nuestra pronunciación se hace cada vez más cuidadosa conforme ascendemos en la formalización del estilo: al hablar con nuestros amigos solemos pronunciar de un modo muy distinto a cuando llegamos a solicitar un trabajo o a cuando leemos o decimos un discurso. Se puede afirmar que el vocabulario del español está formado por tres componentes: además de las palabras heredadas del latín, y de los préstamos de otras lenguas, el léxico español incluye voces creadas mediante procedimientos internos de la lengua, esto es, a través de la formación de palabras, este último término hacemos referencia tanto a la sufijación, como a la derivación y la composición.

Es propio de la lengua de mexicana explicar ciertos fenómenos que se ha producido en la lengua y que son parte de la cultura mexicana, como los albures, modismos, frases hechas, neologismos, el caló mexicano, vulgarismos, arcaísmos, aztequismos, refranero, etcétera. En México existe una manera de expresarse con el español que no todos los mexicanos son capaces de entender. Este fenómeno se conoce como *albur*. Este fenómeno nació entre los hombres de las clases más bajas en la Ciudad de México. Posiblemente se haya creado como una manera de desahogo donde la religión y su ética se reflejaba mucho en la vida cotidiana. El *albur* fue creado para que los hombres pudieran hablar de cosas prohibidas y tacos (groserías) sin que nadie los comprendiera y entonces reclamarlos o reprimirlos. No se sabe cuando comienza exactamente, se sabe que nace con la mezcla de la cultura Náhuatl y Española, ya que ambas tienen antecedentes de picardía, quizás ésta última por la influencia latina, la cual se da en todas las lenguas romances. Pero lo que antes era común entre la gente más pobre, hoy en día se conoce por todo el país desde el hombre menos educado al más intelectual domina estos términos. Por una parte existe el caso de los cantos Nahuas que cantaban en las cortes de los emperadores aztecas. Dice una de las leyendas que una nación recientemente sometida al imperio de Tenochtitlán compuso un canto mofándose del emperador en el que se hacía referencia a la incapacidad del monarca Tenocha para someterla, aludiendo a la nación recientemente conquistada. Sin embargo el canto revelaba que a quien no podía conquistar el emperador azteca era a una mujer anciana. Este fenómeno viene a ser lo que llamamos hoy una sátira, muy común en la España de Don Miguel de Cervantes Saavedra. Volviendo a la cuestión, el canto o *albur* en tiempos prehispánicos era llamado *cuecuechcuicatl* (cantos de cosquilleos, pícaros o satíricos). Esto quiere decir que los pueblos prehispanos de México ya conocían el doble sentido, es más hasta conocían la mentada de madre, a la cual denominaban como *nantenehua*, que quiere decir, literalmente, mencionar a la madre. Por el lado Español, se puede recurrir a lo que se cuenta acerca de Fray Servando Teresa de Mier, quien era un fraile mexicano que el obispo de

la Nueva España desterró a España a finales del siglo XVIII por haber ofendido a la Virgen de Guadalupe, cuando aseguró que los españoles habían inventado las santas apariciones y que los indios, a quien realmente veneraban era a la diosa Tonantzin. Al parecer la combinación del doble sentido azteca con el léxico satírico español, aderezado con la represión sexual y la censura, posiblemente dieron como resultado al *albur* mexicano, el cual se hace cambiando la entonación de las palabras o cambiar su ortografía para darle un doble sentido a una serie de metáforas. Hay que aclarar que el *albur* no es para todos. Antes que nada el *albur* no es para mujeres, se puede hablar de mujeres, pero con ellas no se vale y está muy mal visto que una mujer se exprese con *albur*. México es una sociedad donde las virtudes femeninas se basan en el papel de madre, hermana y virgen santa, los albures son demasiado fuertes para los oídos de las respetadas damas. Sin embargo hay muchas mujeres jóvenes hoy en día que conocen los albures, pero pocas veces contestan con uno. La cultura mexicana respeta mucho a las personas mayores y por esa veneración y respeto no está permitido alburear a alguien que es mayor de edad. Solamente se hace cuando el señor mayor rompe primero el hielo y muestra tal estado de confianza que se deja alburear. Entre jóvenes se alburea, pero solamente entre amigos (cuates), porque un *albur* no se considera ofensivo cuando viene de un amigo; mientras que si alguien no es de confianza y alburea de otro, se toma como un insulto o agresión, porque el significado literal de los albures es muy ofensivo. Por último se puede decir que como se usa el *albur* hoy, es una manera con la cual muchos hombres mexicanos expresan su habilidad mental, su sentido del humor, su aprecio por los amigos y confirman a los participantes que están realmente unidos.

Otro fenómeno importante en este diccionario es la presencia del *Caló Mexicano*²², uno se puede preguntar como ha sido el cambio tan radical del español mexicano en nuestros días, basado el diccionario de la Real Academia Española. Las lenguas romances y sus hablantes tienen ciertas predisposiciones por la interacción continua y por la ley del mínimo esfuerzo a la hora de hablar. La sociedad latina es cálida, alegre y proclive a los cambios lingüísticos en el lenguaje coloquial y familiar. Por ello los pueblos mestizos de América siempre están en pleno cambio en cuanto al lenguaje coloquial. Podemos encontrar ejemplos como: *a güevo, achicoparse, al chile, batanear, caldo, cholo, fayuca, fletar, fusca, güey, cuate, gabacho, la neta, la rola, marro, mordida, molleja, ñero, pachuco, pastel, pinta, pomo, prángana, qué onda, qué gacho, qué pedo, qué suerte tan chaparra, regar el tepache, sacar boleto, se lo cargó la chingada, subirse al guayabo, tacuche, talacha, te cayó el veinte, toma chango tu banana, tragar camote, tronárselas, vientos huracanados, ya lo tronaron, zacatear, zafado, zape* y etcétera.

Los préstamos de algunas de las lenguas indígenas (Náhuatl, maya, purépecha, cora, chatino, chol, huastaco, lacandon, mazateco, mixe, mazahua, mixteco, otomi,

²² FLORES Y ESCALANTE, Jesús: *Moralla del caló mexicano*. 3ª ed. México. Asociación Mexicana de Estudios Fonográficos, 2006.

popoloca, tarahumara, totonaca, yaqui, izotzil, tojolabal, zapoteco, etc.) en México favorecieron este diccionario que se presenta ahora e incluso gran parte de los vocablos y expresiones desplazaron al español peninsular. *Préstamos mexicanos*: Palabras y expresiones de origen mexicano que se han incorporado a la lengua Española y a otros idiomas a partir de la Conquista en el Siglo XVI, ejemplos: *tomate, hule, chocolate, enaguas, guajalote, butaca, tamal, jícara, petaca, cacique, cacao, coyote, tequila, bahía, caimán, maíz, canoa, carey, colibrí, iguana, tejuino, pulque, tiburón, maíz, chile, aguacate, cacahuate, correcaminos, coyote, parota, guayaba, maguey, nopal, jitomate y mezcal*. *Préstamos de indigenismos* que coexisten con palabras españolas, como sinónimos, ejemplos: *escuincle, chamaco, tianguis* (mercado al aire libre), *guache* (niño), *tatemar, achicharrar* (quemar, tostar), *mecate* (cordel), *molcajete* (mortero), *tlapalería* (ferretería y pinturas), *ocote* (pino con brea), *huarache* (sandalia), *zopilote* (buitre), *jitomate* (tomate), *cacahuate* (cacahuete), *canica, camote, chac-mool* (busto), *chacarota* (maroma), *huamil* (semiente), *hule* (caucho), *iguana, obelisco* (tulipán), *popote* (pajita), *pepenar* (recoger), *taco, talcoyote* (coyote), *tatli* (tata, abuelo), *tepichil* (mampostería), *tepetomate* (madroño), *toscazo* (pelicano), *tronar* (romper), *tuza* (topo), *zual* (mazapán). *Préstamos de indigenismos* que han desplazado completamente a las palabras en español, ejemplos: *tecolote* (buhu), *chapulín* (saltamontes), *zacate* (hierbajo), *milpa* (maíz), *ejotes* (judías verdes), *jacal* (choza), *palma* (palmera de coco), *papalote* (cometa), *aguacate* (ahuacate), *atacuacharse* (agazaparse), *atetepiz* (escarabajo), *ayohuachtle* (semilla de la calabaza). *Préstamos de indigenismos* para los que no existe una palabra equivalente en español, esto es debido a que no se conocían en Europa durante la Conquista de América, ejemplos: *quelite, epazote, jamaica, jícama, chayote, chachalaca, chilauiles, totopos, pinole, chual, ayate, huipil, metate, zapotecas, náhuatl, mixtecos, azteca, purepecha, otomís, zapote blanco, zapote negro, chile, habanero, guachinango, coyote, iguana, guamuchil, guanábana, nopal, cubano, huajina, chirrionera, jicote, mapache, armadillo, coa, tescalama, mecate, tiza, tamal y huacal*. Topónimos de préstamos indígenas, ejemplos: *Colima, Tecomán, Comala, Minatitlán, Coquimatlan, Cauhtémoc, Ixtlahuacán, Juluapán, Zacualpan, Sunchitlan*. Antropónimos de préstamos indígenas, ejemplos: *Xóchil / Xóchitl* (Flor), *Tlálloc, Cuauhtémoc* (águila descendiente), *Huehuetéotl, Teopilzintli, Yoltzin* (pequeño corazón), *Tonatiuh* (el Sol que calienta), *Atl* (señor del agua), *Moctezuma*. Fauna de origen prehispánica, ejemplos: *Coyote, guindurí, guacanaya, cenzone, coa, iguana, correcaminos, zopilote, zamate, chirrionera, zamalacoa, tilicuate, zapote negro, zapote blanco, esquilín, guachinango / huachinango, pámpano, jején, armadillo, mapache, tuzas, chirriones, apalcuate, jicote y tilapia*. Vegetación de origen prehispánica, ejemplos: *Parota, guayabillo, jitomate, tomate, timben, anonax, cascalote, guamuchil, chicozapote, chile, guanábana, nopal, guayaba, burarja, cubano, manzanillo, maguey, aguacate / ahuacate, cacahuate, tabaco, nixtamal, tamales, cacao, cocoa, hule, huizcolote, tescalama, hebill, maíz y cuahuayote* (bonete). Instrumentos musicales, ejemplos: *Ayacachtli* (maraca), *Ayot, Chirimia,*

*Huehuetl, tecomopiloa, teponaztli, tunkul, tepuzquiquiztli, tlapizalli, tzicahuastli, omitzi-cahuastli, cuiraxezaqua, tun*²³.

En este diccionario también se presenta el papel fundamental que ocupa el refranero popular mexicano, en él encontramos, dichos, agudezas peculiares de México o adaptadas del español peninsular al castellano americano. El refranero recoge a veces a los diferentes extractos sociales poco refinados. Sobre el habla vulgar vale repetir: “*el habla popular expresa casi exclusivamente los aspectos groseros y burdos de la vida, los gritos de angustia y desesperación, la amargura y resignación ante la miseria, los prejuicios y los odios...*”²⁴. El refranero mexicano es interminable y en ocasiones hemos omitido refranes denigrantes y xenófobos que también los hay. El refrán es un tipo textual con una funcionalidad amplia y bien definida, en él se extiende una gama de modalidades de la ideología tanto popular como culta de México. Aparecen residuos de costumbres y usos sociales desaparecidos tanto como la influencia de situaciones de otros tiempos: “*los refraneros de los pueblos son las entrañas de sus tradiciones, expectativas y creencias*”²⁵.

A estos fenómenos le vamos a llamar *paremiología*, que etimológicamente es “el tratado de los refranes”²⁶, esta ciencia se dedica a estudiarlos, clasificarlos y coleccionarlos. Todas las lenguas en la medida en que una lengua es una manera histórica de afrontar la realidad, en su etapa de reflexión cultural, muestran intereses por reunir en colecciones la sabiduría popular ya provenga de la experiencia compartida o de las masas culturales. El interés de los refranes aparece en el Renacimiento, las primeras recopilaciones fueron de Erasmo de Rotterdam, Tomás Moro y Luis Vives, tan poco podemos olvidar al maestro de las letras castellanas don Miguel de Cervantes Saavedra. En México uno de los pioneros ha sido Darío Rubio, *Refranes, proverbios y dichos y dicharachos mexicanos* (1932) y siguiendo con otros como, Velasco Valdés, *Refranero popular mexicano* (1961); Antonio Peñalosa, *Vocabulario y refranero religiosos de México* (1920); José Trinidad Laris, *Historia de modismos y refranes mexicanos* (1921), Manuel López, *Modismos y refranes del Periquillo Sarmiento* (1931), Agustín Yañez, *Las tierras flacas*; José Casasola, *Dichos Mexicanos* (1925); Rubén M. Campos, *El folklore literario mexicano* (1936); Juan Cuadratín, *Dichos populares* (1961); E. Gómez *Colección de refranes y otras expresiones que usan en el estado de Durango* (1937) y Manuel Revilla, *Provincialismos de expresión en México y provincialismos de fonética en México* (1920), entre otros muchos. El refranero mexicano es un importante e inexplorado documento de mestizaje cultural, el refranero español es cambiado a las circunstancias de la cultura mexicana y como veremos en el diccionario podemos encontrar muchos refranes iguales en ambos países. En el refranero mexicano se recogen viejos tabúes y prejuicios y las

23 CABRERA, Luis: Diccionario de Aztequismos. México. Colofón, S.A. 2002

24 Op. cit., 8.

25 PÉREZ MARTÍNEZ, Herón: Por el refranero mexicano. México. Universidad Autónoma de Nuevo León. 1988.

26 MOLINER, María: Diccionario de uso del español. Madrid. Gredos. 1999.

creencias ancestrales. Tiene cierta relación con el caló mexicano y albures. Como por ejemplo: *El que la debe la teme, Quien hambre tiene en tortillas piensa, Maíz que no le ve la cara a mayo, ni zacate pa' caballo, Mal que el lobo hace al zopilote le place, Irse por la sombrita, Mal de muchos consuelo de pendejos* (mal de muchos consuelo de tontos, en España), *Navegar con bandera de pendejo, Mi molino ya no muele, ve a moler a tu metate, No hay gavilán gordo, ni coyote barrigón; No te azotes que hay chayotes*, y muchos más que superan los seis mil refranes y dichos.

También, este diccionario está enriquecido con referencias bibliográficas²⁷ que autores contemporáneos mexicanos han utilizado en boca de los personajes que aparecen en sus obras y los cuales son reflejo de la sociedad e identidad del pueblo mexicano, de finales del siglo XIX, XX y principios de este siglo como José Agustín: *La Ciudad desiertas, Dos horas al sol, De perfil y Cerca del fuego*. Rosario Castellanos: *La muerte del tigre y otros cuentos, Balún Canán, Los convidados de agosto, Ciudad Real, Mujer que sabe latín... Poesía no eres tú*. Carlos Fuentes: *Cristóbal Nonato, Cuerpos y Ofrendas, El espejo enterrado, Instinto de Inez, La frontera de cristal, La silla del águila, Agua quemada, Cambio de pie,; Diana o la cazadora solitaria, Aura, Las buenas conciencia,; Los Años con Laura Díaz, Una familia lejana*. Vicente Leñero: *Los albañiles, A fuerza de palabras*. Carlos Monsiváis: *El misterio del cuarto cerrad, Va mi alma en prendas, Parte de Guerra, Escenas de pudor y liviandad, A ustedes les consta*. Octavio Paz: *El laberinto de la soledad, El fuego de cada día, El mono gramático, El ausente, Ritmo, Las Antípodas, Máscaras mexicanas, Picasso, Todos los santos, Tres momentos, Chuuang-tzu, El arco y la lira, La llama doble*. Juan Rulfo: *El llano en llamas, Diles que no me maten, Pedro Páramo, Macario, Es que somos muy pobres, Nos han dado la tierra*. Rafael Delgado: *Los parientes ricos*. Guadalupe Loaeza: *Los de Arriba, Las yeguas finas, Mujeres maravillosas, Hombre maravillosos, Primero las damas, Los grillos y otras grillas, Las reinas de Polanco, Compró, luego existo, La Factura, Ellas y nosotras, Las niñas bien y Manual de la gente bien*. Mariano Azuela: *Los de abajo, Mala yerba*. Roberto Gómez Bolaños: *Diario del Chavo del Ocho, Sin querer queriendo. Memorias*. Agustín Yáñez: *La tierra pródiga, Las Tierras Flacas, Al filo del agua*. Herón Pérez Martínez: *Por el refranero mexicano*. Alfredo Montaña Hurtado: *Las cenizas*. Constantino Burguete: *Cuando temblaron las cruces*. Elena Poniatowska: *Retrato del viento, La piel del cielo, Las palabras del árbol, De noche vienés, La noche de Tlatelolco*. Alfonso Reyes: *Antología poética*. José Luis González: *Pueblo en vilo*. Amado Nervo: *Fuegos Fatuos y pimientos dulces*.

Otro aspecto importante que abordamos en este compendio es el uso de la etimología y la lengua latina para explicar el origen de las palabras y el nombre científico de

27 GONZÁLEZ FREIRE, José Manuel: Proyecto "Glosario de Mexicanismos en Autores contemporáneos mexicanos" financiado por el Fideicomiso Fondo Ramón Álvarez-Buylla de Aldana, con el protocolo 391/06 de febrero de 2006 a enero de 2007, en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima, México.

fauna y flora mexicana respectivamente. Primeramente, la etimología estudia el origen de la palabra, la verdadera significación, su estructura, sus transformaciones y cambios. En consecuencia, la etimología comprende todos los elementos constitutivos de los vocablos, y no solamente su raíz. Podríamos decir que da ciertas características e identidad a las palabras, satisface la curiosidad natural de todo hombre medianamente culto, sirve para crear las palabras derivadas y compuestas, identifica arcaísmos, neologismos, palabras cultas y semicultas, fija también la ortografía, indaga en el origen de cada voz, sirve para determinar la sinonimia, es un poderoso auxilio e imprescindible para tener un sólido conocimiento de la gramática, es una parte esencial de la lingüística y por último decir que es el arte mejor aprovechado para descubrir la afinidad que tienen entre sí las lenguas y dialectos²⁸.

En el diccionario trabajamos también con una clasificación temática que ayuda a comprender y encuadrar aspectos de las palabras, dichos y expresiones, para ello elaboramos los siguientes aspectos: Además en la descripción y la base se incluyen los temas semánticos incluyen: Animales: aves, peces de agua dulce, peces de agua salada, mamíferos, insectos, reptiles y anfibios. Arqueología. Automoción y automóviles. Bebidas y comidas: alcohólicas y sin alcohol, dulces, mariscos, carnes, pescados, frutas, verduras y hortalizas, frutos secos, panadería y pastelería, caramelos, comida típica de Colima, de México, lácteos, grano y legumbres; Comercio. Comunicaciones. Construcción. Costumbres. Deportes: Buceo, fútbol, baloncesto, natación. Educación: enseñanza, conducta y cortesía. Electrodomésticos. Expresiones: buenas expresiones y vulgaridades. Familia y amistad: Padres, abuelos, parientes, primos, amigos. Geografía. Juegos de mesa. Lingüística: verbos, adjetivos (gentilicios), sustantivos, adverbios de lugar, de tiempo y modo. Medicina: Enfermedades, patologías y anatomía. Mobiliario. Monedas (dinero). Música. Ocio. Profesiones y oficios. Restaurantes. Transportes. Utilidades. Vegetación: árboles y hierbas. Vestimenta. Viajes y Turismo.

El corpus del diccionario cuenta con más de ocho mil expresiones y podemos ver en la tabla siguiente como se va a presentar el diccionario.

Léxico de Mexicanismos	Comentarios, definiciones y ejemplos	Etimología	Léxico en España	Léxico en Inglés
Léxico en Francés	Léxico en Árabe	Léxico en Japonés	Léxico del Náhuatl	Léxico en Latín
Léxico en Gallego	Léxico en Portugués	Referencias Bibliográficas	Diccionario de la R.A.E.	Temática específica

²⁸ MATEOS MUÑOZ, Agustín: Compendio de etimologías grecolatinas del español. México. Esfinge. 2004.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAR, M. (1996): *Manual de dialectología hispánica. El español de España*, Barcelona: Ariel.
- BRAVO MAGAÑA, J. C. y J. M. GONZÁLEZ FREIRE (2003): “Léxico México-España”, ponencia presentada en *CELE*, México D.F. Universidad Nacional Autónoma de México.
- BRAVO MAGAÑA, J. C. y J. M. GONZÁLEZ FREIRE (2004): “Léxico México-España, últimos resultados”, ponencia presentada en Tijuana Universidad Autónoma de Baja California, Escuela de Lenguas.
- GARRIDO DOMÍNGUEZ, A. (1992): *Los orígenes del español de América*, Madrid: Mapfre.
- GÓMEZDE SILVA, A. (1995): *Breve diccionario etimológico de la lengua española*, México: Fondo de Cultura Económica.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2001): *Gramática esencial del español*, Madrid: Editorial SM.
- GONZÁLEZ FREIRE, J. M. (coord.) (2005): *El español de los jóvenes universitarios*, México: Universidad de Colima y Ediciones Cruz S.A.
- GONZÁLEZ FREIRE, J. M. (2005): “El uso cotidiano de la lengua española en México”, en *FEULE 2005* [en línea]: <www.ucol.mx/acerca/coordinaciones/cgd/dgesn/archivo/FEULE2005.pdf>
- LARA, L. F. (1986): *Diccionario básico del español de México*, México: El Colegio de México.
- LARA, L. F. (dir.) (2001): *Diccionario del Español usual en México*, México D.F.: Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. El Colegio de México.
- LIPSKI, J. (1994): *El español de América*, Madrid: Cátedra.
- MATEOS MUÑOZ, A. (2004): *Compendio de etimologías grEcolatinas del español*, México: Esfinge.
- MEJÍA PRIETO, J. (1984): *Así habla el mexicano. Diccionario básico de Mexicanismos*, México: Panorama Editorial.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. (1990): *Historia del español*, Madrid: Espasa-Calpe.
- MORENO DE ALBA, J. G. (1993): *El español en América*, México: Fondo de Cultura Económica.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1993): *La división dialectal del español de América*, Madrid: Univ. Alcalá de Henares.

- MORINGO, M. A. (1993): *Diccionario del español de América*, Madrid: Anaya & MARIO Muchnik.
- OBEDIENTE SOSA, E. (2000): *Biografía de una lengua. Nacimiento, desarrollo y expansión del español*, Costa Rica: Libro Universidad Regional (LUR).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2002): *Esbozo de una nueva Gramática de la Lengua Española*, Madrid. Espasa-Calpe.
- SANTAMARÍA, F. J. (2000, 6ª): *Diccionario de mejicanismos*, México: Editorial Porrúa.
- VAQUERO DE RAMÍREZ, M. (1998): *El español de América I: Pronunciación*, Madrid: Arcos/Libros.
- (1998): *El español de América II: Morfosintaxis y Léxico*, Madrid: Arcos/Libros.
- VELASCO VALDÉS, M. (1973, 5ª): *Refranero Popular Mexicano*, México: Costa-Amic Editor. 1973.
- VV. AA. (2005): *Léxico México-España, Base de Datos*. México: Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima.
- (1999, 2ª): *Palabras, modismos y expresiones del Sur de Jalisco*, Guadalajara (México): Editorial Agata. Benemérita Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística de Jalisco, Cap. Sur..
- (2000): *Ticus. Diccionario de Colimotismos*, Colima: Universidad de Colima, Dirección de Servicios de Bibliotecas.
- ZAMORA MUNNÉ, J. y J. GUITAR (1982): *Dialectología hispanoamericana*, Salamanca: Almar.

DEL TEXTO AL ESQUEMA Y DEL ESQUEMA AL TEXTO

M. CARMEN HERNÁNDEZ ALCAIDE

Centro de Estudios Hispánicos. Universidad Antonio de Nebrija

RESUMEN: El objetivo de esta comunicación es proponer actividades que faciliten al estudiante la comprensión del texto en su globalidad y actividades que le ayuden a organizar ideas antes de escribir. Para la comprensión partimos de un proceso estratégico, que los estudiantes suelen aplicar en su lengua materna pero no, al aprender una L2, y continuamos con un modelo descendente de comprensión lectora (Top-down) y con una lectura selectiva del texto (Teoría de la Relevancia) en la que los estudiantes deben buscar los elementos que comprenden para poder captar las ideas (del texto al esquema). Para la construcción del texto, planteamos cuatro fases: pensar las ideas, ordenarlas, elaborar un esquema y construir el texto (del esquema al texto).

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta didáctica que presentamos surge de la observación de dos tipos de actitudes ante el texto escrito. Una de ellas es que algunos estudiantes de ELE, cuando se enfrentan a un texto escrito, buscan en el diccionario todas las palabras que no conocen y no hacen una lectura global como en su lengua, por lo que fácilmente pierden el hilo conductor de la lectura, resultándoles más difícil la comprensión del texto. La segunda actitud observada es que algunos estudiantes escriben los textos sin organizar primero las ideas, lo que dificulta la comprensión del texto producido.

Esto nos ha llevado a que nos planteemos dos objetivos. El primero, proponer actividades que faciliten al estudiante la comprensión del texto en su globalidad y el segundo, proponer actividades que le ayuden a aprender a organizar las ideas. Es decir, actividades que le dirijan del texto al esquema y del esquema al texto. Los temas han

sido seleccionados entre los contenidos socioculturales y pragmáticos del Plan Curricular del Instituto Cervantes para los niveles B1 y B2: salud pública, actividades de ocio, trabajo y economía, educación y cultura. Los géneros discursivos y productos textuales trabajados son también los que se indican en el Plan Curricular del Instituto Cervantes para estos niveles: anécdotas y textos descriptivos, narrativos, expositivos y argumentativos. Tipos de texto, que a su vez, el estudiante necesita escribir en determinadas ocasiones por cuestiones académicas. Por ello, nos planteamos ayudarles a que aprendan a hilar ideas, a ordenarlas y a expresarlas con el fin de que acaben escribiendo un texto coherente y cohesionado.

Para nosotros, al igual que para Squire (1983), Spivey (1990) y Parodi (1999)¹ la composición y producción de textos comparten unos determinados procesos comunes, ya que como dice Spivey, al componer e identificar textos, se construyen significados. Además, Spivey siguiendo un enfoque constructivista, señala tres pasos previos a la construcción de significados: organización, selección y conexión, es decir, el lector /escritor tiene que organizar el significado textual, tiene que seleccionar los contenidos y conectarlos. Kucer (1985)² también encuentra una relación entre composición y comprensión y propone que el marco teórico para la lectura y la escritura sea el mismo. Además, plantea un modelo en el que tanto la escritura y la lectura se abordan de forma paralela. A partir de estas teorías hemos desarrollado el modelo de trabajo que proponemos: *Del texto al esquema y del esquema al texto*.

Basándonos en la relación entre comprensión y producción, proponemos una primera actividad en la que los estudiantes al leer el texto en el que deben buscar formas para llamar la atención, quitar importancia, expresar consecuencias, empezar a contar algo y organizar el relato. Pero a su vez, pueden ver la organización del texto. Una vez que el estudiante comprenda su organización y las formas para expresar determinadas intenciones comunicativas, creemos que estará capacitado para producir un texto similar, aunque esto lo trataremos más detenidamente en el apartado *Del texto al esquema*.

1 Recogido en PARODI, G., 1999:66. Archivo zip GPL_02-4.PDF. PÁG.7.

2 Recogido en PARODI, G. (1999:67). Archivo zip GPL_02-4.pdf.

 **1. Lee este diálogo entre dos amigos**

A: Oye, ¿y cómo conociste a Eduardo Noriega?

B: Pues de la forma más tonta, resulta que yo estaba sentada en un banco en el Retiro, haciendo los deberes. De pronto, se levantó un poco de aire, y se me voló una hoja. Entonces, me levanté y empecé a correr tras la hoja, y un chico que pasaba por allí y que yo no conocía, me la cogió y me la dio. Al ver que era estudiante de español, empezamos a hablar y me dijo que él estudiaba inglés. Al final nos dimos el teléfono. Y bueno, un día me llamó y me propuso hacer un intercambio de conversación. Y resulta que era un actor muy conocido, me ha presentado a sus amigos, así que ahora conozco a muchos actores y actrices.

A: ¡Qué suerte!

 **2. ¿Qué expresiones se utilizan para...?**

Llamar la atención	Quitar importancia	Expresar consecuencias	Empezar a contar algo	Organizar el relato

 **3. Escribe un texto en el que cuentes cómo conociste a alguien importante en tu vida.**

La propuesta que presentamos para trabajar la comprensión y producción de textos, se basa también en un modelo paralelo, aunque inverso (Del texto al esquema y del esquema al texto).

2. DEL TEXTO AL ESQUEMA

Para facilitar la comprensión del texto, hemos partido de un proceso estratégico, que algunos alumnos ya conocen en su lengua materna pero que no aplican al aprender una L2. Nuestro propósito es que el alumno, mediante un modelo descendente de la comprensión lectora (Top-down) y, más tarde, mediante una lectura selectiva del texto (Teoría de la Relevancia), aprenda a buscar los elementos que comprende del texto, lo que a su vez le permitirá entender la frase, aunque no conozca todas las palabras. Esto, a su vez, le ayudará captar tanto la idea principal como las ideas secundarias y a elaborar un esquema a partir de un texto.

Dos ejemplos de aplicación de estas teorías al aula son las dos actividades que proponemos a continuación. Las dos comenzarían con una actividad previa a la lectura, aunque no la incluyamos. Una vez leído el texto, les pedimos que si no comprenden una frase, subrayen las palabras que conocen y lean solo la parte subrayada. Si surge alguna dificultad en la comprensión, les pedimos que escriban las palabras subrayadas y que vuelvan a leer la frase. Seguramente de esta manera lo puedan entender. Nuestro objetivo es que se fijen en las palabras que conocen y no en las que no conocen con el fin de que puedan hacer una lectura global y evitar que busquen en el diccionario todas

las palabras del texto que no conocen, lo que posiblemente les hiciera perder el hilo conductor de la lectura, y por tanto, dificultaría su comprensión, como ya hemos mencionado. Una vez que han entendido el texto, se les pide que saquen las ideas principales y secundarias del texto.

En el primer texto que proponemos, *El trabajo infantil*, se plantean otras tres actividades. El texto comienza planteando tres objetivos para el Día Mundial contra el trabajo infantil, y en la siguiente actividad se les pide que relacionen cada uno de esos objetivos con el párrafo en el que se desarrolla dicho objetivo. Después, deben buscar en el texto una determinada información (lectura selectiva) el esquema con la información del texto. Y por último, se pide que se fijen en la estructura y que completen el esquema que se les presenta. Esta actividad se podría terminar también, pidiéndoles que escribieran su opinión sobre este tema, pero la producción escrita la trataremos en el siguiente apartado.

El trabajo infantil

1. Lee el texto

Día mundial - 12 de junio de 2010: Metamos un gol... erradiquemos el trabajo infantil

El Día mundial de 2010 coincide con la Copa Mundial de Fútbol en Sudáfrica. ¡Metamos un gol y saquemos tarjeta roja al trabajo infantil! El Día mundial contra el trabajo infantil se celebrará el día 12 de junio de 2010. En este Día mundial, hacemos un llamamiento *para*:

1. *Redoblar* esfuerzos en la lucha contra las peores formas del trabajo infantil con carácter de urgencia.
2. *Intensificar* los esfuerzos a nivel mundial *para que* las medidas de lucha sean parte integrante de las estrategias de lucha contra la pobreza, de protección social y de planificación de la educación.
3. *Plantear* un proyecto político y social para combatir el trabajo infantil.

Hace ya diez años que entró en vigor este convenio y millones de niños trabajadores se han beneficiado de la campaña del Convenio contra prácticas tales como la esclavitud, el trabajo forzoso, la trata de niños, la servidumbres por deudas, la prostitución, la pornografía, el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños en conflictos armados, y todas aquellas formas de trabajo que perjudiquen la seguridad, la moralidad o la salud de los niños. *Sin embargo*, todavía hay demasiados niños atrapados en formas de trabajo totalmente inaceptables.

Las familias pobres suelen contar con la contribución de los ingresos de los niños al presupuesto familiar y no pueden pagar los costes de la educación *porque no tienen* suficientes ingresos familiares. *Por tanto*, una parte esencial de la estrategia para combatir el trabajo infantil es luchar contra esta pobreza familiar y garantizar a los adultos el acceso al empleo y a un trabajo decente. Los Gobiernos pueden asimismo poner en práctica estrategias de protección social *para ayudar* a las familias pobres.

Según las estimaciones más recientes, 72 millones de niños en edad de ir a la escuela primaria, de los cuales más de la mitad son niñas, así como 71 millones de niños en edad de ir a la escuela secundaria, no están escolarizados. *Además*, muchos de los niños escolarizados no asisten a la escuela de forma regular. *Por lo tanto*, debe reforzarse el compromiso a nivel mundial, nacional y local para garantizar el acceso a la educación a todos los niños que han alcanzado la edad mínima de admisión al empleo, así como ofrecer oportunidades para aquellos jóvenes que no tuvieron la oportunidad de recibir una educación formal.

Las organizaciones locales de la sociedad civil pueden desempeñar un papel importante promoviendo la sensibilización y el cambio de actitud frente al trabajo infantil y promoviendo la educación. El Día mundial contra el trabajo infantil es *para promover* el conocimiento y la lucha contra el trabajo infantil.

<http://www.ilo.org/ipec/Campaignadvocacy/WDA/WorldDay2010/lang-es/index.htm>



2. ¿Has entendido las ideas principales del texto?

Si no las has entendido, subraya las palabras que conoces y léelas.

Si sigues sin entender alguna frase, escribe las palabras que comprendes en un papel y léela.

¿Es más fácil ahora?

Ahora escribe las ideas principales del texto

- _____
- _____



3. El texto comienza con el planteamiento de tres objetivos.

¿Qué párrafos tienen relación con cada objetivo propuesto?



4. Completa este cuadro con la información del texto

- Causas del trabajo infantil _____
- Consecuencias del trabajo infantil _____
- La finalidad del texto _____



5. ¿Te has fijado en cómo está organizado el texto? Fíjate en cómo se introduce el tema, las ideas, los argumentos, etc.:

- Introducción del tema _____
- Objetivo: _____
- Argumentos: _____
- Consecuencia: _____
- Cierre: _____

En el segundo texto, *Antigimnasia*, la primera actividad que proponemos consiste en relacionar los títulos con el párrafo en el que se desarrollan. Después realizaríamos la actividad de comprensión que hemos descrito más arriba y una vez comprendido el texto y sacadas las ideas que se presentan en él, se plantean otras dos actividades. En la primera, deben completar el esquema con la información del texto, y en la última deben resumirlo. El objetivo de estas actividades es comprobar que realmente se ha comprendido la información.



1. Lee este texto y pon título a cada párrafo

Antigimnasia

Entrar en terreno desconocido De dónde procede el término anti-gimnasia?
¿Qué es la antigimnasia? Recuperar la naturalidad de sus movimientos

Practicar la anti-gimnasia es embarcarse en un viaje por su propio cuerpo, por su historia. Usted descubre cómo, a lo largo de su vida, su cuerpo se ha ido organizando, protegiendo y adaptando sutilmente. Aprende cómo tener una percepción y un conocimiento de su cuerpo más profundo, más exacto y más autónomo.







Cada sesión de anti-gimnasia supone la oportunidad de descubrir, redescubrir, o despertar nuevas zonas de su cuerpo. Al principio, cuando intenta mover algunos músculos, le resultan tan ajenos, ¡que ni siquiera sabe dónde está la palanca que los pone en marcha! Pero, poco a poco, una nueva conexión se establece entre ese músculo desconocido o ignorado y su cerebro. Su vocabulario muscular se desarrolla, se enriquece. Usted explora nuevas posibilidades de movimiento.

A lo largo de las sesiones aprende a deshacerse por sí mismo de un montón de crispaciones, rigideces y dolores musculares y articulares, que le cansan, le obligan a encorvarse y frenan sus impulsos. Sus movimientos y su respiración recobran su amplitud natural.

Thérèse Bertherat, que creó la anti-gimnasia en los 70, eligió el término anti-gimnasia en la época de la anti-psiquiatría. No es que menospreciara la gimnasia tradicional, pero consideraba que algunos movimientos, por ejemplo aquellos que requieren forzar la inspiración o llevar la columna hacia atrás para liberar la caja torácica, no hacían más que empeorar los problemas del diafragma y de la columna vertebral. “Tiene usted un tigre en la espalda, un tigre potente, astuto, hermoso”, escribe Thérèse Bertherat en su libro *La Guarida del Tigre*. El tigre integra todos los músculos que se encuentran en la parte posterior de su cuerpo y constituye una cadena sin fisuras, sólida y coherente. Si le duele la espalda, no es, como se suele creer, por falta de fuerza, más bien al contrario, es por exceso de fuerza: los músculos de su tigre trabajan demasiado. Están tan apretados, tan contraídos, que impiden moverse a los músculos delanteros. Los movimientos propuestos durante las sesiones logran que su tigre se estire y se alargue.

http://www.antigymnastique.com/sp/que_es_la_anti_gimnasia




2. ¿Has entendido las ideas principales del texto?


Si no las has entendido, subraya las palabras que conoces y léelas.


Si sigues sin entender alguna frase, escribe las palabras que comprendes en un papel y léela.

¿Es más fácil ahora?

Ahora escribe las ideas principales del texto

- _____
- _____
- _____
- _____




3. Completa este cuadro con la información del texto

- La antigimnasia consiste en _____
- Llama tigre a _____
- Los dolores de espalda se deben a _____
- La solución de la antigimnasia es _____
- La salud física está relacionada con _____
- La finalidad del texto es _____


4. Ahora ya puedes resumir el texto


La última propuesta que presentamos en este apartado del texto al esquema, la planteamos a partir de lecturas graduadas. Nuestro primer objetivo como ya hemos mencionado, es que el alumno realice una lectura descendente (Top-down) y una lectura selectiva (Teoría de la Relevancia) y para ello, les pedimos que al leer cada capítulo hagan un esquema en el que indiquen los diferentes escenarios en los que se desarrolla la trama de la novela, qué personajes aparecen en cada uno de los escenarios, y de qué trata esa parte del capítulo. Somos conscientes de que a veces los estudiantes no pueden contestar a las preguntas que planteamos en clase sobre las lecturas que han realizado porque no recuerdan esa información y no, porque no la hayan comprendido. Por ello, deben llevar el esquema a clase y con esa información irán contando cuántos escenarios salen en ese capítulo, qué personajes intervienen, lo que pasa en cada uno de los escenarios, la información que obtienen o si se trata de descripciones. También aclararemos todas las partes que no se hayan comprendido. En caso de que en algún momento no sepan qué decir, dirigiremos la conversación con preguntas que ellos deberán contestar. En esta parte de la clase, los estudiantes irán contando todo lo que han leído, pero seguramente sin

utilizar el vocabulario nuevo, por lo que parafrasearemos sus intervenciones con el léxico del capítulo y recalcaremos las nuevas palabras. Por último, les pediremos que hagan un resumen en cinco o seis líneas y que utilicen el vocabulario apropiado con el fin de que esas palabras lleguen a formar parte del léxico activo del estudiante. Los estudiantes podrán utilizar tanto el esquema como el resumen el día del examen. Puesto que lo que valoramos es la comprensión de la novela y no lo que recuerda de lo leído.





Lecturas Graduadas		
	1. Esquema	
Escenario	Personajes	Información
	2. Resumen en 5 líneas	

3. DEL ESQUEMA AL TEXTO

En este apartado vamos a presentar actividades que ayuden al estudiante a producir textos coherentes y cohesionados mediante un proceso inverso al que acabamos de plantear. Cassany (2004:923) indica los tres procesos cognitivos en los que coinciden los estudios realizados en los últimos años y en los que señala los subprocesos de planificación, textualización y revisión. Y señala Casany (2004:931) diferentes fases o tareas cognitivas en la composición: “analizar la situación, buscar ideas, organizarlas, redactar borradores, revisar los borradores, etc”.. La propuesta de trabajo que nosotros proponemos consta de cuatro fases. La primera sería escribir las ideas que se tienen sobre el tema, argumentos a favor o en contra del tema sobre el que van a escribir, según les van llegando a la cabeza las ideas, es decir, una lluvia de ideas. La segunda sería ordenar esas ideas relacionándolas y clasificándolas en ventajas e inconvenientes. La tercera sería escribir un esquema con las ideas organizadas. Y por último, escribir el texto. En resumen, el esquema sería:

1. Lluvia de ideas
2. Ordenar ideas
3. Hacer esquema (Inicio / introducción – cuerpo / desarrollo - Cierre)
4. Escribir texto

Un ejemplo de actividad sería la que proponemos a continuación:

Título					
	1. Escribe un artículo expresando tu opinión y justícala. Sigue los siguientes pasos				
	a. Pensad y escribid vuestras ideas según se os vayan ocurriendo (Lluvia de ideas). 1. _____ 2. _____				
	b. Ordenad esas ideas por temas y en el orden en el que las vayáis a mencionar 1. _____ 2. _____				
	<table border="1" style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="padding: 5px;">Ventajas</th> <th style="padding: 5px;">inconvenientes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td style="height: 20px;"></td> </tr> </tbody> </table>	Ventajas	inconvenientes		
Ventajas	inconvenientes				
	c. Haced un esquema con la estructura del texto • Idea: _____ • Argumentos / contraargumentos / exposición de los hechos _____ • Conclusión: _____.				

En un principio, el alumno es reacio a trabajar de esta manera porque le resulta un proceso largo y pesado, aunque a largo plazo, reconoce la utilidad de desarrollar todas estas fases. Con el fin de que el alumno se vaya familiarizando con esta manera de trabajar y de mostrarle cómo debe afrontar la última fase, proponemos tres tipos de actividades en las que se le va dirigiendo en el desarrollo de la composición del texto. En la primera actividad tiene que escribir el texto siguiendo el esquema que ha desarrollado previamente:

[Título]
[Introducir idea] _____
[Primer argumento] _____
[Segundo argumento] _____
[Otros argumentos] _____
[Contraargumentación] _____
[Conclusión] _____

En la segunda actividad tienen que completar las frases del texto con las ideas del esquema que también han debido preparar con anterioridad y tienen que ir relacionando argumentos con las formas de introducirlos.

Yo creo que

TEMA: La familia antes y ahora

Yo prefiero la familia de _____ porque en primer lugar _____
 En segundo lugar _____. En tercer lugar _____
 Sin embargo, _____. Por eso _____

TEMA: Estudiar español.

Me gusta estudiar español porque _____ y además _____.
 Por tanto _____.

TEMA: Reciclar

(No) es necesario reciclar no solo porque _____ sino también porque _____
 Además, _____. Aunque _____
 Por todo esto _____

En la tercera actividad ya tienen que completar un texto. Es el paso previo a que ellos tengan que enfrentarse solos a escribir el texto a partir del esquema preparado, pero ya sin una guía de texto.

El progreso

Yo pienso que el progreso es _____. En primer lugar _____
 _____ porque _____, pero a veces
 _____. Un ejemplo es _____.
 En segundo lugar porque _____, y por eso _____. Además _____
 _____ Aunque _____. En conclusión _____.

4. RESULTADOS

Las actividades planteadas son una muestra de actividades con las que estamos realizando una investigación que empezó hace ya varios años, que ha estado parada durante los últimos tres años y que hemos vuelto a retomar hace unos meses. Las actividades propuestas en el apartado *Del texto al esquema* han sido diseñadas recientemente y las estamos poniendo a prueba todavía. Las actividades presentadas en *Del esquema al texto* son actividades con las que llevamos trabajando varios años y que tenemos probada su validez. En los dos casos hablamos de datos cualitativos y próximamente esperamos hacer el estudio empírico completo.

4.1. RESULTADOS COMPRENSIÓN ESCRITA

- ANTES: Los estudiantes se frustraban por no comprender muchas de las palabras del texto y perdían el hilo conductor al estar buscando las palabras en el diccionario, por lo que acabarían aburriéndose aunque les dijéramos previamente que no las buscarán.
- AHORA: Los estudiantes se sienten satisfechos al comprobar que entienden el texto.

Se puede apreciar la diferencia con los estudiantes que siguen buscando las palabras en el diccionario.

4.2. RESULTADOS EXPRESIÓN ESCRITA

- ANTES: Escribían textos difíciles de entender no solo por cuestiones gramaticales y léxicas, sino también porque las ideas no estaban relacionadas y el resultado era un texto con falta de coherencia y cohesión.
- AHORA: Escriben textos coherentes aunque sigan teniendo los fallos de gramática y léxico lógicos del nivel en el que se encuentran.

En conclusión: la propuesta de trabajo que acabamos de presentar *Del texto al esquema y Del esquema al texto* ayuda al estudiante a llegar a comprender los textos sin conocer todas las palabras y le permite producir textos coherentes y cohesionados.

BIBLIOGRAFÍA

- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2004): “La comprensión lectora”, en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid. SGEL, 943-964.
- CASSANY I COMAS, D. (2004): “La expresión escrita”, en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid. SGEL, págs. 917-942.
- PARODI SWEIS, G. (1999): “Conexiones entre comprensión y producción de textos escritos: una aproximación psicolingüística”, en G. PARODI SWEIS (ed.) (1999): *Discurso, Cognición y Educación*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, [en línea]: <http://www.linguistica.cl/prontus_linguistica/site/artic/20061010/pags/20061010132312.html>

VARÓN LÓPEZ. A. (sin año): “El contexto en la Teoría de la Relevancia”, [en línea]: <<http://human.kanagawa-u.ac.jp/gakkai/publ/pdf/no151/15107.pdf>>

WILSON, D. y D. SPERBER (2004): “La Teoría de la Relevancia”, *Revista de Investigación Lingüística* VII, 237-286, [en línea]: <<http://www.um.es/dp-lengua-esp/revista/vol7/relevancia.pdf>>

EL DICCIONARIO: TEXTO, CONTEXTO Y PRETEXTO PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

HUMBERTO HERNÁNDEZ
Universidad de La Laguna

RESUMEN: Hoy se admite sin discusión que uno de los auxiliares fundamentales en la enseñanza de la lengua es el diccionario, no sólo para la enseñanza-aprendizaje del léxico sino para la de todos los niveles lingüísticos; por esa razón, la moderna Lexicografía se ha propuesto como uno de sus objetivos el de indagar sobre estas cuestiones relacionadas con la didáctica del uso del diccionario para ofrecer a los docentes los repertorios que mejor puedan responder a las necesidades específicas de sus alumnos. Como en otras ocasiones habíamos propuesto el que habíamos denominado *Comentario lexicográfico*, expondremos ahora una actividad complementaria que consiste en aprovechar *contextos* periodísticos y literarios en los que las obras lexicográficas constituyen su tema principal, para utilizarlos como *pretextos* y perseguir una finalidad didáctica tomándolos como objeto de análisis y comentario: aunamos así objetivos lingüísticos y literarios como corresponde al planteamiento integral que defendemos para la enseñanza de estas disciplinas en los niveles no universitarios.

Sin lugar a dudas, no habría encontrado mejor *pretexto* para hablar del diccionario como *texto* para la enseñanza del español como lengua extranjera que en el contexto de este XXI Congreso Internacional de ASELE, cuyo tema central, como se sabe es “Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE”. Además, me resultaría difícil decidir en qué línea temática debería insertar esta comunicación, pues, como se verá, pretendo ofrecer el texto del diccionario (o el relacionado con él) como muestra o estímulo, como objeto de investigación e, incluso, como producto final. Para poder hacerlo hay que partir del hecho de que su valor didáctico es indiscutible, e insustituible su papel en el conocimiento y perfeccionamiento de la lengua.

El diccionario es un *texto*, estructurado y autónomo, que presenta la peculiaridad, como otros muchos textos de consulta, de que su lectura suele hacerse de forma fragmentada (se consulta ocasionalmente en el momento en que se plantea una duda), aunque no son pocos los casos –y esto hay que potenciarlo– en que la lectura puede convertirse en sostenida (una consulta nos lleva a otra palabra, y ésta a otra y a otra), como veremos más adelante. Pero conviene saber que este texto –el diccionario– puede presentar diferentes apariencias en su nomenclatura y en su microestructura según el grupo de usuarios a los que fundamentalmente se destina. Así, el diccionario monolingüe para el estudiante de una L2 poseerá características diferenciales en relación con el monolingüe para nativos: léxico usual y con función codificadora, además de la descodificadora, por supuesto. Véanse las diferencias entre estos dos artículos: uno de un diccionario para nativos [el DRAE], con escasa información facilitadora de la codificación

pingüe. (Del lat. *pinguis*). 1. adj. Craso, gordo, mantecoso. 2. adj. Abundante, copioso, fértil.

Este otro, del *Diccionario de español para extranjeros*, de SM, con la información que demandaría un estudiante no nativo, apto, por supuesto para actividades de codificación:

pin.güe adj.inv. Abundante, copioso o fértil: *Este negocio nos va a proporcionar pingües beneficios* || Ant. *Escaso*. || Se usa más delante de un nombre en plural: *pingües ganancias, pingües beneficios*.

El diccionario es un recurso muy valioso para la adquisición de las distintas habilidades y competencias lingüísticas y comunicativas, y es enorme la cantidad de información que contiene y que puede ofrecer. Sorprende, pues, que algunos docentes no tengan los suficientes conocimientos lexicográficos para programar una adecuada didáctica de su uso y que, en consecuencia, muchos estudiantes no puedan (o no sepan) extraer toda la información que hay en sus páginas. Como no podía el periodista que me llamó para entrevistarme y pedirme mi opinión acerca de la inclusión de nuevas palabras en el Diccionario académico, pero fue incapaz de explicarme el significado y la presencia de las marcas “Esp”, “depect. coloq”, “com”. y, “U.t.c.adj”. que aparecen en los artículos *grafitero* y *cultureta*:

grafitero, ra. 1. m. y f. *Esp.* Persona que se dedica a pintar *grafitos* (|| letreros o dibujos).

cultureta. 1. f. despect. coloq. Actividad cultural que no alcanza un nivel aceptable. 2. com. despect. coloq. Persona pretendidamente culta. U. t. c. adj.

El diccionario proporciona información sobre la ortografía y el significado, pero también información ortológica, morfosintáctica y pragmática, y no sólo es informativa la información explícita, también informa la que no está presente:

palabra entrada o lema [etimología]. [pronunciación]. Categoría. [vigencia cron.] [ámbito geográf] [actividad]	
palabra entrada o lema Del lat.	tr. ant. <i>Am. Carp.</i>
Voz fr.	f. desus. <i>Can. Ling</i>
[nivel social] Definición [información contextual] [información complementaria] Ejemplo	
vulg. Dicho de	U.t.c.s.
poét. Aplicado a	U.t.c.tr

Esta es una representación esquemática de un artículo de diccionario. Pues bien, todo lo que aparece en este texto, palabra entrada incluida, es informativo para el consultante: ortografía, posible carácter provisional del lema registrado (la letra cursiva, en unos casos, o el corche inicial, en otros) y toda la información que va continuación. Por supuesto, hay que saber interpretar todo el conjunto de abreviaturas y símbolos utilizados, y conocer el recurso de que la eventual ausencia de alguna de estas informaciones es también significativa: la ausencia de la información ortológica significa que la palabra se pronuncia tal y como se escribe; si no hay información sobre el ámbito geográfico, quiere decir que la voz (o la acepción) es general a todo el español (europeo y americano); o la ausencia de información sobre la vigencia cronológica, señala que la voz o la acepción es completamente vigente en el español de hoy. Lo mismo ocurre con la información pragmática, que indicará los niveles y registros en los que son normales la palabra o la acepción marcadas.

Es posible que en ciertos niveles educativos explicar toda la complejidad de la microestructura deba plantearse de una manera más práctica o, si se quiere, más didáctica, utilizando el propio diccionario como texto de partida para la enseñanza de la lengua: de ahí surge la propuesta de una actividad que he denominado “comentario lexicográfico”, perfectamente realizable con alumnos de niveles avanzados y con estudiantes extranjeros (Hernández, 1997: 245-261). Esta actividad implica participar de la idea de que para integrar plenamente una unidad lingüística a nuestra competencia es preciso poseer una gran cantidad de información sobre ella, pues nuestro objetivo no debe ser sólo realizar una enseñanza cuantitativa del léxico, sino cualitativa, sobre todo en el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes de una L2. Y toda la información que necesitamos puede extraerse de cualquier artículo de un buen diccionario, pues la microestructura constituye la expresión más condensada, más resumida, de los numerosos *contextos* en que aparecen las palabras; por eso los diccionarios permiten descodificar enunciados inéditos para el receptor y codificar mensajes que no habíamos elaborado previamente.

Por otra parte, aunque las unidades de la nomenclatura de un diccionario semasiológico no constituyan, en principio, un *contexto*, en el sentido lingüístico de la voz (entorno lingüístico del cual depende el sentido y el valor de una palabra, frase o fragmento

considerados), podemos construirlos aprovechando las posibilidades de los diccionarios. Supongamos, por ejemplo, que leemos una noticia como la siguiente:

Lucas Rebolini Manso había escapado del Hospital Fernández antes de ser socorrido el 6 de febrero último. Según informaron fuentes del *nosocomio* a LA NACION, el hijo de los actores Antonio Grimau y Leonor Manso había ingresado en la entidad a las 0.45 de ese día en un estado de intoxicación por estupefacientes.

Supongo que, como a mí, llama la atención la palabra *nosocomio*. Y, aunque del contexto de la noticia podría deducirse el significado aproximado de la voz, vamos a asegurarnos consultando el diccionario. *Nosocomio* aparece como voz de uso general en el DRAE, que la define así: “m. *Med.* Hospital de enfermos”. Y aquí podría acabar la consulta; sin embargo, teniendo en cuenta que existe un componente formal de la palabra que constituye un claro prefijo, podríamos situarla en el *contexto* de todas aquellas con las que comparte el significado propio de ese prefijo (‘enfermedad’). Su situación en él nos ayuda a precisar su significado y a ampliar nuestro conocimiento del léxico con otras palabras con las que semánticamente se relaciona:

nosofobia s. f. Temor anormal y obsesivo a enfermar.

nosogenia. 1. f. *Med.* Origen y desarrollo de las enfermedades. 2. f. *Med.* Parte de la nosología que estudia estos fenómenos.

nosografía. 1. f. *Med.* Parte de la nosología que trata de la clasificación y descripción de las enfermedades.

nosología. 1. f. *Med.* Parte de la medicina que tiene por objeto describir, diferenciar y clasificar las enfermedades.

nosológico, ca. l. adj. *Med.* Perteneciente o relativo a la nosología.

nosomanía s.f. En psiquiatría, creencia injustificada de que se padece una enfermedad.

nosomántica. 1. f. Modo de curar por encantamiento o ensalmo.

Incluso, aprovechando las posibilidades de un diccionario inverso (las versiones en cederrón facilitan esta consulta), podríamos situarla en otro contexto a partir del componente sufijal. Se relacionaría ahora con palabras como

leprocomio. l. m. *Ecuad. y Ven.* Leprosería.

manicomio. l. m. Hospital para locos.

sifilicomio. l. m. Hospital para sifilíticos.

Otro posible contexto nos lo daría un diccionario ideológico, el que agrupa el léxico según el sentido de las palabras, frente a los habituales, los alfabéticos, que lo presentan según criterios formales. Así, en el *Diccionario ideológico de la lengua española*, de

Julio Casares, encontramos que la palabra *nosocomio* se sitúa en el contexto de *hospital*, *crujía*, *galera*, *cuadra*, *clínica*, *uncionario*, *enfermería*, *sanatorio*, *dispensario*, *lazareto*, *leprosería*, *malatería*, *quirófano*, *manicomio*, *preventorio*, *pontón*, *asilo*. Y ahora, después de indagar sobre los significados de la serie de palabras que constituyen este contexto, podríamos proceder a organizar el campo semántico ‘establecimiento sanitario’ y tratar de establecer las relaciones que hay entre ellas. La estructura del campo semántico en cuestión sería la siguiente:

1. Establecimiento sanitario, para todo tipo de enfermos. Suelen alojarse en él

hospital. 1. m. Establecimiento destinado al diagnóstico y tratamiento de enfermos, donde se practican también la investigación y la enseñanza.

clínica [...] 3. f. Establecimiento sanitario, generalmente privado, donde se diagnostica y trata la enfermedad de un paciente, que puede estar ingresado o ser atendido en forma ambulatoria.

nosocomio. 1. m. Med. Hospital de enfermos. (No aparece registrado en Clave. En CREA 123 ocurrencias, salvo alguna excepción, en el ámbito americano, aunque sí se registra en DEA, sin marcas).

urgencias. 5. f. pl. Sección de los hospitales en que se atiende a los enfermos y heridos graves que necesitan cuidados médicos inmediatos.

2. Establecimiento sanitario para enfermos contagiosos. Suelen alojarse en él

lazareto. 1. m. Establecimiento sanitario para aislar a los infectados o sospechosos de enfermedades contagiosas. 2. m. Hospital de leprosos.

preventorio. 1. m. Establecimiento destinado a prevenir el desarrollo o propagación de ciertas enfermedades, especialmente la tuberculosis infantil.

leprosería. 1. f. Hospital de leprosos.

malatería. 1. f. p. us. Edificio destinado en otro tiempo a hospital de leprosos.

3. Establecimiento sanitario, sólo para enfermos mentales. Suelen alojarse en él

manicomio. 1. m. Hospital para locos.

psiquiátrico, [...] 2. m. Hospital o clínica donde se trata a los enfermos mentales. (No en el listado de DILE). Podría considerarse un uso eufemístico moderno.

4. Establecimiento sanitario para enfermos con dolencias menos graves o heridos. No suelen alojarse en él

enfermería. 1. f. Local o dependencia para enfermos o heridos [sólo se prestan primeros auxilios]

dispensario. 1. m. Establecimiento destinado a prestar asistencia médica y farmacéutica a enfermos que no se alojan en él.

5. *Voces en desuso o anticuadas*

pontón. 1. m...2. m. Buque viejo que, amarrado de firme en los puertos, sirve de almacén, de hospital o de depósito de prisioneros.

crujía. [...] 2. f. En los hospitales, sala larga en que hay camas a uno y otro costado y a veces en el medio de ella.

cuadra. 5. f. Sala de un cuartel, hospital o prisión, en que duermen muchos.

galera. 4. f. Fila de camas adicional en los hospitales.

El diccionario, pues, es un recurso necesario, que debería ser habitual en la enseñanza de la lengua; pero, además, como se ha visto, puede ser muy útil como *pretexto*, esto es, utilizar el propio texto del diccionario para conseguir nuestros objetivos de aprendizaje lingüístico.

Pero quería tratar yo ahora de otras maneras de *pretextar* con la idea de interesar a los estudiantes por el uso del diccionario y promover un mejor conocimiento de estas inestimables obras de consulta, y de la lengua, en última instancia. Pues el prosaico texto del diccionario ha sido motivo principal de muchos artículos periodísticos, de ensayos de divulgación lingüística, de pasajes literarios, de poemas y hasta de alguna novela. Y son estos textos, con una presentación atractiva de sus contenidos y una extensión apropiada para ser trabajados en clase (los periodísticos tienen en torno a mil palabras) los que proponemos como pretextos. Algunos de los textos periodísticos, encuadrados en el género de opinión, que presentamos como modelo y utilizamos en esta exposición, son los siguientes:

“Palabras y cenotafios”, de Juan José Millás

“Una nueva vida”, de Javier Cercas

“Sobre gallegos y diccionarios”, de Arturo Pérez Reverte

“El nervio de la lengua” de Arcadi Espada

“El fraude lexicográfico” de Humberto Hernández

Los hay también del género noticia, como “RAE revisará la definición de la palabra pederastia”, de Cecilia Jan y Antonio Fraguas, e incluso interesantes reportajes, que suelen aparecer con motivo de la publicación (o nueva edición) de un diccionario, como por ejemplo, “El más largo poema jamás escrito” de Anthony Burgess (a propósito de la publicación de la segunda edición del *Oxford English Dictionary*), o “La aventura de fabricar un diccionario”, de Juan José Millás (con motivo de la publicación del *Diccionario del español actual*, cuya elaboración, que duró unos treinta años, dirigió Manuel Seco). Hay numerosos reportajes de este tipo relacionados con el Diccionario académico. Podemos encontrar textos de carácter puramente literario: la “Oda al diccionario”, de Pablo Neruda; o *El profesor y el loco*, novela de Simon Winchester, que relata la historia de la elaboración del más importante diccionario en lengua inglesa y la vida de

sus principales protagonistas: James Murray, coordinador del diccionario, y y William Chester Minor, uno de sus colaboradores más prolíficos. Otro texto literario de interés es el relato “La conjuración de las palabras”, de Benito Pérez Galdós, o el capítulo “Beatriz (La polución)” en la novela *Primavera con una esquina rota*, de Mario Benedetti.

Dentro del ámbito filológico hay textos de carácter divulgativo de un elevado poder motivador, muchos publicados en la prensa, y perfectamente utilizables para estos fines: “El diccionario y la gente”, de Gregorio Salvador; “Norma y uso”, de Fernando Lázaro Carreter; o “El fraude lexicográfico”, de Humberto Hernández, entre otros.

Vamos a presentar algunos fragmentos de algunos de los textos de nuestro corpus que son representativos de los principales asuntos lexicográficos tratados. Así, por ejemplo, en “Palabras y cenotafios” de Juan José Millás encontramos una serie de reflexiones sobre la lengua tras la lectura de la voz “cenotafio” del Diccionario de María Moliner, que, por cierto, según nos cuenta, había intentado robar en la conocida librería madrileña La Casa del Libro:

En efecto, nada más llegar a casa, lo había abierto al azar y mis ojos habían caído sobre una curiosa palabra, cenotafio, de la que María Moliner decía: “Monumento funerario en el cual no está el cadáver de la persona a la que se dedica”.

Le di muchas vueltas al término y a su definición, como si estuviera obligado a significar algo especial por haber sido el primero en aparecer ante mis ojos. Y sí, significaba algo especial, ya que cada una de las palabras del idioma, si lo piensas, tiene algo de cenotafio, pues en ella no está, paradójicamente, el objeto que nombra. [...], pues no lograba comprender por qué al decir “vaca” veía en mi cabeza una vaca y al decir “va” no veía media vaca. Mi profesor de lengua perdía los nervios con esta clase de cuestiones, por lo que finalmente hice como que entendía todo y no volví a manifestar mis perplejidades idiomáticas (crecer consiste en hacer como que entiendes). Ya de mayor, al proveerme de algunos rudimentos lingüísticos, lo entendí, pero sólo con el lado racional. Con el irracional continuo sin entenderlo, excepto cuando pronuncio la palabra “cenotafio”. Claro, me digo entonces, la palabra es un monumento en el cual no está el objeto al que se dedica.

En “Una nueva vida”, Javier Cercas comprende que debe abandonar el diccionario de su vida, la decimonovena edición del DRAE tras ser advertido, y comprobar el anacronismo y la inexactitud de muchas definiciones. Es un texto magnífico para ilustrar el carácter temporal de los diccionarios y su posible manipulación ideológica:

Siempre había oído decir que una separación es una experiencia desgarradora; ahora sé que es verdad: la mía lo ha sido.

[...] Como cualquier escritor, yo convivo con un harén de diccionarios, pero uno de ellos me ha robado el corazón: es el que tengo siempre a mano, el primero que consulto, el único con el que mantengo una relación íntima; no es un diccio-

nario, sino mi diccionario, el libro que más he leído en mi vida y que me define. La decimonovena edición del diccionario de la Real Academia, le respondí al estudiante. [...]

Todo cambió tras ser instado a leer las definiciones de *mahometano*, *marxismo* y *dólar*, tal como aparecen en la decimonovena edición (“Que profesa la secta de Mahoma”, “Doctrina de Carlos Marx y sus secuaces” y “Moneda de plata de los Estados Unidos, Canadá y Liberia, que vale a la par 5 pesetas y 42 céntimos”, respectivamente). “Fue entonces cuando me derrumbé –escribe–; me sentí traicionado: era como si acabara de descubrir que mi mapa del universo no respondía a la realidad del universo; me sentí perdido: comprendí que, a menos que quisiera arruinar mi vida, debía abandonar para siempre la decimonovena”.

El diccionario debe reflejar la lengua tal como es no como nos gustaría que fuera y este carácter notarial de las obras lexicográficas no es siempre bien entendida por sus usuarios. Así lo defiende Arturo Pérez Reverte en su artículo “Sobre gallegos y diccionarios”:

El DRAE realiza un esfuerzo constante por detectar y corregir las definiciones que, por razones históricas o de prejuicios sociales, resultan inútilmente ofensivas. Pero no puede borrar de un plumazo la memoria y la vida de las palabras. [...]

Arcadi Espada ilustra en “El nervio de la lengua” su carácter mutable, cómo esta circunstancia debe reflejarse en las diferentes ediciones de los diccionarios y cómo muchas veces el DRAE procede con retraso, y lo ejemplifica con los dos sentidos, vigentes según en el Diccionario, del verbo *enervarse*:

Desde mis primeros pasos he oído en boca de los redichos la palabra *enervar*. No es, sólo, que la pronunciaran con engolamiento, sino que la decían dos veces: ‘Enervar no significa ponerse nervioso. *Enervar* significa, precisamente, lo contrario: no-nervioso’. Y al decir esto metían un dedo entre el afijo (je, e!) y la raíz (*nerv*) como si quisieran sacarte el ojo. Obviamente, yo no he visto a nadie, ni por escrito ni por oído, que utilizara *enervar* en el redicho sentido. Puede que haya visto poco. Pero siempre y para todos *enervar* ha significado ponerse de los nervios. Hasta 1992, el *Diccionario de la Lengua* sólo recogía el sentido redicho. [...]

En otras ocasiones los artículos critican las deficiencias de algunos diccionarios. En “El fraude lexicográfico” se denuncia el caso de una obra que se presenta como una edición moderna y novedosa, cuando en realidad se trata de un antiguo diccionario plagado de deficiencias:

Hace muchos años que vengo advirtiendo de la presencia, en el mercado editorial español, de numerosos diccionarios, de los denominados “escolares”, cuyo

valor educativo es más que dudoso. ¿Qué puede enseñar a un alumno del segundo ciclo de primaria, por ejemplo, un diccionario que define *añoranza*, *cabalgada* y *decapitación* como “Acción de añorar”, “Acción de cabalgar” y “Acción de decapitar”, respectivamente? ¿O que proporciona como única acepción de *atavismo* “Semejanza con los abuelos”, y de *añil* “Planta leguminosa”? Podría citar otros muchos ejemplos, algunos, incluso, absolutamente disparatados, que sorprenderían a muchos padres y profesores; sin embargo, les aseguro que han sido extraídos de alguno de esos repertorios tan utilizados por nuestros jóvenes estudiantes y cuyos contenidos jamás han examinado por suponer, erróneamente, que todos ellos son iguales y que sus diferencias son solamente cuantitativas. [...]

Mario Benedetti simula en “Beatriz (Polución)”, capítulo de su novela *Primavera* con una esquina rota, una concreta situación de consulta de una joven con un diccionario, seguramente de los llamados escolares, en el que se presentan deficiencias muy generales: ausencia de voces del español meridional o la acusada pudibundez que caracteriza a muchas de estas obras:

Dijo el tío Rolando que esta ciudad se está poniendo imban cable de tanta polución que tiene. Yo no dije nada para no quedar como burra pero de toda la frase sólo entendí la palabra ciudad. Después fui al diccionario y busqué la palabra imban cable y no está. [...]. La otra palabra, polución, es bastante más difícil. Esa sí está en el diccionario. Dice, polución: efusión de semen. Qué será efusión y qué será semen. Busqué efusión y dice: derramamiento de un líquido. También me fijé en semen y dice: semilla, simiente, líquido que sirve para la reproducción. O sea que lo que dijo el tío Rolando quiere decir esto: esta ciudad se está poniendo insoportable de tanto derramamiento de semen. [Acaba concluyendo que “nosotros no venimos del semen sino de la atmósfera”].

Sin duda el tema más recurrente es el que revela la frecuente actitud reverencial de los hablantes hacia el diccionario: “el diccionario no solo lo sabe todo sino que además no se equivoca nunca”, comenta García Márquez que decía su abuelo. Un ejemplo es lo que nos cuenta Gregorio Salvador en un pasaje de su artículo “El diccionario y la gente”:

[...] Un taxista de Bogotá discute con su cliente acerca del significado de una palabra que este ha dicho y que él estima que está impropia mente usada. Como el cliente se muestra contumaz en su interpretación, el taxista decide parar el coche para consultar el diccionario y dirimir la cuestión. ¿Dónde creen ustedes que un taxista colombiano detiene su taxi para realizar esta consulta? ¿Ante una biblioteca, quizás? ¿Ante una librería? No; en la puerta de un bar. Porque en Colombia, donde se precian de hablar el mejor español del mundo, las controversias lingüísticas son tan frecuentes en bares, restaurantes o cafeterías, que siempre hay un Diccionario académico a la mano para resolver la cuestión.[...] Pero el azar puede, inesperadamente, torcer el rumbo natural de los acontecimientos. El bar avistado por el taxista se había inaugurado poco antes y tenía un dueño español,

que quedó sorprendido con la extraña pretensión de tan insólitos parroquianos. Su contestación debió ser desabrida (¡a saber lo que diría del reclamado e inexistente diccionario!), el caso es que el taxista se encrespó, sacó una pistola, disparó y lo hirió en el hombro.

Este mismo tema lo encontramos en este fragmento de *La Regenta*. El problema ahora es ortográfico, y la discusión queda zanjada cuando se recurre al diccionario:

[...] —Señor Ronzal, no creo que el señor Redondo, ni nadie, se atreva a dudar de su palabra de usted. Si usted tiene un diccionario en que lleva *h* la avena, con su pan se lo coma; y aun calculo yo qué diccionario será ese... Debe de ser el diccionario de Autoridades...

—Sí señor; es el diccionario del Gobierno...

—Pues ese es el que manda; y usted tiene razón y don Frutos confunde la avena con la Habana, donde hizo su fortuna...

Don Frutos se dio por satisfecho. Había comprendido el chiste de la avena que se había de comer el otro y fingió creerse vencido.

Con sorpresa se puede observar cómo son los propios filólogos —a veces académicos— quienes mejor comprenden las deficiencias de los diccionarios, que, por supuesto, las tienen, y de ellas debemos ser todos conscientes. Fernando Lázaro en su dardo “Norma y uso del idioma” reconoce que en las páginas del DRAE puede haber muchas ausencias, por muchas razones:

Prescindiendo de esas adherencias de origen hereditario o emotivo, el cuerpo fundamental del *Diccionario* está formado por miles de palabras que todos compartimos, pero no necesariamente por todas las que usamos y podemos usar sin preocupación alguna. [...] su no constancia puede deberse a simple lapsus; y también, porque el notario no va delante de los hechos, sino que los sigue, y la misión de la Academia es notarial, fedataria. Registra en sus ficheros lo que llega a su conocimiento: e imprime en el *Diccionario* lo que, por su difusión, le parece consignable. De este modo, cuanto en él figura lleva su documentación en regla; pero mucho de lo que no aparece está en espera de tenerla y, para ello, necesita vivir libremente sin ser prohibido.

A pesar de todo, los grandes usuarios del idioma, los grandes escritores, le reconocen un extraordinario valor, como lo prueban los distintos artículos que le dedica García Márquez, o la “Oda al diccionario”, de Pablo Neruda, de la que extraemos sólo estos nueve versos:

[...]
Diccionario, no eres
tumba, sepulcro, féretro,
túmulo, mausoleo,
sino preservación,
fuego escondido,
plantación de rubíes,
perpetuidad viviente
de la esencia,
granero del idioma.
[...]

Después de todo lo expuesto no voy a concluir esta comunicación con tono triunfalista de apasionado lexicógrafo que podría sobrevalorar el papel de las obras lexicográficas. Sigo creyendo que, aunque sus virtudes son evidentes, el diccionario es un medio y no un fin en la enseñanza de la lengua. Y, aunque nada justificaría nuestra despreocupación por procurarnos los conocimientos lexicográficos necesarios para proceder con garantías a una correcta didáctica del uso del diccionario en particular y de la lengua en general, no sería bueno descargar toda nuestra responsabilidad en los libros de texto, ni siquiera en los diccionario, ni por supuesto en el de la Academia. Por eso propongo, para finalizar, que reflexionemos con estas palabras de Fernando Lázaro Carreter:

Debe confiarse mucho más en la tarea que pueden desarrollar los profesores de lengua, conduciendo con conocimientos e instinto el fluir velocísimo del idioma, que en la eficacia dudosa de las prescripciones oficiales: en cada decisión la Academia podría dejarse jirones de prestigio. Y ello tanto en lo referente al léxico como en lo gramatical y estilístico. La tarea de limpiar y pulir el español es responsabilidad mucho más directa del cuerpo docente. Y este deber tendría que imprimirse fuertemente en el ánimo, no sólo de los profesores de español de cualquier grado, sino en el de todos los profesores que enseñan en español, porque también son (quizá, antes que nada) profesores de español. Hoy, que se cometen tantos atentados contra nuestro idioma, serán escasos todos los esfuerzos.

BIBLIOGRAFÍA

- CASARES, J. (1979, 2ª ed. 9ª tirada): *Diccionario ideológico de la lengua española*, Barcelona: Gustavo Gili.
- HERNÁNDEZ, H. (1997): “El comentario lexicográfico”, en M. Crespillo [ed.] y P. Carrasco [comp.], *Comentario lingüístico de textos (Analecta Malacitana, anejo VIII)*, Málaga, 1997, pp. 245-261.

HERNÁNDEZ, H. (2008): “Retos de la lexicografía didáctica española”, en *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, Alicante 2008, versión en CD-ROM.

MALDONADO, C. (dir.) (2002): *Diccionario de español para extranjeros*, Madrid, SM.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, (2001, 22^a ed.): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]: *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [29-9-2010].

EL TEXTO, UN PRETEXTO PARA EL TRABAJO EN CLASE DE LENGUA

MARIANELA HERNÁNDEZ PÁEZ

*Facultad de Letras Españolas, Escuela para
Estudiantes Extranjeros (Universidad Veracruzana)
Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV)*

RESUMEN: Esta comunicación tiene dos propósitos fundamentales: el primero, reflexionar acerca de la práctica docente en dos campos, el del español como lengua extranjera y el del español como lengua materna; el segundo, dar cuenta de los criterios que, a partir de las condiciones y las necesidades específicas de cada situación de aprendizaje, se toman en cuenta para el trabajo en clase con textos.

Enseñar el español como lengua extranjera y como lengua materna son dos experiencias tanto convergentes como divergentes en ciertos aspectos; vale la pena, pues, un acercamiento a las circunstancias que rodean el uso del texto en cada una, es decir, los factores involucrados en la selección, creación o adaptación de éstos, y en la consecuente propuesta de actividades, desde la perspectiva del texto como pretexto didáctico.

En otras palabras, mi objetivo es mostrar de qué manera el docente puede valerse del texto visto como una excusa alrededor de la cual pueden hacerse girar las actividades en el aula, esto es, cómo puede explotarse el potencial de un texto para enseñar gramática en el marco de dos clases distintas, una para estudiantes extranjeros y otra para estudiantes nativos del español de nivel universitario, a través de algunos ejemplos generales que al final de mi lectura comentaré a ustedes.

De este modo, me interesa hacer un ejercicio de explicitación donde me propongo compartir dos experiencias pedagógicas diferentes, pero similares al mismo tiempo. Intercambiar ideas acerca del funcionamiento de las clases de lengua en condiciones diversas, casi siempre resulta enriquecedor y nos aleja de una tendencia común de los maestros a

asumir de cierta forma algunos aspectos de nuestra tarea que no necesariamente pueden ocurrir de un solo modo¹.

Por esa razón, reitero mi deseo de poner sobre la mesa dos experiencias de enseñanza del español en contextos diferentes, aunque sin duda semejantes, justamente para sugerir maneras posibles de estimular el trabajo en clase a partir de textos², lo cual nos llevará a reconocer puntos coincidentes y diferentes de las actividades propuestas en cada uno de estos ambientes, y los aspectos tomados en cuenta para llevar a cabo dichas actividades, con el fin de propiciar la (auto) reflexión. En los siguientes párrafos, describiré las características de ambas prácticas.

La primera se desarrolla en un curso llamado Español Superior I (o II, según la demanda académica del trimestre), que se ofrece en la Facultad de Letras Españolas de la Universidad Veracruzana³ a estudiantes de la licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas. La segunda, en el curso Gramática II, dirigido a estudiantes universitarios no nativos del español de la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la misma Universidad.

En el primer contexto, los alumnos de la licenciatura, hablantes nativos de español, deben tomar dos cursos seriados de Español Superior (I y II) en los trimestres iniciales de formación. En el primero de éstos, la enseñanza gramatical comprende las nociones básicas de morfología y sintaxis (hasta llegar a la oración simple). En el segundo, se centra en el análisis de estructuras sintácticas de mayor complejidad (coordinadas y subordinadas). La meta es que el estudiante, sin pretender la especialización, adquiera herramientas y estrategias para enfrentar un estudio más detallado de la lengua. Este análisis practicado en clase, a pesar de que en la mayoría de las carreras de lengua y literatura ha dejado de realizarse y ha sido sustituido por las aproximaciones generativistas, se sustenta aún en el enfoque estructuralista. En una sesión condicionada por estos rasgos, coexisten tanto la teoría sobre aspectos gramaticales y la explicitación gramatical de ciertos contenidos como la inferencia de reglas sobre el comportamiento de algunas estructuras. Como es natural pensar, un estudio gramatical tan específico y de fenómenos lingüísticos abstractos, puede resultar poco motivador para el alumno si se toma en cuenta que casi siempre los estudiantes de nuevo ingreso llegan con la idea de adentrarse únicamente en el terreno literario, lo cual los “distrae” de lo relacionado con la lengua.

1 Generalmente, se piensa que la enseñanza de la gramática es únicamente normativa, descontextualiza los usos, recurre a métodos tradicionales y demanda ejercicios mecánicos.

2 Entenderemos el texto fuera de su conceptualización teórica y únicamente como aquel material, a menudo, impreso que puede ser leído o decodificado (quedarían incluidas las imágenes, entendidas como textos visuales que pueden “leerse”, interpretarse), ya sea real, adaptado o elaborado, empleado en clase con fines didácticos (en este caso, aproximarse a algún contenido gramatical); así, un texto puede ser tanto una nota de revista, un artículo de periódico, una información proveniente de internet, una canción, el fragmento de alguna obra, una fotografía o dibujo...

3 En Xalapa, Veracruz (México).

En este contexto particular, el trabajo con textos (tanto reales como adaptados o preparados ex profeso) se justifica con tres argumentos. El primero, verlos como el *pretexto* idóneo para generar actividades que permitan a los alumnos formular hipótesis y deducir aspectos concretos del funcionamiento de las estructuras en estudio; el segundo, emplearlos para señalar usos reales (y apropiados de la lengua, académicamente hablando) que posibiliten –en el mejor de los casos– la adquisición⁴; el tercero, valerse de ellos para sistematizar y reforzar los contenidos gramaticales revisados.

El segundo contexto aludido es el de la enseñanza gramatical del español a hablantes no nativos mediante dos cursos: Gramática I, dirigido a estudiantes de nivel intermedio y Gramática II, a los de nivel avanzado⁵ (a esta clasificación pertenecerían los niveles C1 y C2 del MCER). El objetivo de éstos es que el estudiante, a partir de la práctica de las distintas habilidades comunicativas, tenga la oportunidad de revisar y ensayar, con más detenimiento, algunas estructuras clave⁶, indispensables para la suficiencia en la lengua.

Puede apreciarse, entonces, que el interés es el entrenamiento explícito con contenidos gramaticales (conocimiento declarativo) sin soslayar, ni contraponerlo, al conocimiento procedimental o instrumental, lo cual se logra mediante planeaciones organizadas desde lo funcional.

La pregunta latente, por tanto, cuestiona sobre el potencial de los textos en una clase de español lengua materna y en una de español lengua extranjera. Como es de suponerse, la forma de emplearlos en cada uno de los ámbitos descritos es distinta (aunque coincide en algunos puntos) y está en función de los objetivos generales y específicos perseguidos en cada curso.

En ambos casos, tanto el de los estudiantes hispanohablantes como el de los extranjeros que aprenden gramática, los textos sirven de pretexto para planear acciones mediante las cuales se pongan en marcha operaciones cognitivas de diversa índole, por ejemplo, de presentación de alguna estructura (donde se procura la inferencia de reglas acerca del comportamiento lingüístico), de recordatorio o reforzamiento de un tema ya conocido o practicado en clase, o bien, de explicitación gramatical.

En cuanto a los textos que motivan ejercicios cuyo fin es presentar una estructura, puede hablarse de su utilidad para activar el conocimiento previo o el reconocimiento de lo presentado. Para tal fin, lo más recomendable es buscar textos reales de diversa

4 Hablo de adquisición, sin ir más lejos, únicamente en el sentido de proceso inconsciente de aprendizaje.

5 La Escuela para Estudiantes Extranjeros (EEE) emplea las categorías inicial (para niveles A1 y A2), intermedio (para niveles B1 y B2) y avanzado (C1 y C2).

6 Por ejemplo, las del subjuntivo, utilizadas en diversos actos de habla: expresar opinión, emoción, sugerencia...

procedencia; de tal modo, son válidos los folletos y hojas con publicidad que circulan en la calle, los publicados en libros o en páginas de sitios virtuales, las historietas y caricaturas de periódicos y revistas, los de carácter literario, los correos electrónicos, entre muchos otros, y no es indispensable que no sean “defectuosos”, es decir, los textos con errores pueden convertirse en perfecto ejemplo de cómo no usar la lengua en algún caso concreto, dar muestras de oraciones agramaticales e, incluso, servir como ejercicio de corrección donde los estudiantes apliquen su *competencia sistémica*⁷ y agudicen su conciencia (meta)lingüística.

Otros textos a los cuales los maestros de lengua recurrimos a menudo, son aquéllos preparados ex profeso por nosotros mismos con la intención de reafirmar, reforzar o reactivar los contenidos gramaticales trabajados tanto con los alumnos nativos como con los no nativos. Algunos tienen el formato de una *guía* o *apoyo didáctico* que acompaña al texto real empleado para que el estudiante lo recorra y se detenga en los aspectos hacia los cuales nos interesa llamar su atención (ya sea de manera implícita para estimular la inferencia de reglas sobre los comportamientos de ciertas estructuras, o bien, de manera explícita para cerciorarnos de la comprensión o para favorecer la sistematización, según el caso).

Los aspectos por tomar en cuenta al seleccionar el material textual real (no preparado ex profeso) para llevar a clase son:

– La *temática*: es importante buscar textos que resulten atractivos, estimulantes, placenteros. Para el trabajo con los estudiantes de la carrera de Letras, los temas casi siempre –aunque no forzosamente– irán a tono con su interés en la literatura: presentar poemas como los de Sor Juana, Góngora, Quevedo o algún otro autor cuyo estilo se caracterice por un orden sintáctico distinto al del español empleado cotidianamente, ha servido como ejercicio para comprender la sintaxis invertida donde al alumno se le propone reescribir o “reacomodar” los versos de manera que el resultado sea un poema en un orden sintáctico más cercano al de la lengua coloquial. El reto es “armar el rompecabezas y descubrir ‘los significados ocultos’, dar sentido al poema, tomando como guía la sintaxis (y obviamente, también la semántica)”. Esto tal vez genere juegos sintácticos diferentes o quizá no, pero el hecho de buscarlos o ensayarlos lleva a los alumnos a asociar los distintos niveles de análisis de la lengua, a una conciencia (meta)lingüística, a la (re)formulación de hipótesis y a recorrer de ida y vuelta el camino del lenguaje literario al de uso cotidiano.

7 En palabras de Johnson (2008: 40), el término *competencia sistémica* incluye el conocimiento y la aptitud relacionados con la manera en que el lenguaje funciona como sistema, lo cual implica varios niveles distintos: la pronunciación (fonética y fonología), la gramática (morfología y sintaxis), los significados de las palabras (semántica), entre otras aptitudes.

Con los estudiantes extranjeros, explotar el lado cultural, sobre todo en grupos conformados por individuos de diferente nacionalidad, propicia un intercambio enriquecedor a propósito de las costumbres de los comensales descritas en un texto como *De las conductas indecorosas en la mesa*, de Leonardo da Vinci, donde el autor lista las que él considera malas costumbres de la gente de su época a la hora de comer. Este texto puede desencadenar actividades tanto orales como escritas, pues se procura dar pie a la opinión a partir del contraste con los hábitos actuales y el contraste con lo culturalmente visto como una conducta no deseada a la hora de comer; asimismo, como consiste en una larga lista de reglas encabezadas por verbos en presente de indicativo, en forma negativa, puede pedirse también el comentario escrito donde el alumno plasme las ideas expresadas oralmente y luego transforme tales frases empleando la conjugación del imperativo (recordemos que la finalidad de da Vinci es dar instrucciones), lo cual le servirá para recordarlas y reafirmarlas, y si de ir más lejos se trata, es posible solicitar, por equipos, viñetas o dibujos hechos tomando como *pretexto* alguna de las malas costumbres referidas por el autor (la que les parece peor o más vergonzosa,...). De vez en cuando, inspirarse haciendo algo “distinto” a “estudiar” (o lo que se entiende por estudiar) gramática, aunque a propósito de ella, puede resultar más productivo de lo que se cree.

Otro camino posible, pero a la inversa, hablando de este mismo ejemplo, es emplear textos visuales, imágenes que muestren los malos hábitos criticados por da Vinci, permitir a los espectadores observar atentamente y verbalizar lo que perciben a propósito de las conductas prohibidas en la mesa, después asociar el texto escrito con el visual a través de comentarios y, finalmente, hacer énfasis en la forma. Por supuesto, cada una de las etapas descritas puede realizarse con variantes, según los intereses, las características del grupo, el nivel de lengua... De tal modo, se centra la atención tanto en el significado como en la forma a partir de un tópico conocido por el estudiante y que pertenece al repertorio de experiencias cotidianas en su cultura; a su vez, esto se asocia natural o espontáneamente, con el aspecto gramatical, objetivo general de la clase.

Otro de tantos ejemplos más que pueden enumerarse como *pretextos* para la clase, son los refranes⁸, los cuales ayudan a crear oportunidades para traer a colación diversos referentes culturales y aspectos interpretativos basados en el lenguaje empleado; asimismo, es posible tratar la sintaxis, la semántica, la pragmática y las equivalencias de traducción, si las hay; todo esto, en el caso del aula de ELE. Para el aula de ELM⁹, pueden proporcionarse textos reales o textos “fabricados” con refranes como excusa para el análisis de estructuras subordinadas de distinto tipo (sustantivas, adjetivas, adverbiales...). El objetivo latente de las actividades desarrolladas en ambos contextos pedagógicos será

8 De igual manera, los chistes, los albures y ciertas bromas de uso local, por tratarse de textos que se leen “entre líneas”, abren oportunidades para explotar el aspecto cultural en clase y para el entrenamiento del estudiante en otros usos de la lengua.

9 Español lengua materna.

siempre el de reflexionar para llegar a entender los diversos y posibles usos de la lengua y, además, la versatilidad de ésta, puesto que las estructuras empleadas por los hablantes para la comunicación cotidiana son las mismas usadas tanto en la literatura como en otras manifestaciones, es decir, se trata de recurrir a las mismas formas lingüísticas para ejercer diferentes funciones.

– La *extensión*: éste es otro de los criterios importantes al seleccionar los textos. De preferencia, que sean breves, de no más de una cuartilla (o dos como máximo), en vista de la duración de las sesiones, normalmente de una hora y media o dos.

– El/los *objetivo(s)*: un aspecto que no debe pasarse por alto es la finalidad para la cual elegimos cierto material, es decir, qué se quiere lograr y qué tipo de ejercicios pueden derivarse de éste. Un texto puede muy bien desembocar en actividades diversas tanto de producción como de recepción. Se trata de “exprimirlo”, “sacarle la mayor cantidad de jugo” para que sirva como elemento integrador de las habilidades comunicativas. Tanto en el aula de español lengua materna como en la de español lengua extranjera, el texto es la justificación idónea para discutir, dialogar o debatir y luego derivar un ejercicio de escritura, además de ser útil para provocar la reflexión gramatical (meta secundaria, aparentemente¹⁰), en mayor o menor medida explícita, según el contexto del cual se trate. A menudo, las explicaciones gramaticales en el curso de español para universitarios, hablantes nativos del español, suelen ser más detalladas, quizá más extensas o más complejas debido, la mayoría de las veces, a las preguntas y dudas de los alumnos. En el aula de español para extranjeros, como sabemos, la explicación gramatical (a pesar de que este curso se enfoca en la gramática) ocupa menos tiempo que el destinado a ella en la clase de español lengua materna, pero más si se compara con los cursos normales de español para extranjeros.

– El *grado de dificultad*: éste es otro de los elementos por tomar en cuenta antes de decidir si un texto puede activar el trabajo en el aula y si requiere ser modificado para tal fin. Es necesario pensar en el texto como un recurso para ayudar al alumno a lograr el anhelado *i+1*¹¹ y elegir aquéllos que contribuyan en algo a su competencia lingüística y, en el mejor de los casos, también a la comunicativa (el nivel de lengua de los estudiantes no nativos también puede indicar si un texto requiere ajustes). Quizá lo más conveniente es adaptar aquellos materiales cuya complejidad es tal que ocasionen

¹⁰ Secundaria sólo en apariencia porque en realidad es la actividad central del curso, aunque la metodología contribuye a hacerla más inductiva que deductiva, así que el estudiante está entretenido en asuntos más “relevantes” que lo “distraen” de la gramática, la cual parece quedar en un segundo plano.

¹¹ Según Terrell y Krashen (1983, citado en Da Silva, 2005), los seres humanos adquirimos una lengua al recibir el input comprensible, es decir, al entender el input que está un poco más allá de nuestra competencia adquirida. Podemos entender un mensaje de un nivel más elevado que nuestra competencia lingüística gracias a las pistas del contexto y la información extralingüística. El profesor de lenguas ayuda a sus alumnos a entender “*i+1*” al seleccionar, en un principio, los temas que ellos conocen, al usar recursos audiovisuales y al utilizar el contexto extralingüístico.

un desvío del objetivo de la actividad e, incluso, intentos frustrados de éste por entender. Es válida también la adaptación u omisión, a mi parecer, cuando ciertas partes del texto resultan repetitivas, monótonas o refieren hechos poco cercanos, no operantes o poco significativos en la realidad del estudiante. Otros factores en mayor o menor grado determinantes para las adaptaciones pueden ser (sobre todo respecto a los textos utilizados con los alumnos extranjeros) el registro, la variedad dialectal y la tipología textual de los cuales son muestra –de nuevo, según el objetivo–; probablemente, en función de la meta perseguida, valga la pena rescatar el contenido de un texto y cambiar su formato (por ejemplo, a un artículo darle forma de noticia para resaltar algo en especial) o, mejor aún, tomar esto como “coartada” para que sean los mismos estudiantes quienes lo transformen si la finalidad es poner en práctica sus conocimientos previos sobre tipos textuales y tomen las decisiones pertinentes relacionadas con la adecuación, como buscar la congruencia entre el lenguaje empleado en ese tipo de texto –aquí entra la gramática–, la intención comunicativa y el contenido.

A manera de conclusión y como producto de un ejercicio reflexivo propio, puedo decir que en estas dos experiencias de enseñanza del español, concretamente de aspectos gramaticales, una de las claves para transitar por ellas ha sido tomar como punto de inicio los objetivos que dan origen a tales cursos (en uno, el de facilitar al estudiante tanto la adquisición de conocimientos más específicos sobre el funcionamiento de la lengua como de hábitos analíticos y metalingüísticos; en otro, el de llevar al estudiante a entender la gramática como medio ligado a la práctica integradora de las habilidades y no necesariamente para fines comunicativos¹², a pesar del nombre del curso). A partir de la claridad que se tenga respecto a dichos objetivos, es posible pensar en los aspectos determinantes para seleccionar los textos y tomar decisiones relativas a la forma, el momento y el objetivo de emplearlos, y los posibles ajustes requeridos para hacerlos funcionar. La otra clave estaría en la variedad de materiales factibles de ser utilizados, cuya validez dependerá de justificar, principalmente, el cómo y el para qué de su uso. El texto, me parece, puede visualizarse como un campo abierto que sugiere distintas posibilidades de explotación, diversos caminos o recorridos, pero también marca sus propios límites y éstos deben considerarse para atisbar cuál puede ser más ventajoso para el aprendizaje respecto a los criterios aquí descritos.

12 Con frecuencia, es necesario explicarles a los aprendices, en ambos contextos, que el hecho de estudiar la gramática con mayor detalle, como en el caso de ellos, no garantiza ni su adecuado uso ni su aplicación inmediata al interactuar con otros; no es un conocimiento que sirva para algo concreto, sino que más bien, puede contribuir indirecta o parcialmente en sus procesos de aprendizaje de la lengua. Tal vez, esto reduzca la ansiedad ocasionada cuando el estudiante no logra algunas de sus expectativas a propósito del uso fluido y “correcto” de la lengua.

BIBLIOGRAFÍA

- JOHNSON, K. (2008): *Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una introducción*, México: FCE.
- DA SILVA GOMES, H. M. y A. SIGNORET D. (2005): *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, México: Trillas.
- LOMAS, C., A. OSORO y A. TUSÓN (2002): “Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua”, [en línea]: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=590>

EL TEXTO COLOQUIAL EN LA CLASE DE ESPAÑOL L2/LE: EXPLOTACIÓN ORIENTADA A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS MARCADORES CONVERSACIONALES

ANAIS HOLGADO LAGE
PATRICIA SERRANO REYES
Universidad de Salamanca

RESUMEN: En la actualidad son aún escasos los manuales y propuestas didácticas que ofrecen una explotación (expresa o implícita) de los marcadores conversacionales propios del registro más informal de la lengua. Tras considerar que su adquisición es de suma importancia para que el estudiante alcance una adecuada competencia pragmática, se ofrece como ejemplo de explotación una propuesta didáctica basada en textos coloquiales. Estos, ya sean reales o ficticios, son el punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje pero también constituyen el objetivo a alcanzar por parte de los alumnos, al tratarse de un registro caracterizado por su cotidianeidad y espontaneidad y por tanto, relacionado estrechamente con la conversación, una de las clases de discurso más empleadas en el lenguaje diario.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos veinte años los estudios pertenecientes al análisis del discurso y análisis de la conversación han prestado una especial atención a los denominados generalmente marcadores discursivos. Sin embargo, en el área de las investigaciones dedicadas a la enseñanza de lenguas a menudo se ha pasado por alto el estudio de estos elementos esenciales del discurso, los cuales actúan sobre este último confiriéndole no sólo coherencia y cohesión, sino también, especialmente en la vertiente oral del lenguaje, mayor naturalidad. Aunque en los últimos años, afortunadamente, esto ha cambiado,

consideramos que aún son escasos los trabajos orientados a ofrecer una adecuada explotación didáctica de un grupo concreto de los marcadores, los característicos de la conversación. Es por ello por lo que este trabajo, partiendo del texto coloquial como estímulo y objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE, pretende ofrecer una pequeña muestra que sirva de guía o referencia al docente a la hora de enfrentarse a la enseñanza de ciertos marcadores conversacionales.

2. LO COLOQUIAL

2.1. ¿QUÉ ES LO COLOQUIAL?

Los registros, es decir, las diferentes modalidades de uso dependientes del contexto¹, pueden expresar desde el grado de formalidad mayor, propio generalmente de los textos escritos, hasta el grado de formalidad menor, propio de lo coloquial oral, pasando por otras manifestaciones formales en lo oral o informales en lo escrito². Teniendo en cuenta este criterio, lo coloquial, por tanto, es un tipo de registro o nivel de habla, con independencia del nivel de lengua en el que se manifiesta. Este último, también denominado “sociolecto” está relacionado con la estratificación social y no posee una relación directa con el registro empleado, es decir, cualquier hablante, independientemente de su nivel socio-cultural, puede cambiar de registro según el contexto comunicativo en que se encuentre. Sin embargo, ambos conceptos están estrechamente relacionados: cuanto más alto es el nivel de lengua de un hablante, mayor será su dominio de los diferentes registros, mientras que si su nivel de lengua es bajo, conocerá un menor número de posibilidades de habla y su capacidad de adaptación al contexto lingüístico será mínima.

Lo coloquial, como resalta Antonio Briz, no es un registro exclusivo de la variante oral de la lengua, pero encuentra en ella su campo más adecuado de actuación. Está marcado por la cotidianidad, la espontaneidad y la falta de planificación (Briz, 1996), y es por ello por lo que tiene a la conversación como su mejor exponente.

2.2. LO COLOQUIAL EN LA CLASE DE E/LE, ¿DEBE ENSEÑARSE?

Tradicionalmente, las variedades menos formales de la lengua no han sido siempre bien recibidas en los círculos de la enseñanza de un idioma. En la actualidad, autores

1 No vamos a hacer distinción aquí entre registro y estilo como proponen algunos autores (Julio Borrego, 2002), sino que los vamos a considerar sinónimos.

2 Ejemplos de manifestaciones orales en el registro formal serían ciertos discursos políticos o las conferencias, mientras que podrían considerarse tipos de texto escritos en su variedad coloquial un correo electrónico escrito a un amigo o una nota (o “post-it”).

como Briz (2002b) apuntan a la necesidad de incorporar a las clases de E/LE variedades más allá de la estándar, contribuyendo así no sólo a la mejora de la actuación lingüística del estudiante sino también al progreso en su capacidad de interacción. La capacidad por parte del estudiante extranjero de adecuarse a las diferentes situaciones comunicativas, ya sean en uno u otro registro, da muestra del uso correcto de un idioma.

Partimos de la idea (esperemos que no demasiado optimista) de que cualquier profesor de lengua es consciente de que el idioma que enseña presenta variedades diafásicas (aparte de diatópicas, diastráticas y diacrónicas), es decir, dependientes del contexto comunicativo y que, por tanto, debe acercar a sus alumnos las distintas versiones de un mismo hecho lingüístico, de manera que fuera del aula tengan la posibilidad de elegir la que consideren más conveniente sin sentirse atados a una única forma de hacerse entender (Albelda y Fernández, 2006). La utilización de unas formas lingüísticas concretas, escogidas teniendo en cuenta la correcta adecuación al contexto, se engloba dentro de la competencia pragmática del hablante. Es mediante su adquisición como el estudiante de una lengua extranjera consigue proferir discursos que se asemejan a los de un hablante nativo, independientemente de la competencia lingüística que haya alcanzado. Por ejemplo, un alumno de un nivel A2 o B1, con unos conocimientos gramaticales intermedios podría decir algo como lo siguiente en la barra de una cafetería: “*¿Me pones un café con leche y un pincho de tortilla?*”, mientras que otro hablante de nivel superior, con unos conocimientos lingüísticos mayores que el anterior podría enunciar algo como “*Perdone, señor, ¿podría tomar un café con leche y un pincho de tortilla, por favor?*”³. Gramaticalmente ambos enunciados son correctos, pero pragmáticamente difieren en su semejanza con aquello que diría un nativo en esa misma situación. Podríamos afirmar, incluso, que mientras los errores sintácticos o gramaticales pueden ser aceptados o a menudo esperados en ciertos niveles de lengua como el coloquial, los desajustes pragmáticos suelen ser llamativos y pueden conducir a situaciones embarazosas a aquellos que los proferen (Borrego, 2002).

3. LOS MARCADORES CONVERSACIONALES EN LA CLASE DE E/LE

3.1. PERTINENCIA DE SU ENSEÑANZA

Es indudable que si consideramos pertinente y necesaria la enseñanza del discurso conversacional en la clase de lengua extranjera, hemos de contemplar la misma actitud hacia uno de sus componentes más definitorios. Los marcadores no sólo ponen

³ Como ejemplo tomado de la vida real, conocemos el caso de un estudiante americano que, en la taquilla de un cine, olvidó recoger el cambio y cuando la empleada le avisó, él exclamó: ¡No me jodas!, ante la sorpresa de la mujer. En este caso, obviamente un nativo habría sido menos efusivo emitiendo algo como: ¡Ah! Vale o ¡Anda! Gracias.

de manifiesto la actividad organizadora y formulativa de los hablantes a lo largo de la conversación, sino que reflejan actitudes más subjetivas y personales de estos, como pueden ser la indecisión, la apatía, la cortesía, etc., y funcionan como marcas reguladoras de la construcción del coloquio (rellenadores o mantenedores de turno, iniciadores de respuesta, etc.). El objetivo de su enseñanza –y motivo principal de su pertinencia en la clase de E/LE– es la adquisición de una competencia comunicativa más completa que permita al alumno desenvolverse en el mayor número de situaciones posible de manera adecuada, esto es, de forma similar a como lo haría un nativo.

Es una opinión generalizada que la enseñanza expresa de estas unidades parece más adecuada en niveles superiores pero, desde nuestro punto de vista y teniendo en cuenta que lo que se enseña son funciones con sus correspondientes exponentes lingüísticos, puede introducirse la enseñanza de estas partículas en etapas anteriores al nivel umbral, ya que en múltiples ocasiones se trata de funciones de carácter universal que no precisan el dominio de estructuras complejas. Dependiendo de dichas funciones, por tanto, podrán introducirse unos u otros marcadores en las clases de nivel inicial, intermedio o superior.

3.2. PRESENCIA DE LOS MARCADORES CONVERSACIONALES BUENO Y PUES EN DIFERENTES MANUALES

Para dar respuesta a estas cuestiones, hemos examinado, analizado y comparado diversos manuales de enseñanza de español de los últimos años para niveles B1 y B2 (umbral y avanzado). Hemos elegido dichos niveles debido a dos razones: por un lado, los niveles iniciales (A1 y A2) se centran en el desarrollo de funciones comunicativas básicas de la lengua en las cuales hacen aparición los marcadores conversacionales de manera superficial. Por otro lado, los niveles superiores (C1 y C2) se dedican a la profundización de ciertos aspectos lingüísticos, especialmente relacionados con registros más formales de la lengua y se hace alusión en menor medida a los marcadores propios de la conversación⁴. Hemos prestado atención principalmente a las funciones de la lengua hacia las que están orientados y a la metodología empleada para poder desarrollar dichas funciones, es decir, a la explotación didáctica de aquellos contenidos lingüísticos.

Los manuales analizados son de edición posterior a la aparición del *Marco común europeo de referencia* (2001); en concreto, los textos revisados son: *Aula 4* (2006) y *Aula 5* (2007), *Prisma: Progresá* (2007), *Prisma: Avanza* (2007), *Gente 2* (2006) y *Gente 3* (2005). Este último fue uno de los más novedosos en su primera edición, antes del *Marco de Referencia Europeo*, pues utiliza el denominado “enfoque por tareas”, que pretendía

4 De hecho, en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, para un C2 el único marcador ajeno al registro formal es el que justificativo de “Me voy, que llego tarde”.

incorporar al aula el desarrollo de procesos de comunicación, evolucionando desde el método nocio-funcional. En las nuevas ediciones ha sufrido muchos cambios, y se ha ido acercando más al método comunicativo, aunque todavía hay un apartado en cada lección llamado “tareas”. Cada volumen de *Aula* consta de 10 unidades didácticas y al final de cada una de ellas se propone la ejecución de una tarea final cuyo propósito es poner en práctica diversos procesos de comunicación en el grupo. El manual de E/LE *Prisma* parte de un marco ecléctico dentro de una perspectiva comunicativa, con lo cual se pretende atender a la diversidad de estudiantes y docentes.

3.2.1. Cuadro sinóptico que resume la aparición de los marcadores bueno y pues en los manuales estudiados

MANUAL	PUES	BUENO	ACTIVIDADES	APARTADO
<i>Gente 2</i> (Martín Peris, E. y N. Sans Baulenas, 2006)	Pág. 86 “contradecir abiertamente”	Pág. 84 “contraponer razones para argumentar”	Debate oral, rellenar huecos	“formas y recursos” “os será útil”
<i>Gente 3</i> (Martín Peris, E., N. Sánchez Quintana y N. Sans Baulenas, 2006)	Pág. 22 “responder a una pregunta”	Pág. 47 “matizar una opinión”	Debates orales	
<i>Aula 4</i> (Corpas, J. et al., 2005)	Pág. 37 “introducir un contraargumento”	---	(Generales para toda la unidad)	“practicar y comunicar”
<i>Aula 5</i> (Corpas, J. et al., 2007)	---	---	---	
<i>Prisma: Progresar</i> (Caballero, G. M ^a . et al., 2007)	Pág 86 “acuerdo y desacuerdo”	---	Comprensión auditiva, debate oral	(cuadros amarillos sin título)
<i>Prisma: Avanza</i> (Caballero, G. M ^a . et al., 2007)	---	Pág. 159 “intentar convencer a alguien” “dar la razón a alguien”	Rellenar huecos, debate oral	

3.2.2. Conclusiones

Tras analizar brevemente estos manuales, llegamos a la conclusión de que, aunque algunos de estos volúmenes presentan apartados en los que se analizan ciertas funciones

y las diversas maneras de expresarlas, no hay un estudio profundo de los marcadores discursivos y tampoco una explotación didáctica de los mismos, por lo que es posible que el estudiante no llegue a una adquisición completa de estos elementos, es decir, a comprender su uso y a poder utilizarlos como lo haría un nativo. Especialmente en *Prisma* hemos comprobado que apenas se hace referencia explícita a funciones pragmático-discursivas habituales en el desarrollo de la conversación, y en *Aula* no se profundiza en el estudio de los marcadores. No pretendemos menospreciar estos manuales, que sin duda reúnen un buen número de ventajas, sino sólo señalar la necesidad de ahondar más en la descripción de los nada sencillos marcadores y en sus diversos usos con el fin de que el estudiante adquiera la competencia de los mismos.

4. LA ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES CONVERSACIONALES MEDIANTE TEXTOS COLOQUIALES REALES

A la hora de comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los marcadores conversacionales nos decantamos, al igual que Antonio Briz, por una perspectiva onomasiológica, propia del enfoque comunicativo, es decir, se parte del estudio de las funciones textuales y se describen los recursos⁵, en este caso marcadores, que las expresan en español (Briz, 2002b). Las funciones elegidas serán las apropiadas para el nivel en que se esté llevando a cabo la actividad según las pautas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, pero también, como vamos a hacer a continuación, teniendo en cuenta la intuición del docente.

Aquí es donde entran en juego los diferentes marcadores del discurso en general y los conversacionales en particular, siempre con el objetivo de conseguir desenvolverse lingüísticamente de la manera más próxima a la de un nativo, mostrando sus intenciones y, al mismo tiempo, interpretando las de sus interlocutores.

El análisis de los manuales nos ha conducido a realizar la siguiente propuesta didáctica, compuesta de varios modelos de ejercitación centrados en el aprendizaje de algunas funciones específicas para *bueno* y *pues*, adecuadas a los descriptores correspondientes a los niveles B1 y B2. Esta elección se debe, por un lado, a la inclusión de *pues* como marcador del discurso que el alumno debe aprender a usar en lo referente a “tácticas y estrategias pragmáticas”⁶ en dicho nivel. La función que este marcador ha de desarrollar es la de comentador, con lo cual será este valor el que se intente trabajar

5 Frente a la semasiológica, en la que se presentan las formas lingüísticas y a partir de las mismas se caracterizan las funciones pragmático-discursivas.

6 El Plan Curricular del Instituto Cervantes dedica un apartado en cada uno de los tomos en que se divide (A-B-C) a las “Tácticas y estrategias pragmáticas”. En este punto es en el que se incluyen los recursos y estrategias que puede emplear el alumno para usar la lengua que está aprendiendo de forma efectiva y eficaz en un contexto comunicativo determinado.

en la propuesta didáctica. Por otro lado, no hemos hallado ninguna alusión a *bueno* en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* en dicho apartado. Por ello, hemos escogido de entre las múltiples funciones que puede llevar a cabo este marcador una muy específica e importante en el desarrollo del discurso, puesto que trabaja a favor de la cortesía verbal, aspecto de suma relevancia si tenemos en cuenta que nos hallamos ante usuarios ya independientes. Se trata del uso de *bueno* en posición inicial de intervención reactiva para introducir una respuesta o una opinión contraria a la del interlocutor o que no se ajusta a la de aquél, con la intención de suavizar la oposición⁷.

En la propuesta didáctica se indicarán los objetivos que pretenden alcanzarse, las destrezas principales que se verán implicadas, el material necesario para realizarla y el tiempo previsto de duración. Se trata únicamente de un modelo de explotación didáctica que puede ayudar al docente a elaborar actividades similares de acuerdo con la ejercitación de otras funciones de los marcadores trabajados. Está compuesto por varios ejercicios que explotan, fundamentalmente, las destrezas orales y cuentan entre sus principales objetivos la adquisición de destrezas pragmáticas útiles (y convenientes) en el desarrollo de la conversación coloquial, pero se trabajan también otro tipo de contenidos de manera secundaria que contribuyen a un aprendizaje más completo.

El punto de partida para lo anteriormente expuesto será el texto coloquial, ya sea real o ficticio, como estímulo y como objetivo final, es decir, se intentará que el estudiante sea capaz de producir este tipo de discurso de la manera más natural posible, empleando los marcadores de manera apropiada.

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Objetivos: Mejorar la competencia pragmático-discursiva de los estudiantes en cuanto a los recursos y tácticas para:
 - expresar desacuerdo de manera cortés en una conversación
 - introducir comentarios o añadir informaciones nuevas o relevantes
- Nivel: B1.
- Destrezas que se trabajan: comprensión lectora, comprensión oral, expresión oral, expresión oral.

⁷ Encontramos este valor para *bueno* en el manual *Español Lengua Viva 2*, correspondiente a uno de los niveles que estamos trabajando, el B1. En este libro se especifica un poco más la función comunicativa que se trabaja; esta es “rechazar una propuesta o una invitación”, empleo para el cual puede servirse de *es* que, como en:

A: ¿Te apetece venir a casa a cenar?

B: Bueno, es que estoy un poco cansada... mejor otro día.

En general, la función del marcador es la de introducir una respuesta no preferida, es decir, contraria a las expectativas del interlocutor.

- Forma de trabajo en clase: toda la clase en común y en grupos pequeños.
- Material necesario: únicamente fotocopias del texto y los ejercicios.
- Tiempo previsto de duración: 60-90 minutos.
- Descripción: Mediante la realización de esta actividad se pretende que los estudiantes reconozcan y utilicen diversas funciones pragmático-discursivas habituales en la conversación coloquial, representadas frecuentemente por los marcadores *bueno* y *pues*. Las funciones son, por un lado, introducir una opinión contraria a la del interlocutor, es decir, expresar desacuerdo con éste, de manera cortés e intentando no imponer dicha afirmación. El objetivo secundario sería mitigar los posibles efectos adversos que ese argumento contrario podría ocasionar. Por otro lado, la función de *pues* que va a mostrarse es la de introducir un comentario informativamente novedoso y de relativa importancia en relación al tema que se está tratando.

Para ello, proponemos en primer lugar la lectura y posterior dramatización de un texto⁸ que refleja una conversación coloquial entre amigos. No se trata de material auténtico puesto que este tipo de discursos entrañan diversas dificultades para el estudiante de nivel B1. Factores como la velocidad de habla, el ruido contextual, las interrupciones, los robos de turno, el léxico coloquial o incluso jergal, etc., suponen el dominio de ciertos conocimientos y habilidades que en un B1 aún no se han alcanzado. Pero animamos a la utilización de fragmentos de conversaciones coloquiales reales (obtenidas de la radio, televisión o incluso mediante grabación secreta en ambientes familiares) en niveles superiores.

> *Lucía, Carmen, Samuel y Jorge están hablando sobre el viaje de fin de carrera:*

Lucía: ¡Por fin! Pensé que nunca llegaría este momento... Lo vamos a pasar genial, ¡nuestro primer viaje todos juntos!

Carmen: Pues conozco bastantes grupos que han discutido en estas reuniones y al final se ha ido cada uno a un sitio distinto porque no se ponían de acuerdo... ¿A vosotros qué os gusta?

Samuel: Yo paso de gastarme una pasta en playa y sólo playa... prefiero algo más cultural, como Grecia... o Rusia.

Jorge: Pues Rusia es muy caro... Yo prefiero algo más barato, que sea cultural y si es posible que también tenga playa...

8 Consideramos que no es necesario contextualizar el texto en este artículo, sin embargo, en una clase real, el profesor debe introducir el tema de los viajes y la tradición de realizar un viaje al final de los estudios universitarios.

C: Bueno, yo no creo que Rusia sea tan caro... si en lugar de ir a hoteles de 3 y 4 estrellas buscamos albergues nos puede salir mucho más barato.

L: Pues yo me veo en el Caribe, ¿eh? No me puedo creer que estéis diciendo que queréis ir a uno de los sitios más fríos del mundo y encima a un albergue... ¿Estáis hablando en serio?

J: Jaja, tú siempre tan exquisita, Luci. Pues he oído comentarios por clase y la gente quiere destinos más culturales, como Egipto o Turquía. ¿No te gustaría estar entre pirámides?

L: Sinceramente...no. Prefiero relajarme con una piña colada en una playa de aguas cristalinas... ¡Ay! (suspira melancólica) Bueno, las pirámides está bien pero para celebrar que por fin termino la carrera quiero algo más relajado, ¿verdad, Carmen?

C: Bueno... yo, la verdad es que estoy con ellos...

S: Vale, vale, vamos a cambiar de tema que la pobre Luci está poniendo una cara...

- Procedimiento: En primer lugar, se dejará un tiempo a los alumnos para que lean el texto y se familiaricen con el tema, el contexto comunicativo y puedan preguntar aquello que no entiendan. Tras aclarar las posibles dudas, el profesor pedirá que cuatro alumnos representen la conversación con una lectura en voz alta, haciendo las indicaciones pertinentes en cuanto a la entonación o las pausas. A continuación, han de identificar las funciones que pueden desarrollar *bueno* y *pues* en dicha conversación. El profesor podrá ayudarles a definir los valores exactos de estas expresiones (en ningún caso nos referiremos a ellas con el término “marcadores conversacionales”) y les explicará que se trata de recursos que los hablantes pueden utilizar en sus conversaciones cotidianas y que no poseen un significado por sí mismas sino que llevan a aquel que las escucha a interpretar la información de una manera determinada y no de otra. También se les indicará que no son expresiones obligatorias o necesarias, pero que gracias a ellas nuestro discurso se vuelve más natural y, por tanto, más similar al de un hablante nativo. El objetivo es que los estudiantes entiendan el significado de esas partículas en ese contexto o que las identifiquen en su propia lengua.

Hemos considerado que una manera adecuada de poner en práctica las funciones previamente expuestas sería el clásico “ejercicio de huecos”, con un aspecto novedoso: se trata de fragmentos de conversaciones reales obtenidas de los corpus CREA y Val. Es.Co⁹. Se han eliminado los signos prosódicos puesto que pueden interferir en la comprensión del texto, y se sustituyen las marcas de pausa (/ - // - ///) por comas o puntos.

9 Estos textos se ofrecen a modo de muestra, pero el profesor puede proponer a los alumnos múltiples fragmentos obtenidos, por ejemplo, de estos dos corpus o del de Davies, en los que aparecen a menudo conversaciones coloquiales sacadas de la vida real.

Para corregir el ejercicio se hará especial hincapié en la entonación de los marcadores, realizando las indicaciones necesarias a los alumnos, y en las pausas que siguen a *bueno*.

1. A: hice una comparación de por qué Jaime sí que tiene unos labios muy bonitos, muy perfilados y estaba sentado a la vera de Jacinto ¿no? Y estaba contando y digo: “mira los labios de Jaime” [...] y me río, cada vez que veo a Jaime me río, porque las cosas que se me ocurren, vamos, las comparaciones que hago (RISAS)

S: _____ hubo una persona del Grupo que se enamoró de Jaime, lo que pasa es que como es cura pues lo tienen un poco crudo.

2. A: En Haití [...] todo lo de la magia negra y los zombies... Debe haber un ambiente allí entre ocultismo, religión oscura y fanatismo debe ser la leche, macho.

B: _____, para mí que tampoco tanto.

3. A: ¿Y los calderos estos que tenéis ahí para las matanzas, eso tampoco lo había?

B: Sí, eso sí, hombre. ¿No iba a haber? Era lo que había. [...] A mí mi madre me dio ese que tiene tu madre.

A: sí, ¡qué bonito!

B: _____ ese es el que me dio mi madre a mí cuando me casé.

Como práctica menos dirigida proponemos actividades de respuesta libre. Partiendo de diversos estímulos visuales (por ejemplo imágenes que inspiren comentarios sobre asuntos de actualidad: política, debates polémicos, deportes...), los estudiantes tendrán que hablar de sus gustos, preferencias, opiniones... Para la ejercitación de *bueno*, trabajarán en parejas de la siguiente manera: el primer estudiante, ante una imagen dada, realiza una opinión que puede incluir no sólo gustos o preferencias, sino sentimientos y emociones. Tras enunciar su afirmación deberá provocar una reacción en su compañero con preguntas como “¿No crees?, ¿No te parece?, ¿Tú qué crees?”, etc. El segundo estudiante tendrá que expresar su desacuerdo ante la afirmación de su compañero de la manera que se indica en el ejemplo propuesto en el ejercicio, utilizando el marcador *bueno*.

> *Ante una imagen de Barack Obama*

Estudiante 1: Barack Obama es el mejor presidente de la historia de los Estados Unidos, ¿no te parece?

Estudiante 2: *Bueno*, yo no estoy tan seguro, a mí me gustaba más Clinton.

Seguiremos el mismo esquema de ejercicio para practicar la función correspondiente a *pues*. En parejas, uno de los estudiantes expondrá la primera idea que le evoque la imagen (un paisaje, un personaje, una comida...). A continuación, el otro estudiante introducirá un comentario novedoso utilizando *pues*.

> *Ante la imagen de una playa paradisíaca.*

Estudiante 1: ¡Qué bonito! ¡Me gustaría estar en una playa como esta!

Estudiante 2: ¡Pues yo me voy a Cuba la semana que viene!

Tras la utilización de los textos coloquiales como estímulo inicial y apoyo en los ejercicios, los estudiantes deberán producir este tipo de discurso. Para ello sugerimos una actividad de debate en pequeños grupos: los estudiantes intentarán ponerse de acuerdo sobre el destino de un supuesto viaje de fin de curso. Se trata de un ejercicio libre, pero en el cual cada uno deberá asumir un papel, puesto que deben escoger un lugar y defenderlo hasta conseguir que sea ése el destino final elegido. Los estudiantes han de mantener una conversación sobre sus preferencias, opinar sobre las afirmaciones de sus compañeros, comentarlas, etc., con lo cual se pueden ver desempeñadas múltiples funciones comunicativas aparte de las ejercitadas en los ejercicios anteriores para *bueno y pues*. El profesor prestará atención en todo momento a la correcta utilización de estos marcadores y una vez escenificadas las conversaciones de cada uno de los grupos premiará a aquella cuyos participantes se hayan desenvuelto con mayor naturalidad, consiguiendo así uno de los objetivos de la utilización de los marcadores conversacionales.

5. CONCLUSIONES

Para finalizar, nos gustaría destacar que esta breve propuesta podría (o incluso debería) integrarse dentro de una unidad didáctica en la que se trabajaran otras funciones, sin embargo, aquí cumple nuestra intención de ofrecer a modo de ejemplo actividades que ejerciten de manera específica las labores que llevan a cabo en el discurso determinados marcadores conversacionales. Esto ayudaría a rellenar el vacío que nos hemos encontrado en algunos manuales actuales de enseñanza de E/LE, donde es extraño encontrar una ejercitación expresa de determinadas funciones interactivas o textuales comunes en la conversación coloquial.

Hemos pretendido señalar la importancia del texto coloquial como estímulo para la adquisición de dichos marcadores, y, en concreto, la relevancia de la conversación como discurso prototípico de ese registro, puesto que en él se congrega un gran número de funciones pragmático-discursivas, desde aquellas que reflejan intenciones del hablante, hasta otras mediante las cuales organiza y estructura su discurso. Todo ello viene a apoyar la teoría que hemos señalado al principio del artículo y que hoy en día supone un objetivo importante a conseguir en la clase de cualquier lengua extranjera: la enseñanza de las distintas variedades diafásicas, es decir, dependientes del contexto, ha de ser tenida en cuenta para que el estudiante adquiera una competencia pragmática más completa y, en consecuencia, más cercana a la del hablante nativo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBELDA MARCO, M. y M^a J. FERNÁNDEZ COLOMER (2006): “La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial”, *Marco ELE: Revista de Didáctica*.
- (2006): “La enseñanza de los registros en ELE. Una aplicación al español coloquial”, *marcoELE* 3.
- BORREGO, J. (2002): “Niveles de lengua y diccionarios”, en J. L. BLAS *et al.* (eds.), *Estudios sobre lengua y sociedad*, Castelló: Publicacions de la Universitat Jaime I, 51-105.
- BRIZ, A. (1996 [1998, 2^a]): *El español coloquial: situación y uso*, Madrid: Arco/Libros.
- (2002a): *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid: Arco/Libros.
- (2002b): *El español coloquial en la clase de ELE. Un recorrido a través de los textos*, Madrid: SGEL.
- BUITRAGO, A. *et al.* (2007): *Español Lengua Viva 2*, Madrid: Santillana.
- CABALLERO, G. M^a *et al.* (2007): *Prisma B1: Progreso*, Madrid: Edinumen.
- (2007): *Prisma B2: Avanza*, Madrid: Edinumen.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>
- CORPAS, J. *et al.* (2005): *Aula 4*, Barcelona: Difusión.
- (2007): *Aula 5*, Barcelona: Difusión.
- INSTITUTO CERVANTES (2006-2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva (3 volúmenes).
- MARTÍN PERIS, E. y N. SANS BAULENAS (2006): *Gente 2*, Barcelona: Difusión.
- MARTÍN PERIS, E., N. SÁNCHEZ QUINTANA y N. SANS BAULENAS (2005): *Gente 3*, Barcelona: Difusión.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (1998): “Los marcadores del discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera (aspectos gramaticales y cuestiones pragmáticas)”, en J. M. BECERRA HIRALDO *et al.* (eds.), *La enseñanza de segundas lenguas*, Granada, Universidad de Granada, 51-79.
- NOGUEIRA DA SILVA, A. (2010), “Introducción de los marcadores del discurso en los manuales del nivel B2 usados en Brasil”, en *marcoELE*.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Corpus de referencia del español actual (CREA)*, [en línea]: <<http://www.rae.es>>

CONSTRUIR(SE) CON LA PALABRA: TEXTOS Y PRETEXTOS PARA LA ESCRITURA CREATIVA

ISABEL IGLESIAS CASAL
Universidad de Oviedo

RESUMEN: En el ámbito de la enseñanza de ELE la literatura constituye una valiosa herramienta para desarrollar la potencialidad activa y creadora de nuestros estudiantes. Proponer ideas y sugerencias para escribir textos creativos es convertir el aula en un espacio compartido, una invitación a mirar el mundo de otras maneras, a transgredir las inercias expresivas, a revelar ideas y modos de entender la experiencia personal. No se trata únicamente de ensayar escritos que imiten modelos consagrados, sino de aplicar técnicas de escritura creativa que ayuden a descubrir procedimientos retóricos de muy variada factura que favorezcan el desarrollo combinado de la *competencia existencial* (actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y personalidad) y las distintas competencias comunicativas que recoge el *Marco Común Europeo de Referencia*.

1. LA DIMENSIÓN CREATIVA: ENTRE EL CUERPO Y EL CÓDIGO

Una vieja tradición afirma que nuestra lengua es nuestra cárcel porque sólo podemos pensar lo que ella nos permite pensar. Si esto es así, cuando aprendemos un idioma extranjero nuestro cuerpo está doblemente encarcelado, y nuestro cuerpo, como señala J. A. Marina (1993: 216) “es la más originaria fuente de nuestras ocurrencias; nos proporciona ocurrencias perceptivas internas y externas, nos introduce en el ámbito de las necesidades, los deseos, las tendencias, los valores”.

Pero aprender una lengua extranjera también implica una alteración de la propia imagen, la adopción de normas de conducta sociales y culturales distintas, por eso Crokall y Oxford (1987:136) llegan incluso a afirmar que “aprender una segunda lengua es en el fondo aprender a ser una persona social distinta”. El cuerpo ha de someterse

de algún modo al código, que sirve como analizador y que nos ofrece la posibilidad de hacer objetiva, pensable esa realidad esquiva que se llama *yo*. La propia subjetividad es, por tanto, una de las realidades que el sujeto puede manejar con mayor o menor pericia gracias al lenguaje, pero esta mirada reflexiva necesita, sin duda, ser guiada por el código.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas cabría preguntarse qué tipo de intervención didáctica podría resultar eficaz para que las relaciones entre el cuerpo del aprendiz y el código de la lengua-cultura meta sean las más adecuadas para provocar el deseo de aprender. Asumiendo que un aprendizaje eficaz es un proceso tanto cognitivo como emocional y basándonos en nuestra experiencia, defendemos el uso de recursos creativos, porque representan una valiosa herramienta al servicio del profesorado, un territorio de encuentro entre el cuerpo y el código, un camino de ida y vuelta entre lo subjetivo y lo colectivo. Sin duda alguna, la capacidad creativa supone proyectar sobre las cosas una mirada singular, tiene algo de trasgresión y mucho de libertad; existe en cada uno de nosotros, por eso, puede –y debe– ser descubierta, avivada y nutrida. Se encuentra potencialmente en todos los sujetos; no obstante, como toda facultad requiere ser estimulada mediante una serie de estrategias específicas. Sin embargo, es preciso partir de la idea de que la creatividad no se enseña de manera directa, sino que se propicia. Para ello, conviene ahora reflexionar sobre dos aspectos estrechamente vinculados: las emociones y la motivación. Estos tres ámbitos constituyen los pilares básicos de lo que nosotros hemos denominado el modelo CEM (creatividad, emociones y motivación).

2. EL MODELO CEM: CREATIVIDAD, EMOCIONES Y MOTIVACIÓN

Hasta hace poco tiempo el sistema educativo estaba encaminado a la posesión de conocimiento y la enseñanza ha sido fundamentalmente transmisiva. Hoy, sin embargo, está demostrado que la enseñanza y el aprendizaje constructivos orientados a la creatividad, a la larga, permiten que el sujeto obtenga resultados superiores, incluso en el orden académico. Pero para enseñar de manera creativa es preciso conocer y entender la naturaleza de la creatividad, practicar las propias habilidades creativas y desarrollar estrategias de enseñanza que ayuden a los estudiantes a explorar sus potencialidades, asumir riesgos, a tener iniciativa y confianza.

2.1. CREATIVIDAD Y EMOCIONES: LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

El interés por los factores afectivos en la educación cobra importancia con el desarrollo de la psicología humanística en la década de los años sesenta. Rogers (1975) se lamentaba de las graves consecuencias sociales a las que había conducido el hecho de que las instituciones educativas académicas hubieran prestado tanta atención a los

aspectos cognitivos, educando casi exclusivamente “del cuello para arriba”. Varios años después, Daniel Goleman (1996:23) insistirá en el primer capítulo de su libro *Inteligencia emocional* en que cualquier concepción de la naturaleza humana que soslaye el poder de las emociones pecará de una lamentable miopía porque nuestras acciones dependen tanto –y a veces más– de nuestros sentimientos como de nuestros pensamientos.

Así, pues, creemos que el rendimiento emocional debería valorarse en términos de competencias al igual que otros aprendizajes porque la educación emocional va más allá de educar con afecto: significa plantear las emociones y sentimientos en términos de valor. Respecto a la utilización de estrategias para la consecución de objetivos de carácter emocional y afectivo, las investigaciones son escasas¹ y a menudo coinciden con estrategias utilizadas para desarrollar habilidades creativas, porque educar las emociones siempre requerirá cierto grado de empatía, novedad, sorpresa, adaptación, socialización, y por qué no, incertidumbre respecto al posible impacto.

Parece oportuno ahora detenerse a reflexionar brevemente sobre cómo influye la afectividad en el rendimiento y en el aprendizaje. Goleman (2007:348) afirma que cuanto más intensa es la presión, más se resienten nuestros pensamientos y nuestras acciones. Ello obstaculiza el aprendizaje, el asentamiento de la información en la memoria operativa, la respuesta flexible y creativa, la capacidad de centrar deliberadamente la atención, la planificación y la organización eficaz. Explica, asimismo, que la representación gráfica de la relación que existe entre la habilidad (y habitualmente también el rendimiento) mental y el espectro de estados de ánimo asume la forma de una U invertida. La competencia cognitiva y el rendimiento excelente ocurren en la cúspide de la figura. En uno de los extremos se encuentra el aburrimiento y, en el otro, la ansiedad (Goleman, 2007:352). Los retos que despiertan nuestro interés nos alejan del aburrimiento, aumentan nuestra motivación y focalizan nuestra atención. La cúspide del desempeño cognitivo se da en el punto superior de la motivación y la atención, es decir, en el punto en el que intersectan la dificultad de la tarea y nuestra capacidad de responder adecuadamente.

1 Son autores de referencia D. Goleman, Csikszentmihalyi y, en el ámbito hispánico, J.A. Marina y R. Bisquerra, coordinador de El GROP (1998, 1999), que viene trabajando el tema con rigor científico y creando instrumentos de evaluación y seguimiento. En esta misma línea de pensamiento, S. de la Torre (2000) investiga la relevancia de la dimensión emocional (sentir), junto a la sensorceptiva (percibir), cognitiva (pensar), pragmática (aplicar), volitiva (persistir) y social (interactuar), en tanto que inclinaciones o necesidades básicas de la vida interior estudiantil y adulta. Delimitado el concepto y alcance de la educación emocional establece algunas finalidades, sugiere contenidos y describe recursos metodológicos concretos, como el procedimiento ORA, para que los docentes las lleven a la práctica. Sus tres momentos principales son los siguientes: a) Observar la realidad previa. Partir de la experiencia y vivencias de los participantes; b) Relacionar esas experiencias o vivencias de la vida cotidiana con alguna de las emociones y sentimientos que intentemos destacar; c) Aplicar algunas de las ideas compartidas a actividades concretas ya sea a nivel personal o de pequeño grupo. En esta última fase se refuerza la solidez de los aprendizajes

2.2. CREATIVIDAD Y MOTIVACIÓN: LA PALANCA QUE MUEVE TODA CONDUCTA

Hablar de motivación y de los múltiples factores que inciden en ella resulta inevitablemente complicado, si bien parece lógico pensar que el aprendizaje se produce con mayor probabilidad cuando *se quiere* aprender. Sin embargo, como afirman Núñez y González-Pumariega, (1996) para aprender es imprescindible “poder” hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias, y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), pero además es necesario “querer” hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficientes (componentes motivacionales).

Marion Willians y Robert L. Burden (1999) estudian la contribución del alumno como individuo al proceso de aprendizaje y adoptan el enfoque del constructivismo social, que gira en torno a la premisa de que cada individuo da un sentido propio a las influencias externas que lo rodean, actúa según su predisposición interna y utiliza sus atributos personales de forma singular. Sin embargo, la motivación de un individuo es también objeto de influencias sociales y contextuales. Éstas comprenden el conjunto de la cultura, el contexto y la situación social, así como otras personas relevantes y las interacciones individuales con estas personas.

García Bacete y Doménech Betoret (1997) precisan que la motivación académica ha sido tratada habitualmente desde la perspectiva de la persona; es decir como una variable personal y haciendo referencia a los componentes que la integran, sin prestar demasiada atención a los factores contextuales y en el modo en que éstos pueden influir en la motivación. Sin embargo, el tipo de emoción que experimenta el alumno en la realización de la tarea viene determinada fundamentalmente por las *características propias* de la tarea y, en particular, por el *contenido* de la misma y la *estrategia metodológica* diseñada por el profesor cuya actuación instruccional determinará que los estudiantes adopten un tipo de metas u otras. Para que el alumno se sienta motivado para aprender unos contenidos de forma significativa es necesario que pueda *atribuir sentido* (utilidad del tema) a aquello que se le propone. Eso depende de muchos factores personales (autoconcepto, creencias, actitudes, expectativas, etc.), pero fundamentalmente depende de cómo se le presente la situación de aprendizaje, lo atractiva e interesante que le resulte al estudiante para implicarse activamente en un proceso de construcción de significados. Con la emergencia de las teorías cognitivo-sociales de la motivación y el rendimiento, gran parte de los estudios actuales centran su interés en el entorno o situación de aprendizaje, pues, tiene mucho más sentido que tratar de provocar un cambio en el aprendiz incidiendo directamente sobre los componentes personales.

3. LA ESCRITURA CREATIVA Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EXISTENCIAL

Creemos que la creatividad aplicada en el ámbito educativo constituye un poderoso factor de motivación que logra que el estudiante se interese por lo que está haciendo porque resolver tareas con creatividad incentiva la perseverancia y la constancia; estimula el criterio personal y aumenta la autoestima. El estudiante se constituye en agente de su aprendizaje, se hace participativo, busca información, controla y domina su proceso cognitivo y así adquiere confianza en sus aptitudes y habilidades. Una vez superada la etapa de imitación de modelos, podrá conquistar su expresión original, personal y comunicativa. De este modo, en la medida en que el alumno se sienta estimulado a buscar, organizar, crear y comunicar, estará involucrado en su propio aprendizaje.

Así pues, como profesores debemos dedicar un tiempo y un espacio a disposición del pensamiento creativo, además de fomentar y recompensar el esfuerzo creador. Aunque la creatividad lingüística no tiene por qué estar vinculada necesariamente a resultados concretos, las propuestas de escritura creativa sitúan al estudiante ante la necesidad de conseguir de sí mismo respuestas que satisfagan el enunciado de la tarea. El profesor puede evaluar las actividades planteadas, si bien el alumno no percibe la misma presión que ante una actividad de objetivos prácticos y claramente cerrados. Partimos de la noción de competencia entendida como un saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades, actitudes valores, motivaciones y destrezas. Teniendo esto en cuenta, algunas de las competencias específicas que pretendemos desarrollar en el estudiante son los siguientes:

1. Adquirir iniciativa y desarrollar actitudes de valoración de la libertad de expresión y de respeto a la diversidad cultural.
2. Reflexionar críticamente sobre ideas y valores, a partir de la propia visión del mundo, de la propia percepción de la realidad.
3. Desarrollar el deseo de escribir, desde una perspectiva personal sobre la realidad, acercándose al ámbito literario desde la confianza de que puede ser una experiencia vital y descubriendo la potencialidad de utilizar la expresión literaria para hablar con voz propia, porque la ficción permite ahondar en los factores afectivos y transmitir, directa o indirectamente ciertos rasgos de nuestra personalidad.
4. Mejorar la competencia discursiva aprendiendo a establecer vínculos entre la imaginación y la realidad para mejorar la capacidad para escribir o leer textos de signo estético-literario.
5. Incrementar el filtro afectivo mediante la confianza y la colaboración mutuas.

Asimismo, en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera, las propuestas de escritura creativa ayudarán a desarrollar de manera combinada competencias generales, como la competencia existencial (*saber ser*: actitudes, motivaciones, valores creencias, estilos cognitivos y personalidad) y competencias comunicativas de la lengua como la *pragmática* (discursiva, funcional y organizativa) o las *lingüísticas* (léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica).

Las propuestas de escritura creativa brindan a los estudiantes un espacio para el trabajo colaborativo entre iguales, un espacio en el que presentar textos que deben ser contrastados por los demás, lo cual lleva a entender la escritura creativa como resultado de un proceso elaborado, consciente y público que tiene como base la imaginación. Asimismo, verbalizar lo que se sabe, se siente o se piensa para contárselo a otros, obliga a reformular el pensamiento, a organizar y clarificar las ideas y constituye una estrategia fundamental para “aprender a aprender”; además, la puesta en común de este tipo de tareas favorece la autoestima, crea sólidos lazos afectivos y desarrolla la capacidad de ponerse en el lugar del otro. En definitiva, los ejemplos de tareas de escritura creativa que planteamos han sido diseñados para pensar creativamente sobre uno mismo, sobre los demás, sobre la vida o sus circunstancias y COMUNICAR (del latín *communicare*, ‘compartir’) todo eso en español, no solo como lengua de aprendizaje, sino también como instrumento de socialización.

No se trata, pues, únicamente de ensayar escritos que imiten modelos consagrados, sino de partir de la aplicación de técnicas de escritura creativa que ayuden a los estudiantes a descubrir procedimientos retóricos que inviten a recrear sentimientos y a expresar opiniones o emociones. El objetivo es conseguir una dinámica intertextual que lleve, en primer lugar, a la comprensión y la interpretación de textos que invitan a los estudiantes a encontrar múltiples sentidos y los colocan ante distintas perspectivas. En segundo lugar, a la producción de textos animados por el estímulo que supone ofrecer consignas eficaces a partir de las cuales se trabaja la función expresiva y poética de la lengua, creando textos que se inspiran en moldes retóricos de muy variada factura. El texto del que se parte es primero texto y, luego, “pretexto”, al convertirse en estímulo para la exploración, en una invitación a reelaborar personalmente el material literario para después comentarlo, debatirlo, valorarlo y gozar con la escritura de los demás y de uno mismo. Y, sin duda alguna, este proceso nos devuelve una imagen holística y no fragmentaria de la verdadera identidad de la comunicación.

4. TEXTOS Y PRETEXTOS; PROCESOS Y PRODUCTOS

La escritura no debería identificarse con la obtención de un producto (el texto final), sino entenderse como un proceso, un catalizador determinante del pensamiento creativo. Por eso debemos insistir a nuestros estudiantes para que no se martiricen con

exigencias de originalidad, para que utilicen la escritura como un medio para observar cómo piensan y qué sienten. Si logramos de algún modo desmitificar la escritura, podremos eliminar, en buena parte, la tensión previa provocada por el vértigo ante la página en blanco.

Sin duda alguna, hay quienes sólo están dispuestos a escribir bien, por eso la escritura les supone tanto esfuerzo. Sin embargo, en nuestra opinión, escribir es, sustancialmente, reescribir. El estudiante es invitado a ejercer el autocontrol del proceso creativo, a dejar de ser pasivo y a convertirse en un aprendiz que lee, analiza, reflexiona, imagina y escribe, en un proceso que implica compartir, cooperar, debatir, valorar, respetar y disfrutar con la escritura de los demás y de uno mismo. Durante el proceso habrá, sin duda, oportunidad de constatar los logros y los aciertos, diagnosticar los desajustes y, con la ayuda del profesor, realizar los cambios oportunos.

En este sentido, cada texto que presentamos como modelo constituye una invitación para explorar, una especie de iniciación experimental en la que la escritura nos conecta con nuestras intuiciones, con el lado más inaccesible de nuestra personalidad. Esos textos son pretextos, una manera de sugerir formas para liberar la voz personal, y conseguir que para nuestros estudiantes escribir no sea un imperativo académico, sino una manera de buscar siempre –y encontrar a veces– en la palabra su propia expresión, porque el lenguaje termina convirtiéndose en lo que nunca debería haber dejado de ser: una valiosa herramienta que desarrolla la potencialidad activa y creadora de cada uno de nosotros. De este modo, el aprendizaje se vuelve significativo, constructivo y, sobre todo, personal. Los textos que hemos seleccionado son, a buen seguro, el resultado de múltiples elecciones, el punto y final de muchos borradores imprecisos, vacilantes, inconcretos, mejorables, porque sin duda alguna la creatividad implica disciplina y significa perseverancia, prácticas y ensayos.

El éxito en la realización de la tarea se puede facilitar mediante la activación previa de las competencias del alumno, por ejemplo, en la fase inicial de definición del objetivo de la tarea, proporcionando los elementos lingüísticos necesarios o promoviendo la reflexión del alumno respecto a su uso, utilizando la experiencia y los conocimientos previos para activar los esquemas adecuados.

Las *tareas de comprensión* se pueden diseñar de manera que se disponga del mismo material de entrada (*input*) para todos los alumnos, pero que, a su vez, se puedan prever distintos resultados de forma cuantitativa (según la cantidad de información requerida) o de forma cualitativa (según el nivel establecido). Alternativamente, el texto de entrada puede contener diferente cantidad de información, distintos grados de complejidad cognitiva u organizativa, o distinta cantidad de apoyo a disposición del alumno (apoyo visual, palabras clave, etc.).

Las condiciones para llevar a cabo las *tareas de expresión* se pueden manipular, con el fin de hacer que una tarea resulte más o menos compleja, variando, por ejemplo, el tiempo permitido para la planificación y la realización de la tarea, la cantidad y tipo de apoyo proporcionado, etc.

Creemos que los textos que hemos seleccionado como propuestas resultan apropiados por su calidad estética o por su fuerza significativa en lo ideológico o simbólico-cultural. A nuestros estudiantes les han servido de estímulo para desbloquear la rigidez inicial, facilitar la intercomunicación y conocerse mejor a sí mismos a la vez que redactan. En definitiva, la escritura creativa invita a los estudiantes a que se acerquen a la lengua desde una perspectiva creadora y estética, en la que tienen completa libertad para expresarse. De este modo será más fácil conseguir que se enfrenten con interés y ganas de participar primero a la tarea comprensión lectora (desarrollando expectativas sobre los textos) y después a la escritura. Si como sostienen algunos el ser humano es, sobre todo, un animal narrativo, un *homo narrans*, los textos de los estudiantes que aquí presentamos² ilustran perfectamente la tesis de que *la imaginación es una herramienta fantástica que nos permite crecer y encontrar identidades*.

ANEXOS

1. Texto modelo de PABLO NERUDA: *Autorretrato*

Por mi parte soy o creo ser duro de nariz,
mínimo de ojos, escaso de pelos en la cabeza,
creciente de abdomen, largo de piernas,
ancho de suelas, amarillo de tez,
generoso de amores, imposible de cálculos,
confuso de palabras, tierno de manos,
lento de andar, inoxidable de corazón,
aficionado a las estrellas, mareas, maremotos,
admirador de escarabajos, caminante de arenas,
torpe de instituciones, chileno a perpetuidad,
amigo de mis amigos, mudo de enemigos,
entrometido entre pájaros, maleducado en casa,
tímido en los salones, arrepentido sin objeto [...]

2 Por razones de espacio, aquí nos limitaremos a poner alguno de los textos literarios que sirvieron de modelo y algunos ejemplos de textos creados por estudiantes. Recogemos un amplio muestrario de tareas plenamente desarrolladas y contextualizadas en *Creatividad y aprendizaje de lenguas. Fundamentos y aplicaciones de la dimensión creativa en el aprendizaje del español* (en prensa).

Textos de estudiantes:

a) Por mi parte soy o creo ser pequeña de ojos, pero con cierto brillo, fina de pelo, pero de color vivo. Soy un caso perdido en matemáticas, incómoda en el idioma alemán, interesada en la historia, aficionada a tierras desconocidas, descubridora de detalles mínimos, admiradora de la luna, leal en amistades, simple de estilo, elegante en bailes, feliz en la tranquilidad, jardinera de mis emociones, guardiana de mis secretos, insaciable de apetito, activa por necesidad, amable con los animales, paciente con los niños, estudiante por mala decisión, amante de viajes, amiga de libros, aventurera por pasión, pensativa durante horas nebulosas, encantadora del viento, saludadora del otoño, niña de la naturaleza, sosegada al mirar el mar, soñolienta en clases inefectivas, pesimista de actitud, optimista del ser. (*Kristina Leitner*)

b) Corredor de riesgos, accionista del miedo.
Tiburón de pecera, corazón de León.
Roble de Castilla, piernas aljamiadas.
Escritor de necesidades, bocazas de necesidad. Caótico en privado, desastre público.
Políglota de emergencia, músico adolescente.
Adicto a la competición, perdedor caballeroso.
Estudiante fortuito, teórico demagogo. Pedante en la adversidad, agresivo en la pedantería.
Entrañable en invierno, irascible de verano. Ratón de madriguera, perro de compañía.
Sensible a lo cercano y aunque no lo quiera, ser humano.
(*Lucas Ramada Prieto*)

2. Texto modelo de OLIVERIO GIRONDO

Que los ruidos te perforen los dientes, como una lima de dentista, y la memoria se te llene de herrumbre, de olores descompuestos y de palabras rotas. Que te crezca, en cada uno de los poros, una pata de araña; que sólo puedas alimentarte de barajas usadas y que el sueño te reduzca, como una aplanadora, al espesor de tu retrato. Que al salir a la calle, hasta los faroles te corran a patadas; que un fanatismo irresistible te obligue a arrodillarte ante los cubos de basura y que todos los habitantes de la ciudad te confundan con un meadero. Que cuando quieras decir: “Mi amor”, digas: “Pescado frito”; que tus manos intenten estrangularte a cada rato, y que en vez de tirar el cigarrillo, seas tú el que te arrojes en las salivaderas. Que tu mujer te engañe hasta con los buzones; que al acostarse junto a ti, se metamorfosee en sanguijuela, y que después de parir un cuervo, alumbré una llave inglesa. [...]

Textos de estudiantes:

a) Que mi nombre se te caiga con los dientes, para que tartamudees disculpas con el soniquete de los huesos de los vivos. Que en los ojos se te clave la luz de los días hacia atrás, calendario regresivo que te haga pagar cada tiempo sin mí.

Que de la boca sólo salgan estertores cuando vayas a comprar el pan o quieras seducir a una vieja en el metro oscuro. Que tus manos empiecen a parecerse a zanahorias y te las muerdan los niños cuando quieras abrazarlos. Que a la vida no le pidas más que calma y ella te devuelva las facturas del forense que escarbará en tu corazón hasta encontrarme. (*Alba González Sanz. Curso 2006/2007*)

b) Que se eche a llover cada vez que salgas, que un relámpago te queme las puntas del pelo. Que te crezcan abscesos en la cara y pústulas en la piel. Que tengas pequeñas heridas por todas partes de tu cuerpo que te duelan infernalmente. Que escuches gritos agudos que te perforen el tímpano y que respire el derrotismo en el aire. Que tengas pesadillas de tus peores miedos. Que estés obsesionado con los miradores, pero que tengas vértigo. Que tu confidente cuente todos tus secretos y deseos íntimos. Que tus pensamientos giren sobre abismos insondables, desastres impenetrables, maneras de suicidarte y sobre la muerte como única salida de emergencia. (*Kristina Leitner. Curso 2006/2007*)

3. Texto modelo de MARIO BENEDETTI: *El otro yo*

Se trataba de un muchacho corriente: en los pantalones se le formaban rodilleras, leía historietas, hacía ruido cuando comía, se metía los dedos a la nariz, roncaba en la siesta, se llamaba Armando Corriente en todo menos en una cosa: tenía Otro Yo. El Otro Yo usaba cierta poesía en la mirada, se enamoraba de las actrices, mentía cautelosamente, se emocionaba en los atardeceres. Al muchacho le preocupaba mucho su Otro Yo y le hacía sentirse incómodo frente a sus amigos. Por otra parte el Otro Yo era melancólico, y debido a ello, Armando no podía ser tan vulgar como era su deseo. Una tarde Armando llegó cansado del trabajo, se quitó los zapatos, movió lentamente los dedos de los pies y encendió la radio. En la radio estaba Mozart, pero el muchacho se durmió. Cuando despertó el Otro Yo lloraba con desconsuelo. En el primer momento, el muchacho no supo qué hacer, pero después se rehizo e insultó concienzudamente al Otro Yo. Este no dijo nada, pero a la mañana siguiente se había suicidado. [...]

Textos de estudiantes:

a) *MI OTRO YO...*

Soy sólo yo. Una chica de veintitrés años, estudiante media, interesada en la historia, aficionada al lavaplatos, lenta con los deberes y a veces demasiado preocupada del transcurso de la vida. Sin embargo, este yo tiene otro yo al que conoció ya hace años. El otro yo es más fuerte, más valiente, más aventurero y más inadaptado. Toma decisiones menos prudentes y más espontáneas, se enamora de hombres equivocados y se arriesga a conocerse mejor, a explorar su propio ser y a cuestionarse a sí mismo. El primer yo piensa a menudo que querría ser más como su otro yo, pero no se atreve a dejar la zona protegida de su yo y sigue admirando al otro yo desde la distancia. (*Kristina Leitner. Curso 2006/2007*)

b) *MI OTRO YO...*

No conoce la palabra “despertador”
y por eso duerme a gusto no sólo los fines de semana.
Rechina los dientes cuando duerme junto a su novio.
Gasta todo el dinero en viajar por todo el mundo.
Sabe evitar el estrés.
Aprueba todos los exámenes sin estudiar.
Evita el olor de los hospitales y de los consultorios del dentista.
Saca a sus amigos de quicio con su sabihondez.
Se ríe de sí mismo en situaciones embarazosas.
De vez en cuando usa mentiras inocentes.
Muestra también su lado débil.
y llora amargamente cuando está triste o desesperada.
Se expresa con palabras melancólicas.
Dice siempre lo que le molesta.
Se ocupa mejor de sus amigos y de su familia cuando está lejos.
Pone por escrito todos sus pensamientos como forma de terapia.
No tiene miedo de entierros y cementerios.
Aprendió a soportar los acontecimientos pasados.
Y traba amistad con la tristeza... (*Jasmin Steiner. Curso 2006/2007*)

4. Texto modelo de MARIO BENEDETTI: *La misma pócima (El olvido está lleno de memoria)*

Los malos hábitos de un siglo pánico
vuelven quimérico todo lo diagnóstico
pero en lo íntimo me viene el palpito
de que los crápulas viajan de incógnito
en nuestra módica tierra de naufragos
dios es el bárbaro de la película
buenos propósitos hacen de bálsamo
con una fórmula casi ridícula
las viejas cábalas de uso pragmático
brujas y pálidas viene en ráfagas
y es anacrónico según Heráclito
usar dos rápidos del mismo niágara
siglo prostíbulo con tres teléfonos
y alguna brújula de norte hipócrita
brinda con clásicos y nuevos métodos
en otra cápsula la misma pócima.

Textos de estudiantes:

a) Poema esdrújulo

Yo fui a una isla exótica
conocí a una chica erótica
en ese paisaje trópico
me olvidé de ser tímido.

Me dio su número de teléfono
 con la palabra: márcalo
 ella muy poco púdica
 más bien casi mítica
 con la bendición del púlpito
 ella dijo la sílaba.
 La cama llena de pétalos
 yo unido con la sílfide.
 Pero su carácter excéntrico
 y mi pensar tan lógico
 nos trajeron una escena sísmica
 con una salida de pánico.
 Por esa pérdida
 de la chica simpática
 con ese fin dramático
 hice yo el propósito
 de no volver a la isla “trópica”
 sino sólo a los mares árticos. *Georg Rosensteiner (Austria. Curso 2006/2007)*

5. Texto modelo de JOSÉ ANTONIO GARMENDIA: *Conejo Con tomate*

Cómprese en el mercado, o cácese en el campo, un conejo de buen tamaño. Cerciórese el artista de que el animal está bien muerto, porque guisar un conejo vivo resulta en extremo laborioso. A continuación, despiélese, despréndasele de los ojos, practíquesele una incisión en el abdomen, de proa a popa, por la cual se le sacarán el corazón, el hígado y el resto de las asquerosas vísceras. Córtese en trozos el desagradable cadáver, haciendo de tripas corazón y arrójese todo el conjunto al cubo de la basura, que será inmediatamente desalojado de la cocina. Verdaderamente, el conejo no deja de ser un roedor, como la rata, y es lógico que su carne produzca una profunda repugnancia.

Seguidamente, córtense tres tomates en jugosas rodajas, espolvoréense con sal, ajo y perejil finamente picados, y colóquense alrededor de una fuente cuyo centro esté ocupado por una robusta cola de langosta cocida cubierta de gambas blancas y percebes. Sírvase. Esta receta de conejo con tomate es muy raro que defraude a los comensales, aunque éstos sean poco partidarios de la carne de caza.

Textos de estudiantes:

a) Crema a la Kristina

Ingredientes: 1/2 litro de leche soñadora; 1/2 litro de nata de saber escuchar; 6 huevos de realismo mágico; 220 gr de sinceridad; 110 gr de lealtad a amistades; 1 pocillo de espíritu aventurero y picante; 1 sobrecito de ironía fécua de tolerancia; 2 cucharadas de incapacidad de tomar decisiones; unas gotas de melancolía; canela sonriente; una cereza perseverante; el viento de las montañas y una brisa del mar.

Preparación: Este postre modesto y simple requiere poco tiempo para su elaboración. Primero se ponen hervir 400 ml de leche soñadora con la sinceridad y la lealtad. Se mezclan los huevos de realismo mágico con la ironía y con media cucharada de fécula de tolerancia, vigilando que se añada un poco de estrés. A continuación, se echa el resto de la leche soñadora. Se mezclan la crema ternura, el sueño hervido con sinceridad y lealtad y las cucharadas de incapacidad para tomar decisiones.

Se cuece todo 3-4 minutos a fuego lento, poco a poco, se añade el espíritu aventurero y picante, el resto de la tolerancia, las gotas de melancolía y la canela sonriente. Se apaga el fuego, se deja enfriar (se recomienda el viento de las montañas y una brisa del mar para obtener un sabor más rico) y se remueve de vez en cuando para que no se aburra mucho. Mientras, se monta la nata de saber escuchar y, después, se mezcla con la crema templada. Se sirve en un plato elegante o en uno de plástico, el sabor sigue siendo el mismo. Va con cada plato en cada momento, pero con zumo de arrogancia, crema de hipocresía o galletas de superficialidad se añade automáticamente un sabor cínico que no suele gustar. (*Kristina Leitner. Curso 2006/2007*)

6. Texto modelo de ANA MARÍA MATUTE: *Los otros*

Los otros no nos gustan. Los niños de los otros no nos gustan. No son niños, no saben poner su mano en los cristales sin dejar huellas como de caracol. Son niños sin cara, sin orejas, sin labios. Tienen las manos llenas de piedras dañinas, y entre los dientes palabras que escupen, que caen comisuras abajo, como saliva. No nos gustan los niños de los otros, porque no son niños: niños como los nuestros. No nos gusta oírles, porque sus voces no son como las nuestras. No nos gusta mirarles, porque no queremos verles los ojos.

Deberíamos cerrar los parques, los jardines, las estaciones, los bares, los andenes, hasta las playas con su arena fina, en los meses de verano. Esto es: en los meses de junio, julio, agosto y parte de septiembre. Deberíamos vallar nuestras vacaciones, nuestros paseos y los preciosos juegos de los niños nuestros. Para que no irrumpen, rompan, cisquen, los niños de los otros. Para que no oigan las orejas rosadas de los niños frotados con jabón y esponja, la horrible y gran blasfemia de la voz, los gritos, los dientes, de los niños de los otros. [...]

Textos de estudiantes:

a) *Los otros:* Los otros no siempre nos gustan, pero tampoco estaríamos contentos sin ellos. Los otros tienen características buenas y rasgos malos o al revés. Los otros pueden ser nuestros padres, los vecinos viejos del 4º D, los que hacen novillos, nuestros compañeros de piso, los desconocidos de la calle, los que viven al otro lado de la frontera, los que no son como nosotros, los que no son nosotros. No nos gustan sus hábitos y a veces tampoco su aspecto. Lo que nos molesta es su aire arrogante e intolerante, que maltraten a personas menos privi-

legiadas o que sean groseros con los demás. Además los otros ven seriales que nos fastidian y dejan su pelo en la bañera. Los otros nos enfadan y nos hacen sentir incómodos. No son como nosotros –los otros–.

Aunque a veces los otros nos sonríen sin conocernos. Los otros tienen una mirada llena de bondad y una expresión de comprensión. Los otros hacen ruidos peculiares en su habitación que nos enseñan que no estamos solos y dejan una parte de la comida para que no tengamos que preparar algo. Los otros nos ayudan a ver las cosas difusas más claras y siempre alegra reencontrarse con los otros, ¿no?

Kristina Leitner (Austria. Curso 2006/2007)

BIBLIOGRAFÍA

- BISQUERRA, R. (2000): *Educación emocional y bienestar*, Barcelona: Praxis.
- CROOKALL, D. y R. OXFORD (1988): “Review Essay”, *Language Learning* 31/1, 128-140.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996): *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- DE LA TORRE, S. (2000): “Estrategias creativas para la educación emocional”, *Revista Española de Pedagogía* 217, 543-572.
- DE LA TORRE, S.. (coord.) (1998): *Cómo innovar en los centros educativos*, Madrid: Escuela Española.
- GARCÍA BACETE, F. J. y F. DOMÉNECH BETORET, (1997): “Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar”, *Revista electrónica sobre motivación y emoción*, 1/0.
- GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*, Barcelona: Kaidós.
- (2006): *La inteligencia social*, Barcelona: Kairós (traducción de David González Raga; citado por la edición de Círculo de Lectores, Barcelona, 2007).
- MARINA, J. A. (1993): *Teoría de la inteligencia creadora*, Barcelona: Anagrama.
- NÚÑEZ, J. C. y G. GONZÁLEZ PUMARIEGA (1996): “Motivación y aprendizaje escolar”, en *Actas del Congreso Nacional sobre motivación e instrucción*, La Coruña, 53-72.
- ROGERS, C. (1975): *Libertad y creatividad en la educación*, Buenos Aires: Paidós
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1999 [1997]): *Psicología para profesores de idiomas*, Cambridge University Press.

APLICACIÓN A LA LENGUA EN EL AULA DE L2-LE DE TEXTOS ORIGINALES DE MIS ESTUDIANTES SOBRE SUS EXPERIENCIAS MÁS IMPACTANTES EN NAMIBIA

MARÍA DOLORES JALÓN

Language Centre, International School. Walvis Bay

RESUMEN: Esta comunicación trata de una propuesta didáctica experimental de actividades en el aula con textos originales de mis estudiantes, un grupo heterogéneo de diferente nacionalidad, edad y bagaje lingüístico y socio cultural. Niveles: Inicial-Intermedio e Intermedio-Avanzado.

Objetivo pedagógico de la propuesta: práctica de las destrezas escritas mediante la elaboración de un texto corto, reflejo de experiencias personales en el país donde viven y trabajan: Namibia.

El proceso de corrección, comprensión y debate sobre la aplicación socio-cultural a la L2 de cada texto, se hizo en grupo. Así, al argumentar, opinar, interpretar y reflexionar sobre el texto propio y ajeno, practican la destreza oral y el texto se convierte en un acto social.

Para facilitar la actividad y hacerla más atractiva, la presentamos en Power Point como base de transparencias, herramienta de apoyo visual que ayudó a los estudiantes a desinhibirse y debatir más allá del texto incluyendo fotografías y videos de sus experiencias.

1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA PROPUESTA

- Motivar al estudiante a expresar y elaborar sus ideas a nivel textual: Creatividad.
- Crear en el aula un entorno pedagógico partiendo del principio de que el error es una fuente de conocimiento que hay que identificar y reconocer como algo

positivo. Nuestro logo es: “Aprender equivocándonos”. El profesor da opción a la clase a buscar los errores y dirige el proceso de corrección.

- Desarrollar el espíritu crítico del estudiante creando un proceso dinámico, de interacción, en un ambiente intercultural de relaciones interpersonales que estimule el entendimiento mutuo mediante la labor conjunta de profesor y alumnos; de esta manera, cada alumno aprenderá a corregir los errores propios y ajenos y se sentirá protagonista en el proceso de evaluación.
- Seguir una metodología de exploración del texto en cuanto a los:
 - Objetivos gramaticales: Corrección de errores de concordancias, tiempos verbales, conectores, errores gráficos, tildes, puntuación, etc.
 - Objetivos léxicos: Palabras y expresiones claves, sinónimos, antónimos y uso inteligente del diccionario.
 - Objetivos comunicativos y culturales: Comprensión e interpretación de los contenidos socioculturales del texto. ¿Qué función cumple: Informar, convencer, protestar, acusar, defender? Decodificar el mensaje teniendo en cuenta el marco sociocultural. Elaborar juicios sobre el narrador ¿qué quiere decir con su exposición?

La diversidad cultural en el aula es un reto para los diferentes puntos de vista y el alumno tiene completa libertad para expresarlos. Esto ayuda a desarrollar la competencia comunicativa mediante un debate en que se converse sobre el texto, interrelacionando las competencias lingüísticas y socioculturales y su aplicación a la L2/LE.

2. TEXTOS

Escogí cinco textos de diferentes temas apropiados para analizar y aplicar a la L2/LE. Tratan del deporte, el racismo, la violencia doméstica, la tragedia, el amor por la naturaleza, el amor por nuestra lengua y la fe.

(Los errores van subrayados y las correcciones que hicimos en la clase van entre paréntesis).

Estudiante 1. Chico joven, inglés. Nivel: Inicial-Intermedio.

El libro de texto y la profesora dicen que lo mejor (es) escribir sobre algo (en) que usted está interesado y yo estoy más interesado en hacer “parapente” que en cualquier otra cosa, excepto mi chica, que aquí no nombro. Por lo tanto, ya que no escribo sobre ella, digo por qué estoy interesado en “parapente”, aunque *interesado* es una palabra muy débil para describir lo que siento cuando en la cima de una duna me ajusto el arnés, extendiendo los brazos, en alas, y me lanzo cual águila, desde

lo alto y estoy volando sobre el vasto vacío. Es un sentimiento mixto de placer y miedo, una audacia maravillosa.

Objetivos gramaticales: En la primera línea se observa omisión del verbo “ser” y la preposición “en”.

Objetivos léxicos: Señalamos la repetición excesiva de “interesado” en un texto tan corto. Indica también falta de vocabulario, podía haberla sustituido alguna vez por “apasionar”. Sin embargo, utiliza un recurso muy expresivo en el símil “cual águila” que extiende el significado de lo que disfruta con la experiencia. Según Núñez Ramos (2005:72) “La riqueza del vocabulario de una lengua no puede ser aprendida palabra por palabra, sí por la presencia de un mecanismo metafórico que permite comprenderlas en su contexto, extender su significado”.

Objetivos comunicativos: Según los compañeros, el texto es vigoroso y está logrado en cuanto que quiere convencer al lector de que “hacer parapente” es maravilloso. Al mismo tiempo, revela la personalidad del autor como un chico aventurero, extrovertido, simpático, enamorado de su novia, absorto en la mecánica del artilugio, en la altitud y consciente del peligro aunque disfrutando la experiencia.

Objetivos culturales: En el debate de este texto nos concentramos en el impacto y presencia del deporte como elemento de cohesión y catalizador de pasiones en la sociedad y su aplicación a la L2. Aunque “parapente” no es deporte relevante en España, el fútbol sí lo es. De repente, la clase vibró, era la semana siguiente a la copa Mundial de Fútbol en Sudáfrica, que tan cerca teníamos. España había ganado, los estudiantes se acalararon, por un momento se olvidaron del español y todos, en sus respectivas lenguas, empezaron a comentar los últimos partidos contra Alemania y Holanda. El entusiasmo creció. Fue un auténtico debate multicultural. Un estudiante oshivambo se había aprendido de memoria “¡Iniesta, Iniesta, España está de fiesta!” lo cual aprovechamos para practicar “ser y estar” sustituyéndolo por “¡Iniesta, Iniesta, España es una fiesta!

En *La Lengua viva* hay un artículo titulado “El lenguaje del fútbol” de Amando de Miguel (2010-07-16) en el que se expresa así:

la fiebre colectiva que nos ha rodeado con ocasión del campeonato mundial de fútbol [...] es todo un fenómeno sociológico [...]. La sorpresa es ahora que la identidad nacional de los españoles, que creíamos perdida, se ha revitalizado de golpe con el pretexto de los partidos de fútbol hasta llegar a la victoria final.

Con motivo de esta victoria, salió a colación el tema de las autonomías y la rivalidad entre el Barça y el Real Madrid; es relevante que en el equipo ganador hubiera siete jugadores catalanes. Esto dio lugar a hablar del sistema democrático español que, según cita de Dolores Soler (2006:269), “...permite la autonomía dentro de la pluralidad

y de la cohesión simultáneamente. El derecho a la diferencia dentro del derecho a la igualdad”. Precisamente la revista TIME editaba el 26 de julio un artículo de Lisa Aben (2010:28) que leímos y tradujimos en la clase titulado: “Una nación vence unida”:

España... ha ganado finalmente la copa mundial. Pero la victoria mayor es cómo el deporte ha logrado que haya paz entre sus diversas identidades...

El uniforme del equipo español mostraba un solo color pero tenía varias tonalidades”.

Curiosamente, algunos estudiantes se refirieron a que la misma sensación de unidad se ha dejado sentir en el país anfitrión: Sudáfrica, donde existen numerosas identidades y el beneficio que ha aportado a ese país la Copa Mundial de Fútbol como creación de puestos de trabajo e infraestructura. Esto se prestó a recordar vocabulario: construcción de estadios, carreteras, puentes, aeropuertos, nuevas rutas de autobuses y trenes, etc. La criminalidad disminuyó y algo más, en la opinión mundial, el Campeonato ha sido un éxito y ha dado a los sudafricanos de todas las razas confianza en sí mismos y el orgullo de haberlo hecho bien.

Terminamos el debate sobre el deporte destacando los triunfos subsiguientes de España en tenis, Formula 1 y ciclismo.

Estudiante 2. Chica joven de Europa del Este. Nivel: Avanzado.

Conocí (a) mi marido, namibio de raza negra, en mi país. Cuando *la independencia de* (se independizó) Namibia vinimos (a) vivir aquí. El país me impactó por muchas razones: por su belleza natural, grandes espacios, infinitos horizontes, vida salvaje y por su multiculturalidad. Mi vecina, alemana, me ayudó mucho al principio pues yo no conocía la ciudad, era muy simpática y cariñosa conmigo. Sin embargo, su comportamiento *cambiaba* (cambió) cuando *conocía* (conoció a) mi marido, casi dejó de hablarme, esto me impactó y dio mucha pena. Tuve otra experiencia desagradable: Mi empleada doméstica, de la etnia ovambo, llegó un día a trabajar con la cabeza vendada. Su compañero (la) había *apuñalada* (apuñalado) en la cara. Yo *aconsejaba* (le aconsejé) dejarlo y me miró sorprendida, extrañada de mi sugerencia y con cara de horror *exclama* (exclamó): “No, no, no puedo porque si lo dejo, ¡me mata!”

Objetivos gramaticales: Omisión de la preposición “a” que debe seguir a los verbos “conocí, vinimos, conocí”. Usos del pretérito imperfecto en lugar del indefinido: “cambiaba, conocía, aconsejaba” y del presente en lugar del indefinido: “exclama”. Error en el participio “apuñalada”.

Destacamos el conector discursivo “sin embargo”, importante en este texto porque va a dirigirnos al mensaje que la autora quiere transmitir.

Objetivos léxicos: Palabra clave es “puñalada” para la que se buscaron sinónimos: “navajazo”, cuchillada”; un alumno mencionó “machete”, que en África se usa en manifestaciones violentas con el nombre de “panga”. Se mencionaron las connotaciones del color negro: fúnebre, noche, miedo, oscuro, elegante.

Objetivos comunicativos: Se habló de la campaña “Black is beautiful” que hace años se hizo en África.

Objetivos culturales: La función que cumple este texto fue muy debatida: Se practicaron los verbos “acusar, protestar, defender, humillar”. Se plantearon hipótesis sobre el racismo y las relaciones humanas en un país como este, donde conviven muchas razas. Un alumno apuntó que esa señora alemana debía ser muy mayor porque eso no sucede ya en las nuevas generaciones de namibios. Surgió el término “violencia doméstica” que en España se conoce también como “violencia de género”. Se comentó el papel de la mujer negra en la sociedad africana y el machismo. Al igual que en España, muchas mujeres africanas son víctimas de sus compañeros. Esta mujer mencionada en el texto lo considera normal y da por hecho de que dejar a su novio o marido sería suicida. La clase se convirtió en un punto de encuentro de modelos universales. Los alumnos confrontaron su ámbito cultural con la realidad cultural de la lengua que aprenden.

Estudiante 3. Chico joven afrikáans. Nivel Avanzado.

Una historia de *amorío* con una lengua extranjera.

Mi madre, mi hermana y yo nos matriculamos en los cursos de español de Walvis Bay. Mi aventura y *amorío* con la lengua española comenzó. *Dentro* (Después) de algunas semanas podíamos hacer conversaciones cortas en español y escribir *piezas* (textos cortos) sobre nosotros mismos. En el año 2006, *después* (después) de completar un curso la profesora me ayudó a ir a España. En mi primer día allí, *me presentaron* a (invitaron a) jamón. Y déjenme *decirles* (decirles) que fue amor a primera prueba. *Estudió* (Estudié) español aún más en el centro de *idomas* (idiomas) de *el* (la) Universidad de León. Los profesores nos llevaron a lugares muy interesantes y he aprendido acerca de la cultura y la historia de España. Caí perdidamente enamorado de Gaudí y decidí ser arquitecto. Durante mi *tiempo* (estancia) allí, me fui a Pamplona y corrió (corrí) con los toros en la fiesta de *san fermin* (San Fermín). No dormimos en toda la noche *anterior* y estaba muy cansado cuando tuve que volver a las clases en León, pero valió la pena. Fue una experiencia que nunca voy a olvidar. León es uno de los destinos del Camino de Santiago, yo *sólo tenía que* (quería) hacerlo. Yo no hice todo el *asunto* (camino), pero me *pasó* (pasé) una semana caminado 120km, sobre montañas y valles. *Mitad que yo estabé volviendo* (estaba volviéndome medio) loco, pero yo seguí caminando y estoy contento de *haberlo* (haberlo) hecho. Vi tantos pueblos hermosos y lugares que yo jamás hubiera visto, *yo no eché a andar* (si no hubiera echado a andar).

España es un país precioso. Toda la gente amable y la comida *fue* (es) excelente. Había lágrimas en mis ojos *como* (cuando) me embarqué en el avión. Estar

alli (allí, en España) fue uno de los mejores momentos de mi vida y (que) yo nunca iba a olvidar. Sólo espero que yo *podría* (pueda) volver un día y *reunirse con el país* y *el lengua se enamoró* (a reunirme con el país y la lengua que me enamoraron).

Objetivos gramaticales: Uso de la tercera persona en lugar de la primera, “estudió, pasó”, del indefinido “fue” en lugar del presente y del condicional “podría” en vez del subjuntivo. Faltas de acentuación y ortografía. Uso incorrecto de los adverbios “cuando” y la preposición “dentro”.

Objetivos léxicos: La palabra “amorio” denota falta de familiaridad con el diccionario. El autor pecó de pereza para buscar los términos adecuados y deletrear bien. Señalamos la importancia del diccionario como herramienta de aprendizaje.

Objetivos comunicativos: Los compañeros buscaron adjetivos para aplicar a este chico: Entusiasmado, eufórico, gracioso, motivado, agradecido e indicaron que el texto cumple la función de entusiasmar y convencer con expresiones como “volverse loco, echar a andar, enamorarse de la lengua”

Objetivos culturales: Se habló de la comida española y revisamos los verbos “gustar y encantar”. Practicamos los comparativos al comparar “jamón” con “biltong”, una especie de cecina que hacen en este país con carne de antílope y que para los namibios es un manjar.

Estudiante 4. Chica joven, namibia. Nivel intermedio.

(El contenido de este texto es algo que todos en la clase conocíamos porque había salido en la prensa)

Yo soy Namibia y trabajo en la industria turística, así que necesito *para estudiar* (aprender) español. La experiencia más increíble que he tenido en mi vida *estaba liderando* (fue llevando) un grupo de turistas a una casa rural en una granja cerca de Windhoek. Había leones criados en cautividad, como un pequeño zoológico para los turistas. El guarda, un joven que había *dado a luz a* una camada de cachorros (había visto nacer) no *hace* (hacia) mucho *fui*mos (nos dirigió) a la valla donde estaban. Dijo que *sabía que los leones* (los leones lo conocían) y cuando lo *vieron* (veían) *correr* (corrían) hacia la comida y después del almuerzo jugaban con él. El guarda entró en *la habitación* (el recinto) y cerró la puerta frente a nosotros. Los turistas dispusieron sus cámaras fotográficas y de vídeo y *comenzó* (comenzaron) a hacer películas. De repente sucedió algo asombroso, los cachorros en lugar de ir por la comida, como de costumbre, *se lanzó* (lanzaron) al cuello del guarda y allí, ante todos nosotros, lo mataron. El espectáculo *era* (fue) desolador, un *video turístico* (turista) despistado *sigue creyendo que estaba “mintiendo”* (siguió haciendo video creyendo que era “de mentira”) Todos estábamos “shocked”. El pobre guarda había subestimado a los cachorros que ya no *son* (eran) tan pequeños y actuaron de acuerdo con su naturaleza.

Objetivos gramaticales: Corregimos los tiempos verbales: “para estudiar” es traducción literal del inglés. Confunde “estar” por “ser” en “estaba liderando”. Usa el presente “hace” en lugar del imperfecto “hacía”, el indefinido “vieron” e infinitivo “correr” en lugar de los imperfectos “veían y corrían”. Existe un error de concordancia en “comenzó, se lanzó” que debía ser “comenzaron, se lanzaron”. Usa el imperfecto “era” en lugar del indefinido “fue” y del presente “son” en vez del imperfecto “eran”. El guarda no dio a luz a los cachorros sino que los vio nacer.

Objetivos léxicos: Corregimos “habitación” por “recinto”, “video turístico” por “turista”, “dar a luz” por “ver nacer”, “saber” por “conocer”.

Objetivos comunicativos: ¿Función que cumple el texto? ¿Exponer, informar, contar? Al escribir el texto, la chica quiso vivir su experiencia, se expresa como si estuviera actuando: “De repente, sucedió algo asombroso” indica la riqueza de matices expresivos a que alude Núñez Ramos (2005:76) “que se encuentran en la lengua en cuanto acto de habla, cómo las diferentes acciones que se ejecutan diciendo algo implican el contexto, la actitud del hablante, la del oyente, la presunción de intenciones...” Los estudiantes respondieron con expresiones como: “¡Qué horror! ¡Qué espanto! y léxico como desgraciadamente, confiarse, ignorante, etc”. y dio lugar a elaborar juicios diferentes: ¿Era el guardián ignorante, confiado o fue arrogante delante de los turistas?

Estudiante 5. Alemana de mediana edad. Nivel: Avanzado.

He vivido en Namibia 15 años. Yo visitaba *en* Namibia *para* (de) vacaciones pero entonces *encontraba* (conocí a) mi marido y *decidía* (decidí) quedarme aquí. Soy de Alemania donde he encontrado el Budismo. Cuando *llegaba* (llegué) yo *estaba* (era) la única persona practicando el Budismo en Namibia.

Me gusta mucho *mi* (la) vida en este país. La naturaleza *esta* (es) muy bonita con vistas magnificas y vida al aire libre, por ejemplo para hacer kayak, caminar y hacer camping. Pero no hay muchas *oportunidades* (oportunidades) para *gustar cosas cultural y a veces lo me hace falta* (hacer vida cultural y a veces me hace falta). Mi marido y yo trabajamos por la conservación de *la naturas* (naturaleza) y vivíamos aislados en una estación en el desierto. Pero *con mucho determinación sucedía*. (Pero estaba decidida a continuar) Ahora trabajo en la industria de pesca. Mi investigación explora el espacio entre la conservación del ambiente, la tecnología informática y la ética. Yo *realizá* (me doy cuenta) cada vez más del conflicto entre las necesidades de la sociedad y las amenazas (que) la gente hace contra su ambiente. La *philosophia* (filosofía) occidental contempla (la) humanidad y *la natura* (naturaleza) como (si) fueran separados. Además muchas personas creen que los humanos son *detractores* (destructores) de la natura (naturaleza). Por el contrario, el Budismo considera que la vida individual y *su* (el medio) ambiente *son* (están) interconectados *profundo* (profundamente). El budismo *esta* (es) una filosofía que dice que nosotros *tenemos la* (somos responsables) *responsabilidad* por de la vida que vivimos. Un concepto importante del Budismo es la gratitud. Me

parece que yo quiero retornar mi deuda de gratitud *a* (con) mi país nuevo. Yo estoy *determinando para usar mi vida* (determinada a trabajar) para hacer del siglo XXI el siglo de la paz y el siglo de África.

Objetivos gramaticales: Corregimos los tiempos verbales: Uso del imperfecto “encontraba, decidía, llegaba” en lugar del indefinido. Uso incorrecto de “estar” en lugar de “ser”, hicimos hincapié en las diferencias entre estos verbos tan importantes. Uso erróneo de las preposiciones “en”, “para” y “por”

Objetivos léxicos: “oportunitas, natura, realizá, philosophia, detractores”. Indican pereza para usar el diccionario.

Objetivos sintácticos: Se corrigieron los fragmentos que no se entienden como “gustar cosas cultural y a veces lo me hace falta”, “con mucho determinación sucedía” y “determinando para usar mi vida”.

Objetivos comunicativos:

¿Qué se desprende de este texto? Comentario de los estudiantes:

- Amor por la humanidad y la naturaleza.
- Que una persona puede realizarse incluso estando aislada en un desierto.
- ¿Es el budismo una religión pacífica? ¿Tiene fe la autora? Tiene fe y buena intención.
- ¿Quiere convencer, invitar, hacer proselitismo? Hubo diferentes opiniones.

3. CONCLUSIÓN

Aunque los textos tienen bastantes errores gramaticales y sintácticos, el interés y concentración que demostraron los estudiantes en esta actividad resultó una experiencia muy positiva. Aun teniendo distintos niveles de competencia se adaptaron a la metodología requerida, perdieron el miedo a cometer errores y a opinar y expresarse con absoluta libertad delante de sus compañeros. Por lo tanto, esta experiencia didáctica en grupo ha demostrado que al fomentar la creatividad de los estudiantes mediante el texto escrito y motivarles a la corrección en grupo, practican la destreza oral, se sienten protagonistas en el proceso de evaluación y aplican la realidad de sus experiencias a la cultura de la L2/LE.

Dolores Soler (2008:219), en su comunicación en el congreso de Cáceres, habló sobre “la importancia de las relaciones emocionales dentro del grupo y el trasvase intercultural”. Pues bien, en el debate sobre estos textos de mis alumnos se ha producido un trasvase cultural constante en un clima emocional positivo.

BIBLIOGRAFÍA

ABEND, L. (2010): “A nation wins as one”, *TIME*, 26th July. 28.

DE MIGUEL, A. (2010): “El lenguaje del fútbol”, *La lengua viva* (2010-07-16), [en línea]: <<http://www.libertaddigital.es>>

NÚÑEZ RAMOS, R. (2005): “El texto literario en el aula de ELE. El Quijote como referencia”, en A. ÁLVAREZ *et al.* (eds.) *La competencia pragmática y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE)*, Oviedo: Universidad de Oviedo, 67-76.

SOLER-ESPIAUBA, D. (2006): *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2L*. Madrid: Arco Libros, S.L.

— (2008): “Los factores emocionales en la enseñanza del E/2L. El trasvase intercultural”, en A. BARRIENTOS *et al.* (eds.), *El profesor de español LE/L2 (Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE)*, Cáceres: Universidad de Extremadura, volumen 2, asdf.

CÓMO AUMENTAR LA CALIDAD DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LA CLASE DE E/LE: INTRODUCCIÓN A LA RETÓRICA CONTRASTIVA MEDIANTE LAS DIFERENCIAS ORTOGRÁFICAS ENTRE IDIOMAS

JORGE JIMÉNEZ RAMÍREZ
Universidad Europea de Madrid

RESUMEN: En el siguiente estudio se presentará una experiencia llevada a cabo en la Universidad Europea de Madrid con decenas de estudiantes que mejoraron visiblemente la comprensión lectora de textos y la calidad de los que escribían tras llevar a cabo una actividad en la que se presentaban las diferencias culturales en el proceso de escritura sirviéndose de los signos ortográficos. En este trabajo, tras una breve introducción a la Retórica Contrastiva, se contextualizará el estudio y se describirá la metodología para mostrar, por último, los resultados de la evaluación que midió la efectividad de la actividad.

1. BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN EN LA RETÓRICA CONTRASTIVA

La Retórica Contrastiva (RC) es un área de estudio que se enfrenta al proceso de escritura entendiéndolo como una construcción social y, por lo tanto, con influencia de cada cultura (Trujillo, 2003). Se sitúa a medio camino de disciplinas como la lingüística, la sociología, la antropología, los estudios culturales y las lenguas aplicadas, siendo en esta última área, en concreto dentro de los estudios de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras donde ha experimentado en los últimos años bastante auge. En este trabajo, entendemos por “Retórica Contrastiva” la definición de Connor (1996: 5):

Contrastive Rhetoric is an area of research in second language acquisition that identifies problems in composition encountered by second language writers and, by referring to the rhetorical strategies of the first language attempts to explain them.

Aunque muchos autores desde la Grecia clásica hasta la actualidad han investigado en mayor o menor medida las diferencias entre diversas culturas en el discurso escrito, el origen de la Retórica Contrastiva actual hay que buscarlo en los trabajos de finales de los años 60 del pasado siglo, sobre todo en EEUU, como consecuencia de la globalización en los albores de la era postindustrial y el consecuente incremento de estudiantes de lenguas extranjeras. En este contexto, las dificultades de los estudiantes de LE con los métodos de la era industrial, como el Método Audio Lingual, para reproducir textos de calidad –más allá del correcto uso de la gramática y el vocabulario– que se asemejaran a los producidos por los nativos interesó cada vez más a los especialistas en lenguas aplicadas y profesores de las clases de “composición”, “redacción”, “escritura” o “expresión escrita”.

Como decíamos, es en 1966 cuando la RC toma carta de asiento con un célebre artículo del profesor estadounidense Robert B. Kaplan en el número 16 de la revista *Language Learning* titulado “Cultural Thought Patterns in Intercultural Education”. Este artículo representa para la mayoría de los especialistas el inicio de los estudios actuales de RC a pesar de que su icono más conocido (ver ilustración 1) y las conclusiones del artículo fueron duramente atacadas. En este artículo, Kaplan analizó textualmente los escritos expositivos de cientos de estudiantes hasta determinar cinco marcos de expresión básicos según sus L1.

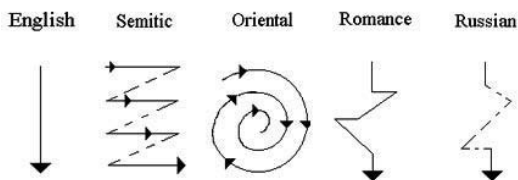


Ilustración 1. Kaplan (1996), “Cultural Thought Patterns in Intercultural Education”

Las críticas aducían justamente a una excesiva simplificación de un hecho terriblemente complejo como es el de la adquisición de un idioma y la habilidad de expresión escrita en la que entran en juego diversos factores como la formación académica del estudiante en su propio idioma, el proceso de escritura, la influencia de factores sociales, psicológicos o la influencia de terceras lenguas, por ejemplo. La hipótesis de Kaplan tenía como principal riesgo, en resumen, la posible justificación de argumentos racistas o discriminatorios (del tipo “si el inglés es más claro, es que los nativos son más lógicos que los demás”).

En realidad, este primer trabajo de Kaplan estaba inspirado en gran medida por los trabajos de Edward Sapir y Benjamin Whorf que enunciaron la discutida *hipótesis Sapir-Whorf* según la cual nuestro idioma materno condiciona la percepción del mundo. Esta hipótesis se considera hoy superada a la luz de diversos trabajos como los de, por

ejemplo, Foss y Hakes (1978) y Leki (1997)¹. La cantidad de críticas y la sensatez de las argumentaciones provocó que Kaplan matizará en el 2001 su artículo original, desplazando el foco desde la importancia de los procesos mentales a la influencia decisiva de la cultura.

En general, la RC parece oscilar entre quienes, basados en su práctica profesional cotidiana, confían en la validez absoluta de sus presupuestos teóricos y los que, parapetados en una interpretación rigurosa del método científico, desconfían profundamente de sus conclusiones y no admiten su validez. Sin embargo, son muchos los profesional de la enseñanza de idiomas que tienen en la RC un buen punto de partida con el que organizar las clases y explicar el estado de la interlengua de los textos. Como consecuencia de esta paradoja, desde hace unos años, se ha abierto paso una redefinición y revisión de la RC que tiene en cuenta la escritura como un proceso y que, por tanto, no tiene en cuenta sólo el texto producido (Zamel, 1988).

En esta segunda época de “redefinición” (según Panetta, 2001) de los estudios sobre RC, el papel de la cultura original de los estudiantes es más preciso y abarcable dado que podemos constatar cómo incide en las fases del proceso de escritura el origen social, la relación con el poder, las diferencias sociales, la pertenencia a instituciones, la religión y otros factores. En este momento, podemos prever algunas características de los textos de los alumnos si se dan ciertos factores, pero el camino, en realidad, no ha hecho más que empezar y el campo de estudio se ha ampliado a los textos académicos, periodísticos de opinión o mensajes comerciales, por ejemplo.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

En el caso de la conversación oral, está claro que desconocer expresiones, gestos, entonaciones, vocabulario, información situacional y demás aspectos contextuales acarreará muy probablemente la imposibilidad de trasvasar el mensaje, más allá de la capacidad del emisor para usar bien determinada preposición o tiempo verbal. Si la mayoría de los profesores estamos de acuerdo en la importancia de todos esos factores para tener éxito en la conversación, ¿por qué no los solemos llevar a lo escrito?

Algunos profesores argumentan que es un tema para especialistas, difícil y complicado para los que carecen de formación en sociolingüística o antropología y apenas pueden comunicarse en la L2. Otros, por el contrario, apelan a la necesidad de contemplar el proceso de enseñanza de idiomas no como un fin, sino como un medio que permite

1 Existe una revisión en los últimos años de la hipótesis en su aspecto más laxo que se centra en el funcionamiento del lenguaje y no en la cultura. El trabajo de Hunt y Agnoli (1991) es un buen ejemplo de esta actualización de la hipótesis Sapir-Whorf.

la comunicación con otras culturas. Desde ese punto de vista, resulta ineludible que el alumno sea capaz de interpretar la lengua en relación con los hechos culturales, sean cuales sean. El presente trabajo se mueve, obviamente, dentro de estas últimas coordenadas para presentar una actividad que permite aumentar la sensibilidad y la reflexión del estudiante hacia las diferencias culturales entre su L1 y el español.

Los estudiantes de LE suelen estar adiestrados en la atención a la parte menor del texto, es decir, a la escritura de la palabra y la organización de la oración, sobre todo en los aspectos de concordancia temporal y aspectual pues este el orden sintáctico de la oración ha sido el foco de interés de la lingüística clásica. En pocos manuales de E/LE (por no decir ninguno) se encuentran directrices sobre la macro organización del discurso escrito.

Esta situación se compensa con los manuales específicamente desarrollados para la clases de “composición” o “expresión escrita” en los sí se intenta adiestrar en el proceso completo; ahora bien, la mayoría se organizan bajo el esquema clásico de la división textual (expositivos, descriptivos, narrativos y argumentativos) sin tener en cuenta la intención del emisor, el contexto o la cultura del receptor. Es decir, la mayoría de los textos suelen fijarse en la emisión, una de las partes del esquema clásico de la comunicación, pero –al no tener realmente en cuenta el proceso comunicativo– no en la recepción, el otro elemento imprescindible. A nuestro juicio, este es el hecho principal que explica la ausencia de las teorías de RC en la mayoría de los manuales.

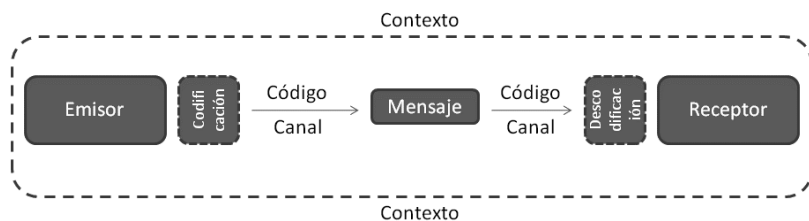


Ilustración 2: Esquema clásico de la Comunicación

Si prestamos atención al esquema comunicativo (ilustración 2), tanto el proceso de codificación por parte del oyente, como la descodificación que lleva a cabo el receptor, dependen del contexto. Si los participantes en el proceso (emisor y receptor) no lo comparten, la comunicación será, probablemente, fallida o muy limitada a pesar de compartir el mismo código (el idioma). Como señala Li, un estudiante chino de inglés como LE (en Kaplan, 1996):

I was considered a good writer in China. [...] In my American classes I soon found myself struggling aimlessly... The problem was not with grammar or the lexicon..., supposedly the most daunting aspects of English for a Chinese learner, for although I did have many problems with linguistic aspect of the language, I

could always consult grammar books and dictionaries, and I was used to doing that. It was comments beyond the sentence level in my writing that left me in endless speculation.

Li se mostraba confundido ante las observaciones de sus profesores para que fuera más conciso, diera menos vueltas, fuera más específico, no fuera redundante o, como diríamos coloquialmente, “no se enrollara”. Li, recordemos que era un buen escritor en chino, se mostraba perplejo ante la pertinencia de las correcciones y no acababa de entender cuál era su objetivo. En este caso, el proceso de escritura se muestra como un proceso cultural, subjetivo, que necesariamente tenemos que hacer evidente a nuestros estudiantes de la misma forma que mostramos las diferencias aspectuales o semánticas.

En este sentido, el Marco Común Europeo de Referencia incluye el conocimiento de las convenciones ortográficas como un conocimiento necesario para alcanzar las *competencias ortoépica y ortográficas*:

5.2.1.5. Supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos. Deben saber [entre otras] las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra, los signos no alfabéticos de uso común, los signos de puntuación y sus normas de uso. (*Marco Común Europeo de Referencia*, 2001: 114)

Así mismo, mientras que en el nivel B1 es suficiente con que la ortografía, la puntuación y la estructuración sean lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre, en el B2 se pide que siga las convenciones de organización y de distribución en párrafos y que la ortografía y la puntuación sean “razonablemente correctas” aunque “puede manifestar la influencia de la lengua materna”.

Evidentemente, para ayudar a alcanzar dicha competencia es necesario que el profesor conozca profundamente las claves de esas diferencias o, al menos, que las conozca de forma general. ¿Cuáles son los elementos culturales que más influyen en el proceso de escritura? De acuerdo con Jan Corbett (en Panetta, 2008), la escolarización previa en determinados sistemas educativos, los patrones educativos de la cultura originaria (si el estudiante fue escolarizado), la ideología subyacente en la organización textual, la resistencia frente a ideologías dominantes, los conflictos culturales reprimidos (pensemos en poblaciones inmigrantes, por ejemplo), los conflictos activos (refugiados de guerra), conflictos bélicos o históricos ya concluidos (la población negra en EEUU, por ejemplo), entre otros. A estos podíamos sumar los factores culturales clásicos que dependen del sexo, la edad, la religión, el origen social, la estructura política y social de cada cultura, y la relación con las estructuras productivas y económicas.

Atesorar todo el inventario de conocimientos necesarios, no es fácil se necesita tiempo, experiencia, formación y reflexión, pero, en cualquier caso, no es diferente a lo

que sucede con cualquier otro aspecto de la profesión (ya sea la gramática o la fonética, pongamos por caso). En realidad, el reto está en cómo presentar la RC en un currículo estándar de E/LE.

3. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

En las clase de E/LE de la Universidad Europea de Madrid detectamos un ejemplo de cómo las diferencias culturales afectaban de forma directa a la vida cotidiana de nuestros estudiantes. Durante el curso 2007-08 algunos alumnos extranjeros nos hicieron llegar sus quejas porque tenían dificultades para producir textos entendibles por sus profesores, a pesar de que su nivel medio oscilaba entre el B1 alto y el B2. ¿Por qué no habíamos detectado el problema antes?, ¿cuál era su origen?

Durante el mencionado curso, se implantó en su totalidad el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior, también conocido como Proceso Bolonia) en todas las titulaciones de la UEM. Una de las consecuencias del EEES es la pérdida de la importancia del examen como evaluación exclusiva y la necesidad de combinarlos con otros métodos más objetivos en los que sean frecuentes los trabajos en grupo. Como consecuencia de estos métodos de evaluación, la producción de escritos se había incrementado notablemente dado que debían elaborar documentación tanto para el profesor como para el resto de sus compañeros. Además, por otro lado, los profesores también nos habían hecho llegar de manera informal al departamento de Lenguas Aplicadas su preocupación por la dificultad en entender los textos de algunos alumnos extranjeros, más allá de la ortografía o la confusión de tiempos verbales: les era difícil entender la organización del texto y su razonamiento².

4. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

A continuación, describimos someramente y de forma general la experiencia llevada a cabo con los dos grupos Erasmus (B1 y B2) y el grupo de español para brasileños durante el curso 2008-09, así como algunos comentarios transcritos y el tono general de las conversaciones durante la actividad.

² Aunque no es el objetivo de este trabajo, es interesante reseñar que las dificultades también se daban con estudiantes extranjeros hispanos de otras variedades de español (México, sobre todo, pero también, Chile, Costa Rica o Perú, por ejemplo).

4.1. ENTREVISTAS DE EVALUACIÓN CUALITATIVA

El problema nos parecía, desde el principio, muy claramente definido, aunque decidimos entrevistar selectivamente a algunos estudiantes con el fin de conocer más claramente sus características y poder acotarlo. Para ello, se llevaron a cabo ocho entrevistas, cinco en el nivel B2 y tres en el nivel B1, en las que se les pidió, con textos escritos por ellos anteriormente, su opinión sobre las anotaciones que les habían hecho los profesores y compañeros nativos. En la mayoría de los casos, coincidían en que el problema no era sólo gramatical, sino que tenía que ser de otra índole, como bien reflejan estas grabaciones:

Entrevista 2, estudiante B2 (transcripción)

Profesor: Pues entonces, ¿qué pasa?... ¿Dónde crees que está el problema?

Estudiante: No sé... No sé... Yo creo que es un poquito [de] racismo...

P: ¿Racismo?, ¿y por qué?

E: No sé. Porque no entiendo dónde el problema está: mi gramática es bien, es buena, yo creo que se entiende bien.

Entrevista 6, estudiante B1 (transcripción)

P: ¿Y entonces?...

E: Es algo cultural, en mi opinión.

P: A ver, explícamelo...

E: Sí, bueno, sí... Creo que nosotros en Holanda nosotros tenemos costumbre a otra forma de presentar los papeles y aquí vosotros escribís de otra diferente forma.

Nuestro diagnóstico se confirmó al evaluar algunos textos escritos en asignaturas de los grados que estudiaban: no había errores graves para una persona no “colaborativa” o acostumbrada a leer textos de extranjeros. De hecho, la corrección ortográfica, por ejemplo, era en algunos casos mejor que la de los propios nativos, sobre todo en el uso de tildes y en el caso de los tiempos verbales. En nuestra opinión, había que tratar el problema desde los presupuestos de la RC.

4.2. PRESENTACIÓN DEDUCTIVA

Nuestra intención era llevar a los estudiantes desde lo conocido a lo desconocido, a través de una presentación deductiva, es decir, partir de la oración para llegar al texto, haciéndoles reflexionar sobre cómo influían los elementos culturales en cada caso. Necesitábamos algo objetivo y familiar, un tema de partida que enmarcara el contenido y nos sirviera como pretexto.

Tras barajar varias posibilidades, decidimos servirnos de la ortotipografía, sobre todo de los signos, para llevarlos hasta la RC. Los signos tienen, a nuestro entender, varias ventajas: son objetivos en sus normas de aplicación, son reconocibles en todos los idiomas escritos occidentales, pero, lo más importante, su uso es diferente en cada tradición tipográfica. Esta última razón nos parecía una buena excusa para hacerles reflexionar sobre las diferencias a la hora de escribir en cada idioma: a pesar de que compartimos el mismo alfabeto (latino), el significado de las letras, su combinación y el uso y significado de los signos es diferente.

Para llegar a esta sencilla premisa nos servimos de una edición de textos paralelos en inglés-español (en concreto, una edición del cuento de Herman Melville *Bartleby, el escribiente*), es decir, un texto que aparece escrito en su versión original (inglés, en este caso) y, al lado, en la siguiente página, la versión traducida del texto al español. De esta forma, los estudiantes podían comparar el uso de las dos tradiciones ortotipográficas y reflexionar sobre su uso. Tras la comparación –rápida, pues nuestra intención es que repararán en el aspecto del código– de los dos textos, les pedíamos que repararan en las diferencias entre los textos. Como preveíamos, los estudiantes dieron cuenta de diferencias que podemos agrupar en dos grupos: (1) diferencias en la extensión del mismo fragmento y (2) divergencias en el uso de los signos de puntuación.

Respecto a la primera, es un lugar común entre los profesionales de la Traducción que los textos traducidos al español desde el inglés ocupan un 20% más. Aunque nosotros no podemos atestiguar este porcentaje, sí es evidente que cualquier lector puede verificar que hay diferencias, más o menos notorias, en los textos. Kaplan explicaría estas diferencias acudiendo al uso extenso que de las subordinadas hacemos en español, lo que provoca que las oraciones en español deban alargarse con otras subordinadas en ocasiones para sonar naturales al lector nativo.

Tras poner en común las diferencias, les pedimos que buscaran una causa para ello (¿por qué hay diferencias?). Las hipótesis que aventuraron siempre apuntaban, de forma natural, hacia la intervención de la cultura y la historia (por ejemplo: “los españoles hablan más y escriben más”, “los textos en español tienen una historia diferente. Aquí [en España], por ejemplo, hay [el signo] ‘¿’ porque un rey lo quería”). Aparentemente, se había conseguido lo que queríamos: las deducciones habían conectado su conocimiento del mundo con el tema que íbamos trabajar.

Después, les dimos un inventario con algunos signos ortotipográficos y les pedimos que explicaran por parejas el uso en su propio idioma y que lo compararan con los usos que se hacían en los textos. En muchos casos, como era de esperar, el significado era diferente. La reflexión estaba servida (¿Crees que los textos que escribes para la universidad en tu idioma y en español se escriben de la misma forma?). Ahora estaban listos para presentarles, sirviéndonos de la discutible imagen que elaboró Kaplan en 1966 (imagen 1), las diferencias en la organización de los textos.

Para finalizar, y tras discutir sobre la imagen, les pedimos como tarea que buscaran textos en español y en su idioma que ejemplificaran las conclusiones de Kaplan en 1966, podían acudir a la prensa, pero les recomendamos que se alejaran de las noticias y buscaran en la sección de opinión o en reportajes. En la siguiente sesión, pusimos en común los ejemplos que habían encontrado y comentamos (proyectándolos) las diferencias entre diversos idiomas.

4.3. EXPLOTACIÓN DE LOS CONTENIDOS

En el grupo B2, muchos de los textos coincidían, efectivamente, con las conclusiones de Kaplan, pero lo más interesante fue la discusión sobre textos presentados en francés y alemán que no cabían aparentemente en el patrón. Los estudiantes que presentaron los textos, explicaron que les parecían excepcionales también en sus propios idiomas, que no eran textos “que sonaran a francés y alemán”. Como la investigación textual estaba fuera de los objetivos de la clase, lo interesante fue que repararan en que significaba “sonar a...”. Acabamos de acuerdo en que eran los textos que no cumplían con los patrones culturales generales respecto a la intención de los textos. Otra reflexión importante fue la influencia del patrón anglosajón en la escritura de trabajos universitarios en todos los países y la dificultad que tenían algunos de ellos para encajar en dicho patrón (lo que, por cierto, creemos abre una línea de investigación potente respecto al papel de las culturas prestigiosas en la elaboración de textos). Nos gustaría señalar lo natural que resultó derivar en clases posteriores hacia los contenidos culturales en la conversación oral y el papel de los guiones culturales en, por ejemplo, la despedida en español ya que la mayoría de los estudiantes asociaron lo visto sobre la escritura y la RC a las partes del proceso de despedida en español. Más adelante siguieron otros temas, ajenos a los objetivos de estas líneas, como la organización general de los textos expositivos y argumentativos en español o las presentaciones en mensajes escritos, si bien, la escasez de investigaciones hizo complicado el diseño de materiales. Por otro lado, la presentación de contenido relacionado con la RC nos permitió aprovecharlo para conectar con otros como la puntuación de oraciones, la sintaxis y el orden de la oración, la escritura e, incluso, la entonación o la fonética.

4.4. EVALUACIÓN

Durante el semestre siguiente, decidimos repetir la actividad, pero, en esta ocasión, evaluar objetivamente la consecución de los objetivos con el fin de medir la pertinencia de la actividad y si merecía la pena incluirlo como contenido transversal de los cursos de E/LE. De esta forma, diseñamos una evaluación cuantitativa y cualitativa en varias acciones:

- a) Un cuestionario previo al principio del curso.
- b) Un cuestionario con las mismas preguntas al terminar la actividad comparando con un grupo de control que no había hecho la actividad.
- c) Una evaluación cualitativa (basada en entrevistas personales) al final del curso a alumnos y algunos de sus profesores.

Los destinatarios de las clases de E/LE de la UEM eran, por un lado, estudiantes del programa europeo de intercambio procedentes de 12 países distintos (Erasmus) y estadounidenses y, por otro lado, estudiantes brasileños, de un programa de intercambio propio de la red Laureate (conocidos como *Garcilasos*). Para los grupos objeto del estudio, el nivel oscilaba entre el B1 y el B2 según el Marco Común Europeo de Referencia y se repartían a lo largo de seis facultades y varias titulaciones desde la Arquitectura hasta la Odontología, pasando por el Turismo o la Publicidad. Su edad media era de 21,2 años, y en su mayoría eran mujeres (67%). A continuación exponemos los resultados a las preguntas de ambos cuestionarios en cada grupo.

Cuestionario 1 (previo) <i>Se indica el porcentaje redondeado de estudiantes de acuerdo con la afirmación</i>	Grupo B1	Grupo B2	Grupo hablantes de portugués (B1)	Grupo de control (B2)
Conozco el uso de los signos en mi idioma.	33%	28%	42%	45%
Conozco el uso de los signos en español.	28%	20%	22%	25%
Creo que el uso de los signos es importante para escribir textos.	40%	38%	38%	40%
Creo que entre los textos en mi idioma y en español hay diferencias en (puedes señalar varias):				
• La extensión	18%	31%	-	25%
• La estructura	22%	52%	10%	45%
• La gramática	100%	94%	76%	100%
• No encuentro diferencias importantes	-	-	23%	-

Cuestionario 2 (posterior) <i>Se indica el porcentaje redondeado de estudiantes de acuerdo con la afirmación.</i>	Grupo B1	Grupo B2	Grupo hablantes de portugués (B1)	Grupo de control (B2)
Ahora me pueden entender mejor.	55%	74%	67%	(No hacen)
Puedo entender los textos mejor.	78%	84%	52%	(No hacen)
Valora con una nota entre 1 y 6 esta actividad.	5,3	5,7	4,5	(No hacen)
Creo que el uso de los signos es importante para escribir textos.	84%	100%	76%	25%
Creo que entre los textos en mi idioma y en español hay diferencias en (puedes señalar varias):				
• La extensión	100%	100%	38%	25%
• La estructura	84%	95%	67%	45%
• La gramática	72%	95%	81%	95%
• No encuentro diferencias importantes	-	-	-	-

Por último, hicimos una evaluación cualitativa de algunos estudiantes del grupo B2 en una asignatura en la que tuvimos en cuenta la nota en dos trabajos entregados en el grado de Relaciones Internacionales (antes y después de llevar a cabo nuestra actividad en nuestra clase) y la valoración subjetiva del profesor hacia los textos de esos alumnos:

- Evaluación cualitativa del profesor: “Creo que efectivamente han mejorado. Son más claros y sé qué es lo que quieren decir. Además, creo que su ortografía también ha mejorado”.
- Incremento de la nota (sólo en los estudiados, no están disponibles todas): nota media previa: 5,7; nota media posterior: 7,2; incremento porcentual: 26%.

5. CONCLUSIÓN

La RC es una disciplina naciente, aún en formación, pero con evidente potencial para la clase de LE sobre todo en aspectos claves como la organización del texto escrito. Incluir contenidos –en este caso los signos ortográficos– en los que se explicita desde el principio las diferencias culturales ayuda significativamente a que los estudiantes se sientan más seguros y a que la organización del texto respete los rasgos culturales y sea más entendible por los lectores y a que los estudiantes puedan entender mejor algunas clases de textos.

Como se pueden comprobar en los resultados de las encuestas arriba mostradas, el incremento en la nota de sus textos y sus propias percepciones nos llevan a recomendar la inclusión de este tipo de objetivos y a continuar con la investigación de las diferencias culturales en los procesos de escritura.

BIBLIOGRAFÍA

- CLYNE M. (1987): "Cultural differences in the organization of academic texts. English and German", *Journal of Pragmatics* 11, 211-247.
- CONNOR U. (1996): *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second language writing*, New York: Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MEC y Grupo Anaya, [en línea]: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>
- HUNT, E. y F. AGNOLI (1991): "The Whorfian Hypothesis: A Cognitive Psychology Perspective", *Psychological Review* 98, 377-89.
- KAPLAN, R. B. (1966): "Cultural thought patterns in Intercultural Education", *Language Learning* 16, 1-20.
- (1967): "Contrastive rhetoric and the teaching of composition", *TESOL Quarterly* 1, 10-16.
- (1983): "Contrastive Rhetoric. Some implications for the writing process", en A. FREEDMAN (ed.), *Learning to write. First Language/Second Language*, New York: Longman, 139-161.
- LEKI, I. (1991): "Twenty-Five Years of Contrastive Rhetoric. Text Analysis and Writing Pedagogies", *TESOL Quarterly* 25/1, 123-143.
- PANETTA, C. G. (2008): *Contrastive Rhetoric Revisited and Redefined*. Nueva York: Routledge.
- PÉREZ RUIZ, L. (2002): *Análisis retórico contrastivo: el resumen lingüístico y métrico en inglés y español*, [tesis doctoral en línea]: <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12256187519038273765213/007782_3.pdf>
- TRUJILLO SÁENZ, F. (2003): *Investigación en Retórica Contrastiva. Escritura y Cultura en conexión*, [en línea]: <<http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/RCMilan.pdf>>
- ZAMEL, V. (1988): "The Composing Processes of Advanced ESL Students: six Case Studies", *TESOL Quarterly* 17, 165-187.

¿ADAPTAR O NO ADAPTAR? ESA ES LA CUESTIÓN. SOBRE LA ADAPTACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS Y ORALES AUTÉNTICOS PARA UN CURSO VIRTUAL DE ELE PARA EL NIVEL B1

MARJAANA LAAKSONEN

DIANA BERBER

Åbo Akademi y Universidad de Turku

RESUMEN: En el entorno virtual se facilita tanto la utilización de textos auténticos actuales como la adaptación de estos textos para los objetivos específicos perseguidos. Basándonos en nuestro curso en línea *Caminando por mundos hispanos*, nos ha interesado reflexionar sobre los textos utilizados y la adaptación hecha de algunos de estos mismos.

El objetivo perseguido en esta comunicación es la presentación, la clasificación y el análisis de dicha selección, así como el eventual proceso de adaptación de los textos utilizados en cuanto al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), presentando tanto nuestro punto de vista como autoras y educadoras, así como la reacción de los estudiantes.

1. INTRODUCCIÓN

Nuestros estudiantes hoy en día dominan generalmente las nuevas tecnologías. Incluso para muchos de ellos ya no son tan nuevas como lo son para nosotros los enseñantes, porque la mayoría de ellos han nacido en esta así llamada era de la información. Debido a la gran cantidad de medios a la que los estudiantes tienen acceso, es un reto para nosotros como profesores y creadores de material el explotar estos recursos disponibles de la mejor manera para propiciar la adquisición de conocimientos integrales de la lengua. Actualmente los textos virtuales en la red nos abren un mundo de nuevas posibilidades para desarrollar las cuatro destrezas: comprensión escrita, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral. Esto fue la justificación para nuestro proyecto de curso virtual, *Caminando por mundos hispanos*.

En este artículo pretendemos analizar el uso de los textos en nuestro curso virtual, es decir, cómo se han utilizado, si en forma original o en adaptación. Para efectos de este estudio, *texto original* es aquel que se utiliza directamente como ha sido producido por el autor original, sea con propósito didáctico o no. Con el término *texto adaptado*, nos referimos a aquel que ha sido modificado en cuanto a longitud, léxico, nivel de la lengua y gramática.

2. LA IMPORTANCIA Y LOS TIPOS DE LOS TEXTOS EN LOS CURSOS DE ELE

Para que un curso de ELE resulte interesante y de actualidad, es necesario tener una buena dosis de variedad de textos. O sea, todo curso de ELE requiere de textos, de mayor o de menor longitud. Dichos textos pueden ser escritos u orales. (CVC MCER, 2002: 93)

Estas variedades, a su vez, se dividen en tres grandes grupos: literarios, científicos e informativos. A continuación presentamos una adaptación de la tipología de textos propuesta por Castilla Castañeda (2005), la misma que utilizamos para servirnos de marco para nuestro análisis:

TEXTOS LITERARIOS			TEXTOS CIENTÍFICO-TECNOLÓGICOS Y DE NEGOCIOS	TEXTOS INFORMATIVOS		
<i>Narrativos</i>	<i>Dramáticos</i>	<i>Líricos</i>	<i>Científicos</i> <i>Tecnológicos</i> <i>De negocios</i>	<i>Puramente informativos</i>	<i>Valorativos</i>	<i>Instructivos</i>
Cuento Novela	Drama Tragedia Comedia	Poesía (himno, oda, elegía, sátira, epístola, égloga, epigrama, canción) (Los Géneros Literarios, 2010)	Didácticos De divulgación De consulta	Noticia Reportaje Reseña descriptiva	Ensayo Entrevista Artículo Diálogo Discurso	Instrucciones

Tabla 1. Tipología de textos

Los textos literarios se caracterizan por la expresión subjetiva y primordialmente emotiva del autor (Castilla C., 2005). Los textos científico-tecnológicos por el contrario tratan en forma objetiva, precisa y verificable las ciencias y tecnologías (Textos

Científicos.com, 2010). Por su parte, los textos informativos pretenden comunicar acontecimientos de interés público y en el caso de los valorativos emitir la opinión del autor sobre los mismos; los instructivos tienen la intención de comunicar la forma de uso o de procedimiento –como el caso de las recetas.

En nuestra experiencia de la elaboración del curso virtual *Caminando por mundos hispanos*, nos hemos enfrentado a la selección, elaboración y en algunos casos la adaptación de textos escritos y orales de los diferentes tipos.

Los textos encontrados en la red pueden ser de gran interés y actualidad, que es lo que se pretende. Sin embargo, no son utilizables muchas veces en la forma original ya que con mucha frecuencia el nivel de lengua puede no ser adecuado a nuestros fines, la longitud de los textos encontrados resulta excesiva para nuestros objetivos o formatos, o en algunos casos los textos que aparecen en la red adolecen de errores ortográficos, léxicos, gramaticales y estructurales.

3. EL CURSO VIRTUAL *CAMINANDO POR MUNDOS HISPANOS*

El curso virtual *Caminando por mundos hispanos* fue elaborado en 2006 totalmente en línea para el nivel B1 en cooperación entre ocho profesores de español y un técnico de cuatro universidades finlandesas –la Universidad de Oulu, la Universidad Tecnológica de Helsinki, la Universidad de Tampere y la Universidad Åbo Akademi– para la Universidad Virtual de Finlandia.

Al empezar la planificación del trabajo se definieron ciertas normas generales para el curso. En primer lugar, debía haber tanto textos escritos como orales, estos últimos podían ser grabaciones o vídeos. Los textos escritos no debían exceder de unas 600 palabras para facilitar la lectura en la pantalla. Los vídeos y las grabaciones tenían que durar de 3-5 minutos. La elección de los textos obedeció a los temas que representan los ámbitos públicos, profesionales y educativos en los que nuestros estudiantes se mueven. Al elegir los textos, el profesor autor / los profesores autores de cada módulo necesitaba/n tener una visión amplia de sus objetivos: gramatical, intercultural y ampliación del léxico. En todos los casos, debían ser ya fuese textos originales o textos adaptados.

Caminando por mundos hispanos es una página web que está al alcance de todo el mundo. El curso consta de seis módulos. Al entrar a la página del curso, se encuentra la portada, donde aparecen los seis módulos con sus respectivos títulos. El módulo 1 se denomina *Una lengua y muchos mundos*; el módulo 2 *Conservando la naturaleza*; el módulo 3 *Personajes hispanos*; el módulo 4 *Negociando*; el módulo 5 *Actualizándose*; y el módulo 6 *Cultivándonos*. Cada módulo, a su vez, presenta los objetivos, tanto gramaticales como léxicos y culturales, que persigue. Todos los módulos están estructurados de la misma manera, con seis partes.

Las seis partes de cada módulo tienen un título que pretende dar una idea general del contenido del módulo. En la parte *Presentando*, se presenta el tema principal del módulo. En la segunda parte, *Recordando*, se presenta la gramática y el léxico del módulo que practicarán los estudiantes. En la parte *Dialogando* se intenta practicar la producción del texto en forma de diálogo. La cuarta parte *Descubriendo* siempre contiene un texto sobre el cual se debate, o se da opinión o reflexión, para practicar la expresión escrita. La parte *Comprendiendo* representa la parte cultural con comprensión de textos. La parte interactiva, *Intercambiando opiniones*, es un foro de discusión.

El curso ha sido primero probado como curso piloto en Åbo Akademi, y después utilizado en Helsinki, Oulu y las Islas Åland. En Helsinki se sigue utilizando como parte de sus cursos presenciales. Además ha sido objeto de estudio más profundo al elaborarse una tesina que analiza el curso dentro del Marco común europeo de referencia, por Marjaana Laaksonen (2009). El interés ha ido asimismo un poco más allá de las fronteras finlandesas, ya que nos han solicitado desde Suecia y Alemania el incluir el enlace a nuestro curso. El curso es gratuito y puede ser utilizado por individuos, profesores e instituciones, siempre y cuando se dé el crédito correspondiente.

4. PAUTAS DEL NIVEL B1 DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA (MCER)

La definición general del nivel B1 del MCER (2002: 23) reza así:

“Niveles comunes de referencia: escala global. Usuario independiente. B1. Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes”.

Las pautas que da para B1 son las siguientes en cuanto a las cuatro destrezas más específicamente:

- Sobre comprensión auditiva en general, determina: “Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal. Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones”. (2002; 69)

- Respecto a comprensión de lectura en general, dice: “Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio”. (2002: 71).
- Sobre expresión oral en general, indica: “Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos”. (2002: 62)
- En relación a la expresión escrita en general: “Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal”. (2002: 64)

Esto significa que los textos seleccionados debían tener una densidad léxica a nivel intermedio. La densidad léxica de un texto se refiere a “la relación que existe entre su extensión (número de palabras total) y el número de palabras distintas que contiene” (Diccionario de términos clave de ELE s.v. Densidad léxica, 2010). Dado que “un texto con una alta densidad léxica posee muchas palabras distintas que se repiten pocas veces, mientras que un texto con una densidad léxica baja contiene pocas palabras que se repiten muchas veces” (DTCE s.v. Densidad léxica, 2010), al seleccionar los textos se pretendía encontrar aquellos que ayudasen al estudiante a construir a partir de sus conocimientos previos un conocimiento léxico y gramatical más avanzado. La densidad léxica se determina con la siguiente fórmula: $DI = (N_{lex} / N) \times 100$, donde DI significa la densidad léxica, N_{lex} es el número de palabras distintas con contenido léxico (nombres, adjetivos, verbos, adverbios, es decir, aquellas palabras que proporcionan información) y N el número total de palabras del texto analizado. Para poder medir el índice de densidad léxica, nos hemos referido a un programa (Textalyser 2004.), al que hemos sometido cada uno de los textos estudiados, y clasificado de la siguiente manera: densidad léxica baja (-): 40% -50%, densidad léxica media (y por lo tanto más adecuada para el nivel B1) (=): 50%-60%; densidad léxica alta (+): 60%-70%. De acuerdo a López-Mezquita (2007: 86), la densidad léxica es también un marcador que distingue los textos escritos de los orales., ya que “más del 40 % de las palabras que aparecen en los textos escritos son léxicas, mientras que en los textos orales el porcentaje es generalmente inferior”. Es por ello que los textos orales no los hemos clasificado en cuanto a densidad léxica.

En cuanto al índice de legibilidad lingüística, que aunado al índice de densidad léxica nos ayuda a comprender el grado de dificultad de los textos, lo hemos obtenido a través del mismo programa Textalyser (2004), que da el resultado basándose en el índice de Gunning Fog (1952), un índice que estudia el promedio de palabras en las frases más el porcentaje de palabras difíciles que puedan ocasionar que el lector tropiece. Hemos entonces clasificado nuestros textos de la siguiente manera: legibilidad fácil (LF): 6-10, legibilidad de dificultad media (y por lo tanto más adecuada para el nivel B1) (LDM): 11-15; legibilidad de alta dificultad (LAD): 16-20. Además, hemos añadido la

clasificación de acuerdo a la Escala Inflesz, un programa para evaluar la lecturabilidad, basado en la fórmula de Rudolph Franz Flesch y Szigriszt-Pazos, y adaptada para textos escritos en español por Fernández Huerta (Legibilidad 2007).

5. ANÁLISIS DE LA SELECCIÓN DE TEXTOS – ORIGINALES Y ADAPTADOS

En este inciso vamos a presentar todos los textos tanto originales (auténticos con fines no específicamente didácticos - AFNED o creados específicamente para el ejercicio - CEE) como adaptados (A). Queremos aclarar aquí que cuando decimos que han sido creados específicamente para el ejercicio es que son textos que se utilizan como base para diferentes tareas, sean estas de comprensión auditiva o escrita o de expresión oral o escrita. Hemos identificado cada uno de los textos con el número del módulo en que aparecen en primer lugar, después si son escritos (E) u orales (O), y finalmente el número de orden en que aparecen en el módulo correspondiente.

La Tabla 2 ilustra el análisis, texto por texto, con: el tipo de texto de que se trata, si se trata de un texto auténtico o adaptado, las posibles razones para haber utilizado la forma original o alterada, y finalmente las formas de adaptación utilizadas. Las razones se marcan con una letra: (a) original demasiado extenso, (b) recopilación de diversos textos para crear uno adecuado al tema y extensión del objetivo, (c) no se encontró el material ad-hoc en lengua española, (d) el contenido del original no era adecuado a la práctica. Las formas de adaptación se marcan con números romanos: (I) extracto directo de un texto, (II) recopilación de diversos textos, (III) traducción, (IV) adaptación gramatical, (V) adaptación del contenido. En cuanto a la densidad léxica, se ha marcado como - (baja, 40-49%), = (media, 50-59%) y + (alta, 60-70%); la legibilidad como LF (legibilidad fácil, 6-10), LDM (legibilidad de dificultad media, 11-15), y LAD (legibilidad de alta dificultad, 16-20); y la lecturabilidad como fácil (F, +75 puntos), normal (N, 50-75 puntos) y difícil (D, - 50 puntos). Se ha marcado con X cuando son textos orales de los que no hay transcripción y por lo tanto no es posible evaluar la densidad léxica, la legibilidad y la lecturabilidad en este breve estudio. Existe la premisa según la cual los textos orales tienen una densidad léxica menor que los escritos (DTCE 2010 s.v. densidad léxica).

Tabla 2. Análisis de los textos en el curso virtual

Texto No.	Tipo de texto			Auténtico		Adaptado A	Razones y formas de adaptación	Densidad léxica	Legibilidad	Lecturabilidad
	Literario	Científico- Tecnológico o de Negocios	Informativo	AFNED	CEE					
1.E.1		●			●			-	LDM	N
1.E.2			●			●	a, V	+	LDM	N
1.E.3			●			●	b, II	+	LAD	N
1.E.4			●			●	d, I	+	LAD	N
1.E.5		●			●			=	LDM	N
1.E.6			●			●	a, I	=	LDM	N
1.E.7		●			●			+	LF	F
1.O.1			●		●			X	X	X
1.O.2			●		●			X	X	X
2.E.1		●			●			=	LDM	N
2.E.2		●				●	b, II	=	LF	F
2.E.3		●				●	b, II	-	LF	N
2.E.4		●				●	b. II	=	LDM	N
2.E.5	●			●				=	LDM	N
2.E.6		●						-	LF	F
2.E.7		●			●			=	LDM	N
2.O.1		●						X	X	X
2.O.2			●					X	X	X
3.E.1			●		●			-	LF	N
3.E.2	●			●				+	LDM	F
3.E.3	●			●				-	LF	F
3.E.4			●	●				=	LF	F
3.O.1		●			●			X	X	X
4.E.1		●			●			+	LAD	N
4.E.2		●			●			=	LDM	N
4.E.3		●			●			=	LAD	N
4.E.4			●		●			+	LAD	N
4.E.5			●		●			=	LF	N

4.E.6			●		●			+	LF	N
4.E.7			●		●			=	LF	N
4.E.8			●		●			=	LF	N
4.E.9		●			●			=	LAD	N
4.E.10			●		●			-	LDM	N
4.E.11		●			●			+	LAD	D
4.E.12			●		●			=	LDM	N
4.E.13			●		●			=	LDM	N
4.E.14			●		●			+	LF	N
4.O.1			●		●			X	X	X
4.O.2			●		●			X	X	X
4.O.3			●		●			X	X	X
4.O.4			●		●			X	X	X
4.O.5			●		●			X	X	X
4.O.6			●		●			X	X	X
4.O.7			●		●			X	X	X
5.E.1			●		●			-	LAD	D
5.E.2			●		●			-	LF	N
5.E.3			●		●			-	LDM	N
5.E.4		●				●	a, V	=	LDM	N
5.E.5		●				●	a, I y V	=	LAD	D
5.E.6		●			●			=	LDM	N
5.O.1			●		●			X	X	X
6.E.1		●			●			=	LDM	N
6.E.2		●			●			+	LF	N
6.E.3		●			●			=	LDM	N
6.E.4		●			●			-	LDM	N
6.E.5		●			●			=	LF	N
6.E.6		●			●			=	LDM	N
6.E.7		●			●			=	LDM	N
6.E.8			●			●	b, IV, V	=	LDM	N
6.E.9			●			●	b, II, III, IV	-	LF	N
6.E.10			●			●	b, II, IV	-	LDM	N
6.O.1			●		●			X	X	X

En el Módulo 1 – *Una lengua y muchos mundos*, contamos con 7 textos escritos y 2 textos orales. De los textos escritos, tenemos tres de tipo científico-tecnológico (1.E.1 - CEE, 1.E.5 - CEE, 1.E.7 - CEE) y cuatro de tipo informativo (1.E.2 – A, 1.E.3 – A, 1.E.4 – A, 1.E.6 - A). De los textos orales, ambos son de tipo informativo (1.0.1 - CEE y 1.0.2 - CEE). En este módulo, es interesante señalar que no hay ningún texto que sea AFNED. En cuanto al texto 1.E.6 - A, se trata más bien de un extracto que de una adaptación. Se han tomado sólo algunos párrafos, debido a la extensión del original. Sin embargo, no se han alterado en cuanto al vocabulario o a la complejidad gramatical y estructural.

En el Módulo 2 – *Conservando la naturaleza*, hay siete textos escritos y 2 textos orales. De los textos escritos, tenemos seis de tipo científico-tecnológico (2.E.1 – CEE, 2.E.2 - A, 2.E.3 – A, 2.E.4 – A, 2.E.5 – AFNED, 2.E.7 - CEE), y uno de tipo literario (2.E.6 – AFNED). Los textos 2.E.2 – A, 2.E.3 – A y 2.E.4 – A han sido adaptados de diversos textos en la red, para crear un texto adecuado para los ejercicios. En cuanto a los textos orales, uno es de tipo científico-tecnológico (2.O.1 – CEE), y otro de tipo informativo (2.O.2 – CEE).

En el Módulo 3 - *Personajes hispanohablantes*, tenemos 4 textos escritos y 1 texto oral. De los textos escritos, tenemos dos textos informativos (3.E.1 – CEE y 3.E.4 - CEE) y dos textos literarios (3.E.2 –AFNED y 3.E.3 - AFNED). Respecto al texto oral, es de tipo científico-tecnológico (3.O.1 – CEE).

En el Módulo 4 – *Negociando*, presentamos 14 textos escritos y 7 textos orales. De los textos escritos, tenemos cinco de tipo científico-tecnológico y de negocios (4.E.1- CEE, 4.E.2-CEE, 4.E.3 – CEE, 4.E.9 – CEE, 4.E.11 - CEE), nueve de tipo informativo (4.E.4 – CEE, 4.E.5 –CEE, 4.E.6 – CEE, 4.E.7 – CEE, 4.E.8 – CEE, 4.E.10 – CEE, 4.E.14 - CEE), de los cuales dos son de tipo instructivo (4.E.12 – CEE, 4.E.13 – CEE). Debemos aclarar que cuatro de estos textos escritos son transcripciones de los textos orales. De los textos orales, hay siete de tipo informativo (4.0.1 - CEE , 4.0.2 – CEE, 4.0.3 – CEE, 4.0.4. – CEE, 4.0.5 – CEE, 4.0.6. – CEE, 4.0.7 - CEE).

En el Módulo 5 – *Actualizándose*, contamos con 6 textos escritos y 1 texto oral. De los textos escritos, tenemos tres de tipo informativo (5.E.1 – CEE, 5.E.2 – CEE, 5.E.3 - CEE) y tres de tipo tecnológico (5.E.4 – A, 5.E.5 – A, 5.E.6 - CEE). En el caso del texto 5.E.4 - A, ha sido adaptado porque el texto original en la red era demasiado complejo y extenso, siendo necesario simplificar el léxico y la estructura gramatical utilizados para adecuarlo al nivel B1. Respecto al texto 5.E.5 – A, ha sido adaptado sobre todo en cuanto al léxico y a la estructura externa del texto. En relación al material oral, tenemos uno de tipo informativo (5.0.1 – CEE).

En el Módulo 6 – *Cultivándonos*, hay 10 textos escritos y 1 texto oral. De los textos escritos, tenemos siete de tipo científico (6.E.1 – CEE, 6.E.2 – CEE, 6.E.3 – CEE, 6.E.4 – CEE, 6.E.5 – CEE, 6.E.6 – CEE, 6.E.7 – CEE) y tres de tipo instructivo (6.E.8 – A, 6.E.9

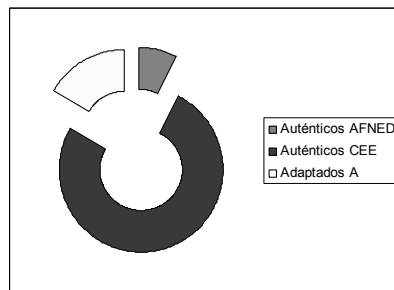
– A, 6.E.10 – A). La adaptación de los textos instructivos 6.E.8 – A, 6.E.9 – A, 6.E.10 – A –tres recetas culinarias– se ha realizado a diferentes niveles: hubo traducción al no encontrarse en uno de los casos una receta exacta en español, y adaptación gramatical de la forma de dar instrucciones (con imperativo, infinitivo, y “se” impersonal), más experimentación y adaptación del contenido según se probaron las recetas para asegurarnos de que eran viables y comestibles. El texto oral (6.O.1 - CEE) es de tipo informativo.

Como se puede constatar de la lectura de la Tabla 2, la razón predominante para la adaptación es la recopilación de diversos textos para crear uno adecuado al tema y extensión del objetivo. La forma de adaptación que aparece con mayor frecuencia es la recopilación de diversos textos.

6. CONCLUSIONES

Regresando a nuestro título, *Adaptar o no adaptar*, que representa el objetivo del presente análisis, podemos constatar que según nuestra experiencia en la mayoría de los casos se ha preferido elaborar textos como originales, según se aprecia en la Gráfica 1.

Gráfica 1. Textos auténticos vs. adaptados

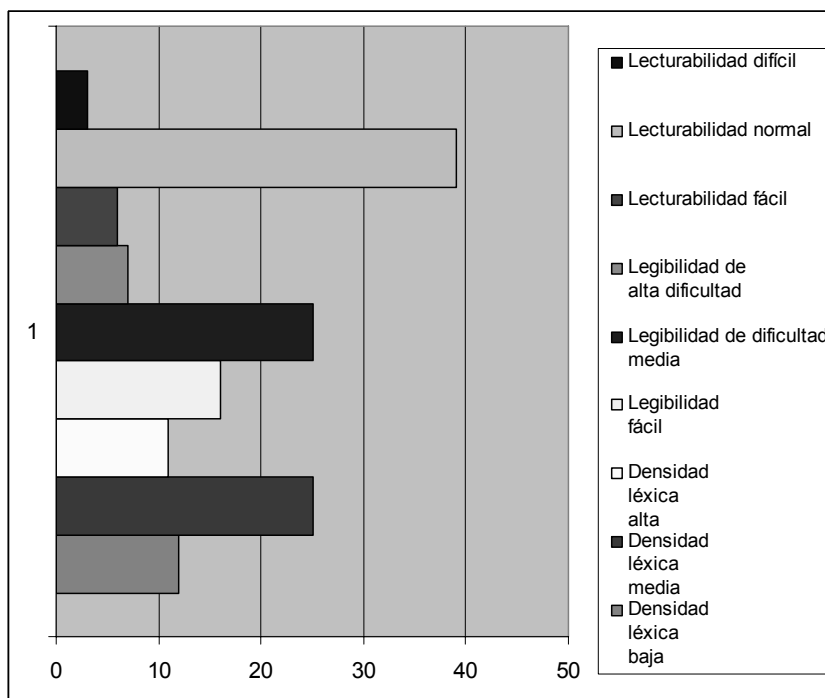


Las cantidades totales de textos que representa la gráfica 1 son las siguientes: textos auténticos creados con fines no específicamente didácticos (AFNED) 4, textos auténticos creados específicamente para el ejercicio, es decir, para el objetivo específico (CEE) 41, textos adaptados (A) 9. Las razones para crear tantos textos es que queríamos que fuesen realmente adecuados a nuestros objetivos tanto gramaticales como léxicos, y no era fácil encontrar textos que cumplieran en un 100% estos fines en la red. Lo mismo se aplica a las razones de adaptación, que necesitaban ajustarse a los objetivos establecidos. Por lo tanto, era más razonable crear textos que se adecuaban completamente a dichos fines, para ahorrar tiempo y esfuerzo.

En la gráfica 2 comparamos visualmente los niveles obtenidos de densidad léxica, legibilidad y lecturabilidad de los 48 textos estudiados. Se puede apreciar aquí que la

mayoría de los textos corresponden al nivel intermedio, es decir, que son los adecuados para el nivel B1.

Gráfica 2. Densidad léxica, legibilidad y lecturabilidad en comparación



Es interesante indicar aquí que los textos orales de los cuales hay transcripción (textos nos. 2.E.2, 4.E.5, 4.E.6, 4.E.7, 4.E.8, 5.E.2), tienen una legibilidad fácil en todos los casos, aunque la densidad léxica es media o baja (un caso) y lecturabilidad normal o fácil (un caso). Esto refuta parcialmente la premisa citada en § 4 según la cual los textos orales tienen una densidad léxica menor que los escritos (DTCE 2010 s.v. densidad léxica).

Sobre los textos adaptados, que son en total 12 (una minoría de los 48 textos estudiados), tienen en promedio una densidad léxica media (6=, 3+, 3-), una legibilidad lingüística de dificultad media (6 LDM, 3 LAD, 3 LF) y una lecturabilidad normal (10 N, 1 F, 1 D). Por lo tanto, se ajustan al nivel del resto del curso sin dificultad.

En general, podemos constatar que no es necesario adaptar los textos literarios, del que aquí hemos tenido como representantes un poema (texto número 2.E.6), una canción (texto número 3.E.2) y un extracto de una novela (texto número 3.E.3).

En su evaluación, los estudiantes constataron que los temas les parecían relevantes e interesantes y los textos bien hechos y útiles para el aprendizaje, permitiéndoles avanzar en sus conocimientos, es decir, que lo que pretendíamos tuvo éxito.

Cabot (2003) ya decía hace siete años que la red es una fuente útil y constantemente renovable para motivar a los estudiantes a desarrollar las destrezas lectoras y escritas, ya que cada uno de ellos puede encontrar los contenidos que sean de su interés y que cubran sus necesidades. Es además importante señalar que para nosotros los educadores la red también constituye una fuente útil para la creación y adaptación de material para motivar a nuestros estudiantes. Extendiendo el razonamiento de Cabot, también es importante la presencia del docente cuando los estudiantes quieren realmente aprender algo. Es posible que haya muchos textos interesantes y del nivel de dificultad adecuado en la red, pero sin el tutelaje del educador, el estudiante difícilmente podrá descubrir la relevancia de los puntos que le pueden ayudar a desarrollar su conocimiento de la lengua. El rol del profesor en la red se extiende, ya que se convierte en un facilitador del proceso de aprendizaje (Tella et al., 2001, 252-254)

Como conclusión final, las herramientas que se encuentran en la red pueden resultar muy útiles al estar buscando y evaluando textos para los cursos, ya sean virtuales o presenciales.

BIBLIOGRAFÍA

- CABOT, C. (2003): “La Web para el desarrollo de destrezas lectoras y escritas en un curso de cultura hispana”, [en línea]: <<http://www.ub.es/filhis/culturele/cabot.html>>.
- CAMINANDO POR MUNDOS HISPANOS (2006) curso virtual, [en línea]: <http://web.abo.fi/csk/proj/vkk/caminando/>
- CASTILLAS CASTAÑEDAS, A. A. (2005): “Clasificación de los textos”, [en línea]: <www.portaleducativo.edu.ni>
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea] < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>
- INSTITUTO CERVANTES: *Diccionario de términos clave de Ele*, [en línea]: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>
- LAAKSONEN, M. (2009): *Análisis de la aplicación del Marco Común Europeo de Referencia en la elaboración del curso virtual Caminando por mundos hispanos*, Universidad de Turku. Tesina de licenciatura (inédita).

LEGIBILIDAD.COM (2007): [en línea]: <www.legibilidad.com>.

LÓPEZ-MEZQUITA MOLINA, M^a. T. (2007): *La evaluación de la competencia léxica – tests de vocabulario, su fiabilidad y validez*. Madrid: Ministerio De Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

LOS GÉNEROS LITERARIOS (2010): [en línea]: <[http://acebo.pntic.mec.es/~aromer3/Lengua/Lengua de ESO/como_esc/Compl. gramaticales/Tipologia.htm](http://acebo.pntic.mec.es/~aromer3/Lengua/Lengua%20de%20ESO/como_esc/Compl.%20gramaticales/Tipologia.htm)>

TELLA, S. *et al.* (2001): *Verkko opetuksessa – opettaja verkossa*. Helsinki: Edita

TEXTALYSER (2004): [en línea]: <http://www.textalyser.net>

TEXTOS CIENTÍFICOS.COM (2010): “¿Qué es un texto científico?”, [en línea]: <<http://www.textoscientificos.com/texto-cientifico>>

LOS TEXTOS PERIODÍSTICOS COMO MODELO DE LENGUA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COLOQUIAL

PILAR LAGO MEDIANTE
Universidad Dokkyo

RESUMEN: Esta comunicación pretende poner de manifiesto la contribución que los textos periodísticos pueden realizar a la enseñanza del español coloquial, entre otras razones, por incluir en sus líneas muchos de los rasgos característicos de esta variedad diafásica e, igualmente, por tratarse de materiales contextualizados, hecho que permitirá al análisis de la situación comunicativa, tan importante a la hora de emplear dicho registro.

1. INTRODUCCIÓN

A través del presente trabajo queremos destacar el interés que los textos periodísticos¹ poseen como recurso educativo para la enseñanza del español coloquial, registro fundamental en la enseñanza de ELE/LE2, ya que los aprendices se verán expuestos a él, no solo en sus interacciones con los hablantes nativos, sino también en sus otras modalidades discursivas orales y escritas. Por tal motivo, dedicaremos la primera parte de este artículo a demostrar la capacidad que albergan dichos textos para representar el registro coloquial. En segundo lugar, expondremos como se manifiestan en la prensa escrita sus diferentes rasgos y, finalmente, hablaremos de las ventajas que el uso de dichos materiales aporta a docentes y discentes.

¹ En el presente trabajo, con el término texto periodístico nos referimos exclusivamente a los escritos que se engloban dentro de los géneros periodísticos.

2. LA PRESENCIA DEL ESPAÑOL COLOQUIAL EN LOS TEXTOS PERIODÍSTICOS

En principio, el lenguaje empleado en los textos de la prensa escrita podría parecer más cercano al registro formal que al coloquial², ya que se trata del código utilizado en un marco comunicativo en el que no existe trato de familiaridad entre el emisor y el receptor, y donde la intención del discurso es informar objetivamente utilizando el canal escrito al tiempo que se emplea un léxico, no altamente especializado, pero sí, al menos, preciso. Sin embargo, no siempre es así. Pensemos, por ejemplo, en el contexto comunicativo que envuelve los géneros de opinión –artículos, columnas, etc.–. En dicho contexto, los articulistas mantienen con el receptor una relación de proximidad e igualdad social que, unida a un saber compartido –el tema del artículo–, y a que no tratan de informar, sino de opinar y entretener, hacen que recurran al empleo de formas coloquiales para presentarse cercanos a sus lectores y, al mismo tiempo, lograr una mayor elocuencia y fuerza en el acto comunicativo. Veamos, en este sentido, dos ejemplos que presentan un lenguaje con altas dosis de coloquialismos³:

Yo no sé lo que reclaman, ni entiendo de que se quejan los 30.000 aspirantes a profesor de autoescuela, ni por qué dicen que han sido un poco raras la pruebas, y que aquí hay gato encerrado⁴ y preguntas que no cuelan. (...) Díganme si no es palmario, o de cajón de madera, que el que a tal oficio aspire se ha de saber sin chuleta a cuánta leche⁵ circulan por las calles las calesas... (Artículo, abc.es, 19-7-2008)

(...) Salí, me compré el disco de Abba, y comprobé que la versión de Meryl Streep y su panda me gustaba más. Es lo que unos madurillos tirando a madurazos son capaces de hacer cuando se divierten y están de vuelta de casi todo. Tienen coña⁶. (Artículo, elpais.com, 14-9-2008)

Aunque menos propensos a estos usos, tampoco resulta complicado encontrar elementos del español coloquial en los propios géneros informativos –noticia, entrevista,

2 Para la caracterización de dicho registro nos hemos basado en las aportaciones de tres autores fundamentales en el tema; concretamente, en Halliday (1977: 149) y sus criterios relativos al campo, modo y estilo del discurso, y en el factor intención del discurso sugerido por Gregory y Carroll (1978).

3 Los ejemplos que ofrecemos provienen de las siguientes publicaciones digitales de la prensa española: abc.es; elpais.com; elconfidencial.es y elmundo.es. Por lo que se refiere a las fechas en las que hemos realizado el rastreo, abarcan del 19 de julio al 27 de septiembre de 2008. Igualmente, hemos utilizado dos ejemplares de ediciones en papel de la prensa dominical española con sus correspondientes suplementos. Se trata de los diarios El País y el ABC del domingo 24 de agosto de 2008.

4 Los subrayados son nuestros.

5 Consideramos esencial que los aprendices de ELE/LE2 sepan diferenciar entre términos y expresiones coloquiales, vulgares y jergales. Por tal motivo, en el presente trabajo añadimos una nota aclaratoria a las voces marcadas como vulgares o jergales por el Diccionario de la Real Academia, 22ª ed. Leche, con la acepción de velocidad, es una de ellas.

6 Marcado como vulgar por el Diccionario de la Real Academia, 22ª ed.

reportaje y crónica–, entre otras razones, por la incorporación de testimonios orales a las informaciones que transmiten. Fijémonos en las líneas de esta entrevista realizada a cierto autor teatral:

P. El problema es que muchas veces el público defrauda y no se escandaliza *ni pa Dios* ¿Le sulfura el *pasotismo* del que paga?

R. *Qué va. A mí me pone malo* la tensión. Hay días que me digo: “Hoy no me silban”. Pero a veces sale alguien que te dice *eso* de “¡*Vete a tu pueblo!*”. Y me hunde. (Sección Cultural, *elpais.com*, 2-8-2008)

O en el siguiente reportaje retrospectivo sobre la Guerra de Crimea, el cual, mediante las declaraciones que inserta, nos surte de coloquialismos, y hasta de insultos, empezando por el titular “*A la carga, de mal rollo*”:

“Todos estábamos de acuerdo en que no podía haber dos mayores *cabrones*⁷ que ellos” (...) Seleccionar para una tarea como el manejo de la caballería a dos encopetados majaderos que se detestaban y no se hablaban eran ganas de *liarla*. (...) “*Tiene tanto cerebro como mi bota*”, (...) la propia reina Victoria hubo de *darle un toque* por sus escandalosos asuntos de cama. (*El País Domingo*, 24-8-2008)

Pero la aparición de formas coloquiales en los géneros informativos no viene ocasionada exclusivamente por la inserción de los comentarios de los protagonistas del suceso. Veamos, si no, estas líneas entresacadas de dos reportajes de la prensa dominical española donde las locuciones subrayadas otorgan un cariz desenfadado al contenido:

(...) La ajetreada agenda política de Barack Obama le *come la moral* a John McCain, y a él, la suela de sus zapatos... (*XL Semanal*, 24-30 de agosto de 2008)

(...) Nuestro linaje empieza en África hace unos 120.000 años. Viajeros infatigables, *culos de mal asiento*. Emigran a Oriente Próximo. (*XL Semanal*, 24-30 de agosto de 2008)

Este tono informal se observa igualmente en los titulares, independientemente del género que encabecen, pues su función apelativa exige al periodista la búsqueda de recursos literarios y lingüísticos que atraigan el interés del receptor:

Jugársela para salvarse (Reportaje, *elpais.com*, 12-8-2008)

Estaba *feísimo* en el podio (Crónica, *abc.es*, 11-8-2008)

Chávez le *hace la pascua* (Noticia, *elconfidencial.es*, 4-8-2008)

7 Marcado como vulgar por el Diccionario de la Real Academia, 22ª ed.

CITIGROUP da *cerrojazo* a otro fondo especulativo (Noticia, *elpais.com*, 5-8-2008)

El *minimisterio* del *minibolso* (Crónica, *abc.es*, 30-7-2008)

Guionizar las *chorradas* (Artículo, *abc.es*, 24-8-2008)

A la tercera fue la vencida (Noticia, *elpais.com*, 27-9-2008)

Clooney, *al sol que más calienta* (Noticia, *abc.es*, 4-8-2008)

3. RASGOS DEL ESPAÑOL COLOQUIAL EN LOS TEXTOS PERIODÍSTICOS ANALIZADOS

En los textos analizados hemos encontrado rasgos de tipo morfosintáctico, tal como podemos apreciar en los intensificadores y atenuantes de los ejemplos precedentes: *cerrojazo*, *minimisterio*, *minibolso*, *feísimo*, *madurillos*, *madurazos*, etc., creaciones, en general pasajeras, propias de un estilo libre y original que trata de buscar la complicidad del lector. Vemos, igualmente, acortamientos léxicos:

(...) Le dije a la dueña que no perdiera más tiempo y fuera a ver la *pele*, que le quitaría el mal humor. (Artículo, *elpais.com*, 30-7-2008)

(...) En la *tele* gritamos, como dice usted, y en el teatro a algunos les echan en cara que no se les oye... (Entrevista, *elpais.com*, 12-8-2008)

(...) Las muchedumbres se agolpan para admirar a tíos sudorosos el Día de la Maratón Sudorosa, o a tíos malolientes en *bici* el día de la Maloliente *Bici*, o a gañanes borrachos en los sanfermines. (Artículo, *elpais.com*, 20-7-2008)

Y conectores pragmáticos más cercanos al contexto oral que al registro formal:

(...) *Bueno*, pues con estos antecedentes literarios tan ilustres, Maleni dice que no quiere ser Maleni. Lo cual, no me negará usted que sí que es Jardiel Poncela puro de oliva. (Artículo, *abc.es*, 14-9-2008)

(...) *O sea*, el tradicional y universal vete a fregar (en este caso las casas de los muyahidines). (Artículo, *abc.es*, 1-8-2008)

Y resulta que ha llegado la crisis y no estábamos preparados. Y ahora no se arregla lo que no arreglamos durante muchos años. (Artículo, *abc.es*, 16-9-2008)

No faltan elipsis del verbo, otra de las características del coloquio:

(...) un principio de ahogo al meter exageradamente la tripa para evitar –ellos, sobre todo, no vayan a creer– un descolgamiento de lorzas. [Es] Cuestión de estética, por supuesto. (Artículo, *abc.es*, 19-7-2008)

(...) El actor de “El aviador”, que de cachas, [tiene] lo justo, se pasó la noche en la discoteca Amnesia (en un reservado VIP) y el día en el yate MY Issue de 34 metros de eslora... (Artículo, *abc.es*, 5-8-2008)

(...) Venía de [*dormir*] una noche a pierna suelta y de compartir risas con sus compañeros, con Sastre, Contador, Freire y Valverde”. Le cortamos el pelo a Paco (Antequera, el seleccionador). Agarramos la maquinilla y venga, [*se lo cortamos*] al cero”... (Crónica, *abc.es*, 11-8-2008)

Imperativos gerundianos con sentido ponderativo:

(...) Lo más interesante de estos récords es que suelen llevar detrás un trabajo inmenso. Vaya afición demencial y vaya vida, *pela que te pela* como un poseso. (Artículo, *el pais.com*, 10-8-2008)

Construcciones sintácticas con valor enfático de artículos determinados + adjetivo + de + sustantivo; artículos determinados + sustantivos + que + verbo; y, lo + adjetivo + que + verbo:

(...) Todo lo contrario que *el flojo* de Leo DiCaprio en Ibiza... (...) Si a eso añadimos *la perilla que gasta* no me extraña que Bar Rafaeli, la novia on/off prefiera estar en modo off y haciendo caja en Marbella. (Artículo, *abc.es*, 5-8-2008)

(...) Lo que pasa es que usted no quiere pasar por el photocall por *lo feo que es* y perdóneme la crudeza. (Entrevista, *elpais.com*, 12-8-2008)

Se observan, asimismo, demostrativos con nombres propios que transmiten una calificación implícita o explícita deducible de la situación comunicativa:

(...) *Este* Chávez ha dicho, aguante la risa, don Enrique: “Yanquis de mierda, váyanse al carajo cien veces”... (Artículo, *abc.es*, 14-9-2008)

El dativo superfluo, tan característico del español coloquial, a través del cual el emisor que añade matices afectivos, enfáticos y expresivos:

(...) pero Mario Moreno era mucho más entrañable, incluso cuando se ponía antígringo, como en aquella secuencia de *Por mis pistolas*, en la que un ranger de Arizona *me* lo paraba en el medio del desierto y le hacía el cuestionario de rigor... (Artículo, *abc.es*, 14-9-2008)

Exclamaciones con diferentes valores expresivos también propias del estilo coloquial:

(...) Según llevo estudiando, y hasta donde yo sé (*¡toma ya jergonza de fraile!*), lo fundamental es repetir las palabras de moda. (Artículo, *abc.es*, 24-8-2008)

¿Uno de tres? ¿Todos somos peatones? *Amos, anda*. (Artículo, *elpais.com*, 10-8-2008)

R. Lo que pasa es que dentro de mi hay una parte oscura que pone en duda todo lo que hago... *¡Hostias*⁸, me ha tocado una picante! P. ¿La guindilla? Tome agua. (Entrevista, *elpais.com*, 2-8-2008)

En el nivel léxico-semántico, los textos periodísticos se nutren de vocablos coloquiales e incluso vulgares, inusuales en el registro formal:

No conozco a nadie que, llegado a esta altura del curso, no esté absolutamente *reventado* y para el arrastre. (Artículo, *EL PAÍS.com*, 20-7-2008)

(...) César Pavese fue seguramente un *plasta* como persona, pesadísimo con los amores no correspondidos, a vueltas con la misoginia... (Artículo, *elpais.com*, 14-9-2008)

(...) También podríamos *colarnos* sin pagar en el cine, *mangar* en el supermercado sin temor a ser registrados por una cámara de seguridad, evitar encuentros indeseados... (Artículo, *XL Semanal*, 24-8-2008)

(...) Cuando la vi me dije: “*¡Carajo*⁹ que resistiré!, ¿cómo no voy a resistir?” (Entrevista, *elpais.com*, 14-9-2008)

(...) Andamos *jodidos*¹⁰ en un país en el que ha avanzado más la Guardia Civil que la judicatura. (Artículo, *elmundo.es*, 14-9-2008)

Tampoco resulta extraño encontrar muestras de léxico argótico (por ejemplo del mundo de la droga) que, después de sufrir un proceso de estandarización, han pasado al registro informal:

(...) También me *chutaba* a Tolstoi. (...) además de Boris Becker y una *pasada* de británicos, entre ellos, el ex madridista... (Artículo, *abc.es*, 5-8-2008)

(...) Pues los efectos del *tripi* son un factor importante en el momento (...). Cuanto menos dure el *cuelgue*, menos *colgado* te estrellas. (Artículo, *abc.es*, 19-7-2008)

Hallamos a su vez, proformas o comodines léxicos:

(...) Pero no sé si creerme *eso* de que el escritor ruso se acabe de morir. (Artículo, *abc.es*, 5-8-2008)

8 Marcado como vulgar por el Diccionario de la Real Academia, 22ª ed.

9 Marcado como malsonante por el Diccionario de la Real Academia, 22ª ed.

10 Marcado como vulgar por el Diccionario de la Real Academia, 22ª ed.

(...) Pero no hay peligro, *la cosa* no parece haber cuajado en la calle (salvo en algún perrofláutico o en la tuna). (Artículo, *abc.es*, 1-8-2008)

La tendencia a la intensificación que ya hemos señalado al referirnos a los recursos morfológicos, se manifiesta igualmente en el plano léxico con el uso de reiteraciones:

Mira que lo he intentado, pero como Chiquito: *No puedo, no puedo. Mira que* me gustaría, pero no soy tan listo... (Artículo, *ABC Domingo*, 24-8-2008)

(...) No es únicamente que lo impidan motos *que aparcan y desaparecan*, bicicletas que circulan, *aparcan y desaparecan* (...). No un aviso en un cartel, *ni* en un muro, *ni* en un poste, *ni* en un luminoso, *ni* en el lateral de un autobús... (Artículo, *elpais.com*, 10-8-2008)

Por lo que se refiere a la fraseología, los informadores se valen de estas unidades fijas de la lengua para confiarles, no solo funciones propias del estilo periodístico, sino también para imprimir carácter a sus escritos. Si nos atenemos a los ejemplos seleccionados hasta ahora, veremos en ellos locuciones: *hay gato encerrado, culos de mal asiento, ni pa(ra) Dios, le come la moral, están de vuelta, a pierna suelta*, etc. Este recurso estilístico lo vemos utilizado tanto en los titulares, como en el cuerpo de los géneros de opinión e información:

(...) Ella dice ahora que en medio de aquel clima en el que defenestrarla parecía *moco de pavo*, no le extrañó nada el insulto implícito y siguió adelante como si no estuviera pasando nada ... (Entrevista, *elpais.com*, 14-9-2008)

No poder con el alma (Titular de artículo, *elpais.com*, 20-7-2008)

(...) la sensación que uno acaba teniendo es que una parte de la población *se mata a trabajar* (...) para que la otra *no dé un palo al agua*. (Artículo, *elpais.com*, 20-7-2008)

Los bancos han *cerrado el grifo*, sí, pero no para todos. (Artículo, *ABC Domingo*, 24-8-2008)

Y sentencias y refranes en los que una de sus partes ha sido suprimida:

*Que tire la primera piedra el que*¹¹ no haya sufrido en sus carnes un espantoso momento de flacidez... (Artículo, *abc.es*, 19-7-2008)

*A Dios rogando*¹²... y al micrófono berreando (Titular de reportaje, *elpais.com*, 19-7-2008)

11 Esta sentencia proviene de la frase bíblica el que esté libre de pecado que tire la primera piedra.

12 A Dios rogando y con el mazo dando es el refrán completo.

(...) *Y entre tanto río revuelto*¹³ (...) el Betis intentó sacar tajada y salir adelante. (Crónica, *elpais.com*, 21-9-2008)

Por otra parte, el uso acertado de metáforas cotidianas y símiles producto de la imaginación del autor, da lugar a escritos sugerentes de tono humorístico o irónico que despiertan la empatía de los lectores con los que el periodista establece una complicidad de carácter lúdico:

(...) ha desarrollado *una nave más larga que un campo de fútbol*... (Crónica, *elconfidencial.com*, 11-8-2008)

(...) Sería poco elegante (...) que le atropellara uno de esos *canibales sobre ruedas*... (Artículo, *elpais.com*, 10-8-2008)

(...) y vemos que, aquí, el Ibex acaba de *caerse en un agujero de la calle*, y en otros países los bancos fuertes se desploman... (Artículo, *abc.es*, 16-9-2008)

En cuanto al nivel pragmático, encontramos deixis de primera persona dado el carácter egocéntrico que presentan ciertos géneros opinión; y referencias a la segunda persona como recurso apelativo directo con el que el emisor intenta implicar al receptor en su mensaje:

(...) La gente nunca para (...) porque tiene móvil y ordenador, y esa es la razón por la que *yo carezco* de lo uno y de lo otro. No *estoy dispuesto* a que cualquier majadero interrumpa *mis* actividades (...) no *deseo* “estar conectado”, ni enterarme de todo en seguida. (Artículo, *elpais.com*, 20-7-2008)

(...) *atravesé* la Diagonal barcelonesa (...) y *entré* en el Boliche (...). *Pedí* un tonel de tamaño mediano de palomitas (...) y *me dispuse* a ver gente bailar en el cine... (Artículo, *elpais.com*, 14-9-2008)

(...) Año tras año nos encontramos aquí, con *ustedes, queridas y queridos lectores* (...) para hablar de los clásicos del verano. (Artículo, *abc.es*, 19-7-2008)

(...) *Haga* un análisis de conciencia y ahora que nadie *le ve responda* con sinceridad: *¿Le molesta* que *su* vecino tenga un coche con más potencia que el *suyo*...? (Crónica, *elconfidencial.es*, 11-8-2008)

13 A río revuelto, ganancia de pescadores es el refrán completo.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN: LAS APORTACIONES DE LOS TEXTOS PERIODÍSTICOS A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COLOQUIAL

A lo largo de este trabajo hemos mostrado ejemplos extraídos de textos periodísticos en los que se aprecian muchos de los rasgos propios del español coloquial, lo que demuestra, sin lugar a dudas, su potencial para representar dicho registro. Ahora bien, ¿qué ventajas ofrece a docentes y discentes la utilización de los mismos? En primer lugar, y desde nuestro punto de vista, uno de sus mayores atractivos reside en su capacidad para mostrar contextualizados, tanto situacional como lingüísticamente, los elementos en cuestión.

Conocer las circunstancias comunicativas en el que un término, expresión o estructura sintáctica se utiliza, es una necesidad ineludible para los aprendices, pues, tal como afirma Briz (1998: 16) “la falta de adecuación entre el uso y la situación provocaría desajustes no tanto informativos como de conducta lingüística esperable” que, en el peor de los casos, pueden llevar consigo transgresiones contra los códigos de cortesía, generalmente muy arraigados en la sociedad de la lengua meta y, en general, mal tolerados por los hablantes nativos. En este sentido, los escritos periodísticos tratados son materiales auténticos que ofrecen a profesores y alumnos *textos* portadores de modelos reales de uso coloquial de la lengua en su marco comunicativo, hecho que permitirá el tratamiento de cuestiones tácticas tan relevantes como el análisis del entorno en el que se lleva a cabo la interacción y la contextualización situacional de tareas y actividades didácticas.

El *texto*, igualmente, nos proporciona el contexto lingüístico –no ejemplos de léxico, expresiones, frases sueltas presentadas de manera independiente–, lo cual facilitará a los aprendientes inferir los significados y, por tanto, la comprensión del mismo. Permitirá, asimismo, analizar las relaciones que se establecen entre los diferentes elementos oracionales, contribuyendo, de este modo, al desarrollo de la competencia lingüística, y, como consecuencia, al empleo competente de la lengua.

En segundo lugar, y relacionado con el apartado anterior, los textos periodísticos, gracias a su variedad de contenidos y enormes dosis de actualidad, propician el acercamiento a aspectos culturales y sociales de la comunidad en la que la lengua es hablada, favoreciendo con ello el desarrollo de la competencia sociolingüística de los aprendices. Como ya es sabido, esta capacidad para entender y producir expresiones lingüísticas acordes con los diferentes contextos es un objetivo primordial en los planteamientos interaccionistas y orientados a la acción que conciben al alumno como usuario de la lengua (caso del Marco Común Europeo de Referencia) y, al mismo tiempo, se encuentra íntimamente ligado a nuestro objeto de estudio.

Finalmente, otro aspecto interesante que ofrecen estos escritos es que permiten abordar el registro coloquial a través de unos modelos que se ajustan a la norma, poseen una gran riqueza léxica y una sintaxis cuidada, aspectos propios de la variedad formal.

En otras palabras, cualquier texto periodístico que acoja en sus líneas rasgos coloquiales, lo hará respetando estos requisitos, a sabiendas de que, lo contrario, provocaría el rechazo de los lectores. Por consiguiente, la presencia del contraste formal/informal en un mismo texto, podrá ser aprovechada por el profesor para cotejar los rasgos de ambos registros, resaltando cuándo y en qué situaciones se puede ser utilizado cada cual.

BIBLIOGRAFÍA

- BRIZ, A. (1998): *El español coloquial: Situación y uso*, Madrid: Arco/Libros.
- CASCÓN MARTÍN, E. (2006): *Español coloquial*, Edinumen: Madrid.
- FERNÁNDEZ COLOMER, M.^a J. y M. ALBELDA MARCO (2008): *La enseñanza de la conversación coloquial*, Madrid, Arco/Libros.
- GREGORY, M. y S. CARROLL (1986): *Lenguaje y situación. Variedades del lenguaje y sus contextos sociales*, México: Fondo de Cultura Económica.
- HALLIDAY, M. A. K. (1977, 4^a): “The users and uses of Language”, en J. A. FISHMAN (ed.), *Readings in the sociology of language*, New York: Mouton Publishers, 139-169.
- PORROCHE BALLESTEROS, M. (2009): *Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2*, Madrid: Arco/Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2003, 22^a): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [CD-ROM].
- SANMARTÍN SÁEZ, J. (2006): *Diccionario de argot*, Madrid: Espasa.
- SECO, M. et al. (2005): *Diccionario fraseológico documentado del español actual*, Madrid: Aguilar.

CUESTIONES PRAGMÁTICAS EN LA INTERPRETACIÓN DE *EL MAESTRO DE ESGRIMA*

LIMEI LIU LIU

Universidad Pontificia de Comillas y Universidad de Zaragoza

RESUMEN: La lectura del texto que se analiza en este trabajo, *El maestro de esgrima* de Arturo Pérez-Reverte, contiene una serie de dificultades desde el punto de vista cultural, histórico y lingüística. En el presente trabajo pondremos de manifiesto los problemas de interpretación con los que se encuentra el traductor chino al convertir el texto original. El análisis de los errores que se producen en la traducción refleja las dificultades que pueden presentar los alumnos extranjeros de nivel avanzado y permite, por tanto, plantear sus problemas de formación en la adquisición de español como lengua extranjera. Por ello, el enfoque de este artículo se centrará en señalar las competencias lingüísticas que se requieren los alumnos chinos en su dominio del español para detectar y comprender, por un lado, los elementos pragmáticos y estilísticos mediante el uso del punto y coma y, por otro lado, los componentes socioculturales por medio de las expresiones fraseológicas que priman en el texto de Pérez-Reverte.

Una de las más relevantes aportaciones del filósofo Austin es la distinción en los enunciados del *acto locutivo*, del *acto ilocutivo* y del *acto perlocutivo*. El *acto locutivo* puede definirse como “la emisión de ciertos ruidos, de ciertas palabras en una determinada construcción, y con un “significado” (Austin, 1962:138); el *acto ilocutivo* es el que se realiza al decir algo, pues “es muy diferente que estemos aconsejando, o meramente sugiriendo, o realmente ordenando, o que estemos prometiendo en sentido estricto...” (1962: 143); por último, el *acto perlocutivo* es el efecto que se produce en los receptores (M. Victoria Escandell, 2006: 59).

Partiendo de dicha distinción del autor británico, el presente artículo se ocupa de analizar dos cuestiones pragmáticas subyacentes en el nivel del *acto ilocutivo* que surgen en la interpretación del texto original (TO).

1. EL USO DEL PUNTO Y COMA CON VALOR PRAGMAESTILÍSTICO

La dimensión pragmática del sistema de puntuación española, concretamente el uso de la coma, ha sido estudiada por los autores Díaz Peralta y García Domínguez (2004: 91), quienes han destacado el valor pragmático del sistema de puntuación y “su capacidad para indicar contenidos inexpresados o para hacer patente la relevancia de un contenido explícito...” (2004:109).

Siguiendo esta línea de investigación, en las siguientes páginas se estudiarán las intensiones implícitas del autor/emisor del TO mediante el uso del punto y coma, pues su presencia constituye un aspecto de interés para observar cómo se gestiona la información proporcionada en el texto y cómo se organiza la oración dentro del discurso.

1.1. DEFINICIÓN DEL USO DEL PUNTO Y COMA

1.1.1 Según el DRAE, el punto y coma es el “signo ortográfico (;) con que se indica pausa mayor que en la coma, y menor que con los dos puntos. Se emplea generalmente antes de cláusula de sentido adversativo”.

1.1.2 Leonardo Gómez Torrego apunta a que la preferencia por el punto y coma o por el punto y seguido, en cierto modo, se debe a la subjetividad del autor. El uso del punto y coma también se justificaría por la vinculación sintáctico-semántica entre los dos miembros separados:

De ahí que delante de locuciones como *por tanto*, *por consiguiente*, *en fin*, etc., se ponga el punto y coma, sobre todo si el componente que procede a este signo de puntuación no es demasiado largo; pues, en caso contrario, parece preferirse el punto y seguido (2002:88).

1.1.3 Según José Antonio Benito Lobo (1992:91), se usa en los siguientes casos: en primer lugar, cuando indica yuxtaposición; en segundo lugar, “puede separar oraciones independientes, cuyo contenido está profundamente asociado, a causa del tema, la cercanía de las acciones o cualquier otro motivo”; en tercer lugar, para establecer jerarquías sintácticas...; en cuarto lugar, “el punto y coma no excluye las conjunciones. A veces lo utilizamos para destacar una coordinada o subordinada que contiene una conclusión o explicación final”.

1.2. EL VALOR PRAGMÁTICO DEL SISTEMA DE PUNTUACIÓN

La presencia del punto y coma en el texto de *El maestro de esgrima* es relevante. De hecho, se pueden enumerar algunos ejemplos del uso convencional que recogen las definiciones anteriores:

1.2.1 vinculación sintáctico-semántica:

No se preocupe usted; es puro trámite. (226)

Mucho me temo, señor Astarloa, que lo que va a ver tarde bastante tiempo en olvidarlo; es un poco fuerte. (231)

1.2.2 en locuciones adversativas:

El lugar estaba cerca, en Montera, apenas diez minutos a pie; pero el maestro de esgrima tenía prisa. (220)

Así, pues, el uso del punto y coma es frecuente tanto en locuciones adversativas como en otras con sentido causal que introducen una oración que explica lo expresado previamente. Sin embargo, en las siguientes oraciones el uso de este signo de puntuación posee cierto valor pragmaestilístico, pues refleja la subjetividad del emisor. Para contraponer el uso del punto y coma que ha elegido el emisor del TO, expondremos, entre corchetes, las opciones alternativas que han proporcionado nuestros dos informantes¹:

Admiró silenciosamente el maestro la limpia ejecución de aquella defensa, considerada principal entre las paradas principales[:] quien poseía su secreto era dueño del más alto requisito de la esgrima. (p. 91)

Estaba admirado del temple de aquella joven[:] durante el asalto, el botón metálico que protegía la punta de su arma le había rozado peligrosamente el rostro, varias veces, sin que ella se mostrase temerosa o preocupada en ningún momento. (p. 93)

Puntualizó don Lucas Rioseco que nadie ponía en duda su palabra, sino la veracidad de sus fuentes[:] llevaba casi un año anunciando el Santo Advenimiento". (p. 168) "Azules y solemnes, unos guardias requisaban periódicos a mozalbetes que los habían estado voceando entre la gente[:] se proclamaba el estado de guerra, imponiéndose la censura sobre toda noticia relacionada con la sublevación. (p. 176)

Vallespín, eso lo recordaba bien, había sido una de las bestias negras de Agapito Cárceles en la tertulia del Progreso[:] hombre catalogado como absolutamente leal a Narváez y a la monarquía, destacado miembro del partido moderado, se

1 Gracias a Abraham Madroñal y Nieves Algaba, a quienes el autor de este artículo ha recurrido para presentar otras opciones de puntuar los textos seleccionados.

distinguió durante el ejercicio de su cargo por una sólida afición a utilizar la mano dura. Había muerto de una enfermedad del corazón, y su entierro se celebró con el adecuado luto oficial [.] Narváez presidió el duelo. (p. 217)

Y debo decirle, en honor a la verdad, que esos papeles se encuentran en mis manos contra mi voluntad. Pero ya no puedo escoger[,] ahora debo saber lo que significan. (p. 223)

Parecía que hubiesen degollado a una ternera, si me permite el término – miró al maestro de esgrima acechando el efecto de sus palabras[,] parecía interesado en comprobar si la descripción era bastante realista para impresionarlo. (p. 234)

Como es sabido, las oraciones causales pueden aparecer introducidas por distintas conjunciones, entre las cuales las más comunes son “pues” o “porque”. Además del propio conector que puede entrar en oposición con un signo de puntuación, el uso de los dos puntos también puede desempeñar explícitamente la misma función conectora y genera las mismas repercusiones en la coherencia textual. Sin embargo, observamos que, cuando existe algún elemento que refuerza la conexión contextual, el autor prefiere el punto y coma por la vinculación semántica que existe entre los dos miembros separados; es decir, determinados fragmentos del TO se caracterizan por un alto grado de subjetividad, pues en ellos el autor/emisor prefiere usar el punto y coma prescindiendo de los conectores discursivos. Se configura así un estilo en el que el punto y coma actúa como un signo que modula en intensidad la carga explicativa. Según Díaz Peralta y García Domínguez, los componentes del sistema de puntuación pueden funcionar “como auténticos signos pragmáticos” de los que se deduce cómo hay que interpretar realmente el mensaje emitido:

la aparición de un signo en vez de otro que sería esperable en ese mismo lugar, o su presencia en una situación inesperada, permiten al lector decodificar significados que no se encuentran explícitos en la pura dimensión lingüística del texto. ... estos signos se comportan como indicadores de la fuerza ilocutiva y, en consecuencia, como señales explícitas de los valores intencionales e implícitos que adquiere el acto de habla escrito al que se enfrenta el destinatario (2004: 92).

Según Leo Hickey (1987), el término “pragmaestilística” se usa para “denominar una aproximación a la estilística –en todas las acepciones del término– que incorpore una consideración de los usuarios del lenguaje, las relaciones entre ellos, la situación en que se comunican y lo que hacen mediante el uso de la lengua”. En consecuencia, “el dominio de la pragmática de la puntuación resulta esencial para el traductor” (Díaz Peralta y García Domínguez, 2004:92)

2. LA INTERPRETACIÓN DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN SU CONTEXTO

Muchos errores del traductor se deben a la falta de competencia para detectar la presencia de unidades fraseológicas. De hecho, muchas veces se limita a deducir el significado de dichas unidades por medio de la traducción literal de sus componentes y a interpretarlas ajustándose a las reglas gramaticales que ha estudiado. En la actualidad, tanto en Taiwán como en China no se presta suficiente atención al estudio de la fraseología. Además, su presencia en los principales diccionarios chino-español no es suficiente. La comprensión oral y escrita de los alumnos chinos está condicionada generalmente por el desconocimiento de este tipo de locuciones, pues no conocen este tipo de expresiones y, en consecuencia, tampoco su vinculación con la historia, la cultura e incluso la literatura española (Penadés Martínez, 2006).

A continuación, tomaremos como ejemplo algunas locuciones coloquiales del capítulo 4 de *El maestro de esgrima* y otras dos frases hechas de frecuente aparición en el texto original. Junto a ellas se incluyen las correspondientes definiciones del DRAE y del diccionario chino-español², y, en la última columna, las interpretaciones erróneas del traductor.

Cap.4	RAE	Diccionario español-chino	Traduc. en chino del traductor chino ³
Ej. 1: “El asunto databa de tiempo atrás, pero <i>La Nueva Iberia</i> había hecho <u>saltar la liebre</u> ”	* <i>Saltar la liebre</i> : (loc. verb. coloq.) Producirse un suceso inesperado.	在意想不到之處恰好出問題, 事出偶然 (donde menos pensado, surge un problema; por casualidad)	訂約的時間還在商討中, 《新伊比利亞》報已如野兔般搶先發佈。(El tiempo de los acuerdos sigue en curso, el periódico <i>La Nueva Iberia</i> ha cogido la delantera en publicar la noticia como la liebre).
Ej.2: “Su monarquía de usted <u>hace</u> agua y <u>aguas</u> ... Aguas menores...y mayores”.	* <i>Hacer agua</i> : (loc. verb. <i>Mar</i>) Dicho de un buque: Ser invadido por ella a través de alguna grieta o abertura. * <i>Hacer aguas</i> : (loc. verb.) <u>orinar</u>	* ----- * 解小便 (orinar)	您的陛下已走下坡了, 只能拉屎解尿了, ...小便...和大便。 (Su monarquía está ya en decadente, solo puede hacer necesidades,... Aguas menores...y mayores).

2 La traducción del chino al español es mía.

3 Las traducciones en chino provienen de la versión del traductor chino antes de ser corregidas por el autor del presente artículo en la edición de la editorial Azoth Books de Taiwan.

Ej.3: “La verdad es que Prim <u>está al caer</u> ”	<i>estar al ~</i> alguien o algo. (loc. verb.) Estar a punto de llegar, sobrevenir o suceder.	-----	真相是Prim首相已經失勢了。 (La verdad es que el poder de Prim ya se ha caído.)
Ej.4: “¡Señores, esto está cantado! ¡ <u>Pintan bastos!</u> ”	-----	事情進展的很糟 (las cosas funcionan muy mal)	各位，事情相當明顯了！ (Señores, las cosas ya son evidentes)
Ej.5: “Una <u>buena muerte</u> justifica cualquier cosa”	<i>buena muerte</i> (f.) Para los cristianos, la que sobreviene en estado de gracia.	-----	一個美好的死亡可以為任何事辯解 (una muerte hermosa puede justificar cualquiera cosa)

En los cinco ejemplos expuestos se puede observar que los errores de interpretación residen en traducir literalmente las expresiones citadas siguiendo las definiciones de los diccionarios. Así, pues, es necesario ser competente en la interpretación correcta de las funciones textuales que tienen tales expresiones en el contexto original. Analicemos las posibles causas de cada uno de los errores de traducción:

Ej.1: El traductor se esfuerza por mantener la palabra “la liebre”, pero desconoce la imagen que se evoca sobre la caza en la locución “saltar la liebre”.

Ej.2: El traductor ha reproducido el sentido literal e independiente de las dos locuciones insertadas en la frase “Su monarquía de usted hace agua y aguas...”, sin embargo, no ha podido reflejar la conexión mutua o el juego de palabra que se implica entre ellas.

Ej.3: En el caso del ejemplo 3, el traductor carece de la habilidad de detectar la presencia de “estar al caer” en su totalidad como una expresión idiomática.

Ej.4: Aquí el traductor tiene la dificultad de identificar el sentido del verbo “cantar” en la frase “¡...esto está cantado!”, por ello se ha omitido en su reproducción.

Ej.5: El traductor ha reflejado el sentido literal de cada uno de los elementos integrantes “buena” + “muerte” en el sentido de morir sin sufrimiento, ignorando el mensaje subjetivo o cultural de la expresión.

Zuluaga distingue las diferentes funciones que desempeñan las unidades fraseológicas en el texto literario: por un lado, funciones textuales inherentes que dependen de las propiedades lingüísticas propias, y, por otro, funciones contextuales que constituirían

“efectos de sentido producidos por su contextualización” (1997: 631)⁴. Continuando con nuestro análisis haremos hincapié en las funciones contextuales, ya que es aquí de donde derivan los principales errores del traductor. La dificultad de interpretación se genera cuando se actualizan esas unidades fraseológicas cuyas funciones contextuales quedan determinadas por la relación que existe entre ellas y el contexto histórico-cultural; precisamente a dicha conexión podemos atribuir los principales errores del traductor en cada uno de los ejemplos:

Ej.1: Se percibe una desconexión entre la locución “saltar la liebre” con el hecho histórico en que, inesperadamente, el periódico ha revelado ciertos acuerdos secretos “establecidos en Bayona entre los exiliados partidos de izquierda y la Unión Liberal con vistas a la destrucción del régimen monárquico y...” según el texto original. Por lo que el eje del mensaje debe centrar en la información de “cuando menos se espera” y dar el salto “por sorpresa” al público.

Ej.2: El contexto del pasaje seleccionado se relaciona con el carácter informal de una conversación viva en las tertulias de la época, en el que el emisor enlaza las locuciones “hace agua” y “hace aguas” por la rima y por la asociación de otras locuciones vulgares: “cagarse encima (o en los pantalones)”. Por lo que el enlace implícito que el traductor debería reflejar en su reproducción del texto es “por ser dominado por el miedo”.

Ej.3: El vínculo entre la locución “estar al caer” y el contexto histórico es evidente en este ejemplo, pues se trata del hecho histórico de la Revolución de 1868 cuando el general Prim estaba a punto de hacer su entrada triunfal en Madrid, ya destronada la reina Isabel II. Si el traductor hubiera entendido este contexto histórico, no hubiera traducido erróneamente “el poder de Prim ya se ha caído”.

Ej.4: El desconocimiento del juego de las cartas españolas, la baraja española, dificulta la habilidad del traductor para reconocer la expresión ¡Pintan bastos!. Ya que en la baraja los *bastos* son uno de los palos y “debemos entenderla como ‘salir bastones o estacas’, con todas las connotaciones negativas de ‘golpear o agredir’ que encierran las figuras” según el *Diccionario de dichos y frases hechas*.

Ej.5: En el contexto del siglo XIX, hay que asociar el concepto de la expresión “buena muerte” con “el otro mundo”, o con el sentido de morir con dignidad.

3. CONCLUSIÓN

Resumiendo los dos apartados analizados anteriormente, resulta evidente que desde los aspectos convencionales de la lengua, como el signo de puntuación, hasta el

4 Cita tomada de Bente GUNDERSEN (2006): “Las unidades fraseológicas y su traducción literaria”, Traducción y multiculturalidad, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, p. 220.

uso de las unidades fraseológicas, están determinados por factores de tipo contextual o situacional. Podemos concluir que las dificultades principales en el aprendizaje de español como LE en un nivel avanzado, especialmente para los alumnos de origen chino, se fundamentan en la formación extralingüística y sociocultural, es decir, en la necesidad de disponer de capacidades pragmáticas o comunicativas para interpretar los textos.

BIBLIOGRAFÍA

- BENITO LOBO, J. A. (1992): *Manual práctico de puntuación*, Madrid: Edinumen.
- BUITRAGO, A. (2009): *Diccionario de dichos y frases hechas*, Madrid: Espasa.
- DÍAZ PERALTA, M. y M.^a J. GARCÍA DOMÍNGUEZ (2004): “El significado pragmático del texto en español. Los signos de puntuación”, en M.^a J. GARCÍA DOMÍNGUEZ *et al.* (coords.), *Lengua española y traducción*, Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2002): *Nuevo manual de español correcto*, Madrid: Arco/Libros.
- ESCANDELL, M.^a V. (2006): *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ariel.
- GUNDERSEN, B. (2006): “Las unidades fraseológicas y su traducción literaria”, en P. BLANCO GARCÍA y P. MARTINO ALBA (eds.), *Traducción y Multiculturalidad*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 219-227.
- HICKEY, L. (1987): *Curso de pragmaestilística*, Madrid: Coloquio.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2006): “La fraseología y su enseñanza en ELE”, en *VI Simposio Internacional de Lengua y Literatura Española: Lengua y Cultura* (Providence University of Taiwan, 23-24 de noviembre).
- RAMÍREZ BELLERÍN, L. (2004): *Manual de traducción, Chino/Español*, Barcelona: Gedisa.
- ZULUAGA, A. (1997): “Sobre las funciones de los fraseologismos en textos literarios”, *Paremia*, nº6.

LA COMPETENCIA CRÍTICA EN EL AULA DE ESPAÑOL L2/LE: TEXTOS Y CONTEXTOS

CARMEN LÓPEZ FERRERO
ERNESTO MARTÍN PERIS
Universitat Pompeu Fabra

RESUMEN: Trabajar con textos para la enseñanza-aprendizaje del español como L2/LE implica dominar habilidades relacionadas no solo con las propiedades léxicas, gramaticales, superestructurales del texto, sino también con el uso crítico de los géneros discursivos, orales, escritos o multimodales. En nuestro estudio adoptamos una concepción sociocultural del aprendizaje, basada en los Nuevos Estudios de Literacidad, que sostiene que leer y escribir varían en el tiempo y en el espacio –social, geográfico, cultural–. En este marco, abordamos qué conocimientos básicos, procedimientos y actitudes se requieren manejar para usar con competencia crítica los textos en sus contextos de uso. Los datos del análisis realizado aportan criterios relevantes para la práctica docente, la elaboración de materiales y la evaluación de las distintas destrezas.

1. OBJETIVOS

Son tres los objetivos fundamentales de nuestro trabajo:

- analizar en qué medida y cómo los estudiantes de español como L2/LE pueden desarrollar la competencia crítica en el aula;
- evaluar las técnicas y recursos didácticos más adecuados para facilitar el aprendizaje de la competencia crítica en las destrezas orales y escritas;
- explotar materiales para el aula con esta finalidad.

Para ello, en primer lugar, definimos qué entendemos por competencia crítica en el marco de investigación en el que trabajamos; a continuación, planteamos la relación de

esta habilidad crítica con otras competencias generales y comunicativas del usuario de la lengua o alumno; después, ejemplificamos algunas técnicas y recursos para poder trabajar la competencia crítica en el aula y evaluarla; finalmente, destacamos las conclusiones más relevantes de nuestra propuesta.

2. MARCO DE INVESTIGACIÓN

Nuestro estudio se enmarca en el proyecto de investigación *Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica* (proyecto HUM2007-62118/FILO), dirigido por Daniel Cassany en la Universitat Pompeu Fabra. En este proyecto se persigue analizar formas de lectura y escritura en prácticas comunicativas actuales (como leer páginas web o prensa gratuita, escribir en foros virtuales o entender discursos multimodales, por ejemplo) en contextos culturales diversos. Se concibe el texto como una unidad comunicativa compleja que no solo necesita ser descifrado por quienes lo utilizan en tanto que objeto lingüístico sino que también –y sobre todo– requiere ser concebido como artefacto comunicativo que sirve para realizar tareas sociales muy concretas y participar activamente en la comunidad en la que el hablante necesita desenvolverse. Son las tareas sociales (profesionales o académicas; públicas o privadas; regladas o no regladas) las que determinan que un texto pertenezca a un determinado género de discurso u otro, y es la participación eficaz en la sociedad la que establece el grado de apropiación que cada hablante tiene de los géneros que necesita utilizar. Así pues, desde una concepción sociocultural de la lectura y la escritura, leer y escribir son actividades sujetas a variación, según los contextos de uso –social, geográfico, cultural– en que se maneja cada clase de texto. Tomar conciencia de esta variación y saber reconocer las características de cada contexto particular (lugar en que se emplea cada texto, fines, tipos de usuarios, etc.) constituyen los primeros pasos para lograr la competencia crítica en el manejo de los textos.

3. ¿QUÉ ES LA COMPETENCIA CRÍTICA?

En una perspectiva sociocultural, escribir y leer críticamente significa manejar los diversos tipos de discursos desde una actitud activa y una mirada personal, posicionándose ideológicamente ante el contenido; y lo mismo cabe afirmar de la recepción y producción de discursos orales. Distinguen Castellà y Cassany (2005) entre el *lector acrítico* y el *lector crítico*, según las siguientes actuaciones:

Lector <i>acrítico</i>	Lector <i>crítico</i>
Busca EL significado (único y constante)	Sabe que hay VARIOS significados (dinámicos, situados)
Queda satisfecho con su interpretación PERSONAL	Dialoga, busca interpretaciones SOCIALES
Lee IGUAL todos los textos	Lee diferente cada GÉNERO
Pone énfasis en el CONTENIDO. Busca las ideas principales	Pone énfasis en la IDEOLOGÍA. Busca la intención
Presta atención a lo EXPLÍCITO	Presta atención a lo IMPLÍCITO
Queda satisfecho con UNA fuente	Busca VARIAS fuentes, contrasta
Concibe las citas como reproducciones FIELES	Concibe las citas como reformulaciones INTERESADAS
Plantea que comprender es igual a creer	Plantea que comprender no es igual a creer

En esta misma línea, el grupo de investigación argentino coordinado por Narvaja de Arnoux, dir. (2009) sostiene que:

La lectura crítica [es] aquella que presta atención a la autoridad que funda los textos, aquella que indaga la orientación argumentativa de una obra y puede evaluar su rigurosidad, aquella que puede comunicarse con fidelidad a la fuente o con modificaciones controladas, es la lectura sobre la cual se puede construir conocimientos con posibilidades de resistir cuestionamientos descalificantes (p.205)

[lecturas críticas son] lecturas que no son ni ingenuas (incapaces de comprender lo que se dice indirecta, implícitamente) ni aberrantes (impertinentes por imponer a los textos sentidos a los que ellos no se abren). La lectura crítica puede reconocer diferentes sentidos de los textos y señalar qué rasgos de los discursos posibilitan esos sentidos. (pp. 206-207)

Así pues, el énfasis en la actividad de lectura (y también en la de escritura) se sitúa en reconocer los diferentes “sentidos” –en plural– de los textos, a partir de los rasgos lingüísticos que posibilitan esos sentidos, pero también de los rasgos contextuales específicos: actividad social a la que sirve el texto, punto de vista de quien lo ha producido y de quien lo recibe e interpreta, grado de fiabilidad de la información, etc. Se fomenta así la participación en las prácticas sociales en las que el texto cobra sentido. Un enfoque crítico de la lectura, pues, frente a la denominada lectura *acrítica*, implica construir el contenido de un texto, situándolo en su contexto sociocultural de partida pero también reflexionando sobre los efectos que causa en uno mismo como lector y como individuo.

Paralelamente a este contraste entre lector *acrítico* y lector *crítico*, podemos plantear también, tentativamente, las siguientes diferencias entre el *escritor acrítico* y el *escritor crítico*, según distintos tipos de actividades:

Escritor <i>acrítico</i>	Escritor <i>crítico</i>
Busca “representar” la realidad, “traducirla”	Muestra su “interpretación” de la realidad de forma razonada
No contrasta puntos de vista	Hace emerger su propia voz, que DIALOGA con la de otros
Concibe IGUAL todos los textos	Construye de forma distinta cada GÉNERO
Pone énfasis en el CONTENIDO. Se centra en la transmisión de ideas	Pone énfasis en la INTERACCIÓN con el lector. Se centra en la comunicación
Aporta INFORMACIÓN	Busca construir CONOCIMIENTO
“Opina” sin razonar	Argumenta y contraargumenta
Tiene en cuenta solo SU punto de vista	Considera DISTINTOS puntos de vista, además del propio
Concibe escribir como redactar	Concibe escribir como construirse una identidad

La competencia crítica supone, por lo tanto, capacidad de razonamiento y concebir la lectura y la escritura como procesos de interacción comunicativa (como diálogo, en definitiva, cfr. Lledó, 1992), de participación social y de desarrollo personal. Este razonar e interactuar comunicativamente significa explicitar en la interpretación de los textos el punto de vista, los valores y las representaciones sociales latentes, el significado social de los géneros a los que pertenece cada texto, y ser consciente de cómo estos contenidos ideológicos se relacionan con los propios.

A pesar de que en el campo de la enseñanza-aprendizaje de una L2/LE, la interpretación y producción críticas de textos se plantea en los niveles más altos de dominio de una lengua (vid. el *Marco Común Europeo de Referencia*, 2001¹), estudios como los de Cervetti, Pardales y Damico (2001) han demostrado que la competencia crítica puede

1 Para la lectura, se establece en el Marco Común Europeo de Referencia (2001) el siguiente descriptor en relación con el nivel C1 (los destacados en cursiva son nuestros): “Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito”. En los descriptores de niveles inferiores, no se emplean los adjetivos crítico o implícito para describir esta competencia lectora.

En relación con la expresión escrita en general, es a partir del nivel B1 cuando se detalla que el alumno debe escribir “evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes”; para el nivel C1 se establece que “Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales,

trabajarse desde los niveles iniciales de enseñanza-aprendizaje de una lengua a medida que progresa la escolaridad y a medida que la tipología de textos se diversifica y su complejidad interpretativa aumenta. Tanto en la enseñanza de la L1 como de la L2/LE, esta capacidad crítica se fomenta con el análisis de textos variados y significativos: diarios, anuncios, programas de televisión, textos en Internet, etc., y en contextos sociales y culturales también distintos.

La competencia crítica, pues, no está relacionada ni con el nivel dominio de una lengua ni con la complejidad del tipo de texto; por lo tanto, es sobre todo una *actitud* (cfr. Cots, 2006) –una forma de situarse– ante los discursos y su diversidad. Para desarrollar esta competencia crítica se necesita la implicación del hablante en la comprensión y producción de un texto como miembro de su comunidad, a través de la activación de sus conocimientos previos y el fomento de la discusión e intercambio de puntos de vista con otros lectores o escritores. Es lo que planteamos a continuación para los dos ejemplos seleccionados.

4. LA COMPETENCIA CRÍTICA EN EL AULA DE ESPAÑOL L2/LE: DOS EJEMPLOS

Para el desarrollo de la competencia crítica en el aula de español L2/LE, son relevantes preguntas como las siguientes: ¿con qué textos en español L2/LE han de “vivir” quienes deciden aprender esta lengua?; ¿qué hacen con esos textos: cómo los usan? Estas cuestiones caracterizan el texto como práctica social, como artefacto con una función concreta en un determinado contexto –social, geográfico, cultural–. Es en este contexto donde el texto adquiere sentido para la comunidad y también para el estudiante de ELE. Por esta razón, la secuencia didáctica que se proponga para explotar un texto desde una perspectiva crítica requiere ser planteada a partir del contexto de uso.

Por ejemplo, ante un texto como el siguiente (del dibujante *El Roto*) cabe plantearse preguntas de diverso tipo en relación con el *género discursivo* al que pertenece, entendido el género como la capa más global del contexto, esto es, la que relaciona el texto con la cultura en la que adquiere sentido:

Texto 1

a) preguntas sobre el contexto cultural de producción y recepción: ¿qué clase de texto es?; ¿en qué tipo de sociedad se ha producido?; b) interrogantes sobre el contexto situacional: ¿dónde



ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada”.

suelen aparecer estos textos?; ¿en qué sección?; c) preguntas sobre su carácter multimodal: ¿qué función tiene la imagen?; ¿por qué solo se emplea un color, el negro?; d) cuestiones sobre los fines comunicativos: ¿con qué objetivos se crean estos textos?; e) preguntas sobre el autor: ¿quién ha creado el texto?; ¿qué pretende?; ¿qué ideología comunica?; ¿cómo lo sabemos?; f) y sobre su interlocutor: ¿a qué tipo de público va dirigida la viñeta?; ¿cuál es la intención del autor, qué reacción quiere provocar?

El acierto en las respuestas a estas preguntas radica en el grado de conocimiento del mundo de quien ha de interpretar o producir textos, su conocimiento de las convenciones, normas y cultura de la comunidad en la que se emplean y adquieren sentido, su conciencia de la diversidad de usos e interpretaciones, sus destrezas y habilidades prácticas, sus actitudes y motivaciones, valores y creencias. Por lo tanto, se impone activar estas competencias generales (cfr. *Marco Común Europeo de Referencia*, 2001) para el desarrollo de la competencia crítica en el aula de ELE.

Para desarrollar esta competencia crítica el hablante como usuario de una lengua necesita implicarse en las tareas de comprensión y producción de un texto en tanto que miembro activo de la comunidad lingüística a la que accede, a través de la activación de sus conocimientos previos, el fomento de la discusión e intercambio de puntos de vista con otros miembros (lectores, escritores o interlocutores) de su propia comunidad o de otros contextos socioculturales. Un estudiante de español como L2/LE puede desarrollar esta capacidad crítica desde los niveles iniciales de aprendizaje, a pesar de que su dominio del sistema formal todavía sea muy incipiente.

Para lograrlo, pautas como las siguientes pueden ser útiles (a partir de Cassany, 2009):

- Centrar la lectura/escritura en *prácticas sociales* particulares, concretas, situadas en ELE, y contrastarlas con la misma práctica en la cultura de origen del aprendiente.
- Utilizar textos auténticos, multimodales a poder ser (que jueguen con la imagen y la letra, con el sonido y la palabra, por ejemplo).
- Leer textos múltiples o paralelos: comparar una misma noticia en distintos periódicos, en distintos informativos de televisión; contrastar páginas web sobre el mismo tema; establecer semejanzas y diferencias entre las viñetas cómicas de un mismo periódico; etc.
- Avanzar de lo general, contextual y comunicativo (*¿qué pretende? ¿para qué sirve?, ¿cómo es?, ¿quién firma?, ¿para quién?; ¿dónde se utiliza?*) a lo más concreto (la lengua, el sistema: en el texto 1 perifrasis *salir + gerundio*; verbos de cambio: *hacerse*).

- Analizar a los protagonistas discursivos: identificar al autor, detectar el género y construir interpretación; identificar al destinatario, su punto de vista, sus valores y creencias.
- Dialogar con los compañeros de clase acerca de la interpretación del texto.
- Responder a la práctica comunicativa que propone el texto: ¿se comparte o no se comparte?; ¿se reconoce el estudiante como participante de la actividad sociocultural que propone el texto?; ¿necesita apropiarse de ella o no?; ¿cómo, dónde y cuándo la habrá de dominar?

Estas pautas pueden aplicarse también en un texto como el siguiente:

Consejos

Reciclaje en el hogar

El cuidado del medio ambiente comienza en casa

Sólo hay que cambiar algunos hábitos y aplicar la teoría de las tres erres: reducir, reutilizar y reciclar

Nuestro planeta está lleno de recursos, pero cada día vamos agotando más los recursos de los que dependemos para vivir. Esto nos obliga a buscar alternativas para reducir el consumo de recursos y proteger el medio ambiente. Aquí te damos algunos consejos para que puedas ser más responsable con el medio ambiente en tu hogar.

Reduce

- Adquirir productos en su mayor medida que sean reutilizables y duraderos, evitando los desechos.
- Llevar tus propias bolsas a la compra. Recupera viejas camisas como bolsa de pan o de basura.
- Tener de no comprar productos con envases de plástico. Lo importante es el producto, no que al envase sea plástico.
- Adquirir alimentos frescos sin envases plásticos.
- Este artículo es la medida de lo posible, artículos desechables como platos de papel, rollos de cocina, vasos y platos de cartón, mates de plástico, etc. La industria de productos de usar y tirar es la que genera más basura en todo el mundo.
- Conservar los alimentos en recipientes de vidrio. No abuse del papel de aluminio.

Reutilice

- Al utilizar papel para escribir, no escriba sólo en una cara y luego tire la hoja. Utilice el otro lado para notas, bromas, tareas apuntes, etc. También puede utilizar el papel viejo para escribir.
- Las fotografías, por las dos caras.
- Si tiene jardín, recicle la materia orgánica.
- Recicle las botellas de plástico que le dan en el supermercado para otros usos, como guardar la basura.

No tire nada de basura

Evite tirar cosas que se pueden reutilizar para guardar papeles, libros o legumbres. También se pueden utilizar como compost, por ejemplo, o reciclado.



Texto 2

En este texto 2, la imagen que acompaña las instrucciones comunica una determinada forma de ver el “Reciclaje en el hogar”, que puede contrastar o no con la experiencia personal de los propios estudiantes. Preguntarse sobre el punto de vista que se adopta en el texto a partir de la imagen propicia una determinada actitud ante la lectura. Es un texto publicado como “consejo del mes” en una revista de consumidores de un

supermercado (*Eroski*²), cuyas lectoras suelen ser amas de casa: autor y destinatarias concretas, con un determinado papel en la sociedad de consumo. Se puede contrastar este texto con el de otros consejos para reciclar propuestos por entidades distintas (ecológicas, ciudadanas, educativas, etc.) dirigidos a otros lectores, y analizar las semejanzas y diferencias.

El trabajo de tipo más lingüístico sobre el texto se realiza en todas las fases del proceso de lectura: antes de leer, para activar todo el conocimiento y vocabulario requerido en la práctica comunicativa que ofrece el texto; durante la lectura, para ir comprobando las hipótesis interpretativas y avanzar contenidos; y después de la lectura, para construir el sentido global y retener el nuevo vocabulario.

Los compañeros de clase pueden dialogar entre ellos acerca de la actividad que propone el texto: ¿se identifican los estudiantes como destinatarios del texto?, ¿por qué?, ¿cómo reaccionarían ante esta práctica social?: ¿todos los estudiantes reaccionan de la misma manera?, ¿qué diferencias se dan? Las respuestas a estas preguntas pueden formularse lingüísticamente, a partir de la producción de discursos orales o escritos, o mediante otro tipo de recursos comunicativos, como los recursos visuales.

En cuanto a las respuestas lingüísticas, a partir de los dos textos presentados como ejemplos, los estudiantes pueden elaborar sus propios textos en el género más apropiado a su nivel de lengua: por ejemplo, la viñeta cómica puede ser transformada en una carta al director que aborde el mismo tema que plantea. Pueden también proponerse comparaciones con otras viñetas del mismo autor, o de distintos autores que publican en el mismo periódico (en este ejemplo del texto 1 en el diario *El País*), y establecer similitudes y variaciones en cuanto a tema, sentido del humor, destinatarios meta, etc.

Como hemos dicho, resulta productivo mantener el sentido que comunica el texto pero cambiando el género del discurso. En el caso del texto 2, se pueden transformar los consejos de reciclaje que se presentan en unas instrucciones para niños, por ejemplo, que requieran oraciones más breves y simples adaptadas al público infantil. Se puede trabajar de este modo el mismo texto 2 en niveles más básicos de dominio del ELE.

Sobre las respuestas visuales, es útil proponer en clase generar textos multimedia a partir de los textos escritos presentados, donde la imagen, el sonido y la palabra converjan para comunicar el mismo sentido. Dos propuestas también sencillas desde el punto de vista lingüístico a partir del texto 2 es trabajar con el póster como género discursivo, y con el eslogan como recurso publicitario. Permiten ambas propuestas recuperar el tema del texto, las nociones específicas que se comunican y las funciones lingüísticas que lo caracterizan, desde una nueva perspectiva que busca cambiar la actitud del lector ante el

2 Puede consultarse en la siguiente página web: <http://revista.consumer.es/web/es/20021001/practico/consejo_del_mes/>

texto recibido. El desarrollo de la competencia crítica es muy clara en el caso de la producción de eslóganes: se pide al estudiante que sintetice en una fórmula breve y original su interpretación del texto, y que la contraste con la de los compañeros. A este mismo tipo de actividad se presta el texto 1: a partir de la viñeta, producir eslóganes sencillos que resuman la idea central de texto, con el mismo sentido irónico.

Todas estas propuestas buscan incorporar la perspectiva crítica como un componente más de la competencia comunicativa en el aula de español como L2/LE. Constituyen formas distintas de reaccionar ante el texto, seleccionadas según el nivel del aprendiente: las que requieren más dominio del sistema formal –comparación entre textos del mismo género; contraste del tratamiento del tema en autores distintos, por ejemplo– para los niveles más altos de aprendizaje; las que requieren menor competencia gramatical –respuesta visual, multimedia o simplificada, por ejemplo– para los niveles iniciales.

Por otro lado, las tareas de trabajo mencionadas permiten establecer criterios de evaluación que conduzcan al autoaprendizaje. Hacer reaccionar a los estudiantes en el aula ante lo que leen, escriben ellos mismos o producen sus compañeros permite calibrar el grado de comprensión de los textos que reciben, tomar conciencia del punto de vista que adoptan y analizar el sentido –lingüístico pero también social y cultural– que otorgan a los discursos con los que “viven”. Es la forma de conectar los textos que necesitan fuera del aula en una L2/LE con los que se trabajan en clase, para que reconozcan y participen en la práctica social que proponen, y, por un lado, evalúen los efectos que estos discursos tienen en la comunidad a la que pertenecen y, por otro, autoevalúen la reacción que provocan en ellos mismos.

5. CONCLUSIONES

Los datos del análisis realizado aportan criterios relevantes para la práctica docente, para la elaboración de materiales y para la evaluación de las destrezas. Estos criterios constituyen las conclusiones de nuestro trabajo, que se concretan en tareas para aprender a leer y escribir en ELE/L2 que incorporen el trabajo sobre la competencia crítica en distintos textos y contextos.

En nuestro planteamiento, la competencia crítica no es concebida como una “habilidad superior”, “compleja”, “profunda”, inalcanzable sin otras habilidades más “básicas”, sino que se plantea como una forma de abordar los textos más “completa”, en tanto en cuanto incorpora el trabajo sobre el contexto en todas sus dimensiones: desde las más locales (parámetros relativos al ámbito de uso: espacio, tiempo, interlocutores concretos de la comunicación) hasta las más globales (función social del texto en la comunidad a la que pertenece; valor cultural; grado de “fijación”; variaciones discursivas y lingüísticas aceptadas; etc.)

Trabajar, pues, con textos para la enseñanza-aprendizaje del español como L2/LE implica dominar un conjunto de habilidades relacionadas no solo con las propiedades léxicas, gramaticales, superestructurales del texto, sino también con la capacidad de usar de forma crítica los distintos tipos y géneros de discurso, orales, escritos o multimodales. Hemos ofrecido dos ejemplos de explotación de textos para el aula con el objetivo de facilitar el aprendizaje de la competencia crítica. Se observa que el trabajo textual desde esta perspectiva requiere partir de comparaciones de distinto tipo: comparar interpretaciones posibles del sentido de un mismo texto; contrastar discursos pertenecientes al mismo género; analizar textos de distinto género con el mismo tema; trabajar con modos de comunicación variados (oral, escrito, audiovisual). Es la forma de propiciar que los tres ejes de la competencia crítica interactúen en el aula: se requiere la interacción entre los protagonistas del aprendizaje, esto es, entre los estudiantes de español L2/LE, entre los textos que han de aprender a utilizar, entre los contextos en que esos textos cristalizan.

BIBLIOGRAFÍA

- CASTELLÀ, J. M. y D. CASSANY (2005): "Aproximación a la literacidad crítica", *IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación. Educar para el Cambio: Escenarios para el desarrollo humano* (Alcalá de Henares, 6-9 de septiembre de 2005, Universidad de Alcalá) [comunicación inédita].
- CASSANY, D. (2006): *Tras las líneas*, Barcelona: Anagrama.
- (coord.) (2009): *Para ser letrados*, Barcelona: Paidós Educación.
- CERVETTI, G., M. J. PARDALES y J. S. DAMICO (2001): "A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy", *Reading Online* 4 (9) [en línea]: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html>
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): "Las competencias del usuario o alumno", *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>, capítulo 5
- COTS, J. M. (2006): "Teaching with an attitude: Critical Discourse Analysis in EFL Teaching", *ELT Journal* 60/4, 336-345.
- LLEDÓ, E. milio (1992, 2ª ed. corregida y aumentada): *El silencio de la escritura*, Madrid: Centro de Estudios Constitucionales,
- NARVAJA DE ARNOUX, E. (dir.) (2009): *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*, Buenos Aires: Editorial Biblos.
- WEB LITERACIDAD CRÍTICA [en línea]: <<http://ww.upf.edu/dtf/recerca/grups/graell/LC/>>

DESCUBRIENDO LA ETERNA ACTUALIDAD DEL ROMANCE

ANTONIO MARÍA LÓPEZ GONZÁLEZ
Universidad de Lódz

RESUMEN: La mayoría de profesores de ELE admite la necesidad de incorporar en el proceso de enseñanza contenidos literarios para el desarrollo de la competencia sociocultural, tanto por su valor cultural *per se*, como de implícito sociocultural. El consenso se rompe, no obstante, a la hora de fijar el currículo literario, del cual suelen quedar marginados los textos más antiguos. Sin embargo, la continuidad y vigencia de los romances, tanto formal como temática, dentro de la cultura del español aboga en favor del uso de los textos clásicos en clase de ELE. Además, metodológicamente, el interés y la rentabilidad del romance para la clase de ELE se traducen en múltiples ejemplos de explotación didáctica motivadores y provechosos.

1. EL TEXTO LITERARIO Y ELE

Que el texto literario constituye un material necesario para el desarrollo cultural y lingüístico de los alumnos de una lengua extranjera es algo que la mayoría de los profesores ya no cuestiona. Tras años de destierro, propiciados, sucesivamente, por el estructuralismo de los 60, el modelo nocio-funcional de los 70, y el enfoque comunicativo de los 80, los textos literarios volvieron a los manuales en los años 90, gracias a la confluencia de diversas corrientes y planteamientos metodológicos, de carácter integrador y ecléctico (Naranjo Pita, 1999: 8-9).

Esta vuelta, que en un principio reservó al texto literario un papel marginal y ornamental, se ha consolidado después del año 2000. De este modo, en los nuevos manuales de ELE (*Prisma*, *Nuevo Ven*, *Vuela*, *Gente*, etc.) el texto literario se ha integrado dentro de la unidad didáctica, ocupando en ésta un lugar significativo. Los textos literarios

aparecen así como “una excelente cantera de materiales que aportan a través de la lectura un amplio, variado y enriquecedor *input* lingüístico y cultural, junto con otros conocimientos, datos y referencias válidos para la formación lingüístico-comunicativa del aprendizaje de LE” (Mendoza Fillola, 2004: 3).

No obstante, dada la amplitud y complejidad del fenómeno literario en español, se impone una lógica selección de los textos que compongan el currículo literario susceptible de ser explotado en el aula de ELE. Rosana Acquaroni (2007: 75-80) ha hecho una lista de los diferentes criterios (pedagógicos, lingüísticos, didácticos y temáticos) que se deben tener en cuenta a la hora de elegir un texto para la clase de ELE para que la distancia histórica, social, cultural y lingüística no impida la comprensión del texto. Destaca entre estos criterios, la “afinidad o proximidad cultural” del texto. Merced a él, Acquaroni, como otros autores, desaconseja el uso de los textos clásicos en las clases de ELE:

En lo que se refiere a la conveniencia o no de elegir textos literarios clásicos y, en principio, muy ajenos al lector-aprendiz, consideramos que, en líneas generales, es mejor decantarse por autores y títulos contemporáneos –es decir, publicados a partir del siglo XX –si lo que buscamos es que nuestros alumnos puedan comprender el mensaje del texto. La lejanía provoca una discordancia de realidades insalvable, ya que el aprendiz no nativo no cuenta con las mismas referencias culturales ni con los mismos conocimientos declarativos de uno nativo para emplearlos estratégicamente (Acquaroni, 2007: 78).

Ante este rechazo a los textos no contemporáneos en las aulas de ELE, Almansa Monguillot (1999: 6-9) hace una apasionada defensa del uso de los clásicos en la enseñanza de ELE. Partiendo del aforismo juanramoniano, “Actual, es decir, clásico; es decir, eterno”, subraya que “la proporción entre lo universal y lo localista, entre actualidad y atemporalidad, se equilibra sabiamente en las grandes obras garantizando su continuidad y vigencia,” uniendo pasado, presente y futuro. Recuerda, además este autor, que en la mente del lector conviven y se relacionan autores y personajes clave de épocas muy diferentes (desde Cervantes, Quevedo y Calderón, hasta Lorca y Miguel Hernández, Cortázar y García Márquez; el Cid, la Celestina, el Lazarillo, don Quijote y Sancho Panza, Don Juan, etc.; y todos ellos, con Dickens, Dante, Goethe, Shakespeare, Kafka, Flaubert, etc.).

2. LOS ROMANCES EN LA LITERATURA ESPAÑOLA

Es en este contexto de defensa de lo “clásico, actual y eterno”, en el que cabe destacar la enorme vitalidad y energía del romance, una de las manifestaciones más genuinas de la literatura española. Esta composición lírico-narrativa, creada para ser cantada, cuenta una pequeña historia combinando con mucha sencillez recursos propios de la lírica y la épica. Está formada por versos octosílabos que riman en asonante en los pares,

mientras quedan sueltos los impares (8-, 8a, 8-, 8a). Desde el final del período medieval (siglos XIV-XV) fueron cantados por los juglares, en sustitución de los largos poemas épicos, en los que se contaban extensamente las hazañas de los héroes legendarios.

Rápidamente los romances mostraron una atractiva variedad temática, no tardando en aparecer creaciones cada vez más alejadas del espíritu épico, con predominio del tema amoroso, argumentos fantásticos o acercamiento a la figura del musulmán en caballerosa lucha con el cristiano durante la Reconquista; de este modo surgen las variedades siguientes:

- *romances líricos*, breves y emotivos, que tratan sobre temas característicos de la lírica: el amor, la muerte, la soledad;
- *romances novelescos*, centrados también en el tema amoroso, pero con más narración y con inclusión de elementos fantásticos (a veces sobre asuntos y personajes de la épica europea, como el rey Arturo y los Caballeros de la Tabla Redonda, Carlomagno, etc.);
- *romances moriscos o fronterizos*, que desarrollan temas relacionados con la convivencia idealizada y respetuosa entre moros y cristianos, a lo largo de la frontera común durante la Reconquista.

El romance tiene una continuidad y vigencia a lo largo de toda la historia de la literatura española que justifican sobradamente su interés para la clase de ELE. El conjunto de romances primitivos, anónimos y transmitidos de forma oral constituyen el *Romance-ro viejo o tradicional*, que surge a partir del siglo XIV (“la verdadera Iliada de España”, según Víctor Hugo). Más adelante, en los siglos XVI-XVII, la popularidad de esta estrofa favoreció su uso por parte de los escritores cultos (Cervantes, Lope de Vega, Quevedo, Góngora, etc.), que enriquecen tanto los temas como los recursos formales, dando lugar al *Romancero nuevo*. Con posterioridad, ya en el Romanticismo, triunfa en todos los géneros de la mano de el Duque de Rivas, Zorrilla, Espronceda, llegando matizado con la suave musicalidad de Bécquer, hasta la lírica de nuestros días (Machado, García Lorca, Alberti, Gerardo Diego...). El romance pasó también a la literatura hispanoamericana, a través de géneros populares como el “corrido mexicano”, el “galerón” venezolano, las canciones populares de Cuba, Chile o Colombia, y en Argentina, toda una variedad de cantos de la literatura gauchesca Almansa Monguillot (1999: 8).

Volviendo al Romancero tradicional, muy pronto el pueblo se apropió de estos romances, aprendiendo, cantando, recordando, recreando y traspasando sus letras y sus melodías, de boca en boca, hasta convertirse en una manifestación literaria popular. Es por ello que el romancero de tradición oral moderna se convirtió, también en palabras del hispanista Antoine de Latour, en “la Iliada de España, [en] un espejo inmenso y desigual en que se refleja su nacionalidad entera, con sus aspiraciones, sus instintos, sus pasiones y sus creencias en todas las épocas” (Gómez Yebra, 1994: 65-66).

El Romancero tradicional estaba unido a aquellas situaciones que daban lugar al canto folclórico: trabajos en el campo, lavaderos y fuentes públicas, etc. Piñero y Atero (1997) hablan de tres grupos de romances en Andalucía, en función de su contenido temático:

- a) *tradicionales*: ya conocidos en los siglos XVI y XVII y que se han mantenido en la tradición oral moderna: 1) de protagonista femenino (*Casada de lejas tierras; El quintado*); 2) sobre la conquista amorosa (*Gerineldo; La boda estorbada; La bastarda y segador*); y 3) religiosos (*La Virgen y el ciego; Santa Elena*);
- b) *vulgares*: difundidos por medio de pliegos sueltos o de ciego en los siglos XVIII y XIX: 1) de historia contemporánea (*Mariana Pineda; ¿Dónde vas, Alfonso XII?*); 2) profanos (*El mozo arriero y los siete ladrones; La adúltera del cebollero*); 3) religiosos (*San Antonio y los pájaros; Madre a la puerta hay un niño*); y
- c) *romances de cordel*: sobre temas truculentos y desgraciados, difundidos por ciegos que los vendían en hojillas humildes y volanderas, repetidos casi sin variaciones y memorizados por la gente del pueblo: *La novia de Rogelio; Agustinita y Redondo; El crimen de Don Benito*; etc.

3. EL PORQUÉ DEL ROMANCE EN LA CLASE DE ELE

¿Por qué llevar los romances a las clases de ELE? Los motivos que se pueden aducir a favor del romance casan con los que Albadalejo García (2007:5-9) expone a la hora de defender la introducción de la literatura en clase de ELE. Estas razones son:

1. *El carácter universal de los temas literarios*. En los romances –antiguos o modernos– aparecen temas universales como el amor, la muerte, la vejez, la amistad, etc., comunes a todas las culturas, y, por lo tanto, cercanos también al mundo del estudiante. Por otra parte, la vasta extensión geográfica del romance supera lo meramente hispánico, ya que a través de la tradición oral, las numerosas variantes de los romances se reparten por el inmenso territorio en el que hubo comunidades que usaron la lengua española. De hecho, se han documentado romances en localidades geográficas tan alejadas como California, Israel, Turquía, norte de África, Patagonia (Argentina) y las Islas Filipinas.
2. *Es material “auténtico”*, con la particularidad de que estas muestras de lengua dirigidas a hablantes nativos, lo eran a un público oyente, que disfrutaba escuchando las historias cantadas. Obviamente, como en cualquier texto, la mayor dificultad lingüística de estos textos se supera mediante la elección apropiada del texto y el uso de estrategias y actividades apropiadas.

3. El *valor cultural de los romances*. Bien sean cultos o populares, los romances transmite los códigos sociales y de conducta de la sociedad de una época determinada. En cualquier caso, contribuyen al desarrollo de la competencia pluricultural. Los romances son, además, y sobre todo, una fuente de conocimiento (histórico, cultural, ideológico, etc.). El abanico cultural espacio-temporal es tan amplio que podemos situarnos en las luchas entre moros y cristianos durante la Reconquista (*Romance de Abenámár*), llorar junto al pueblo y al rey Alfonso XII la muerte de su mujer ya entrado el siglo XIX (*Romance de la reina Doña Mercedes*), o compadecernos con el destino trágico de los gitanos, discriminados, y perseguidos por la guardia civil en el *Romancero Gitano* de Federico García Lorca.
4. La *riqueza lingüística*. Como otros textos literarios, los romances contribuyen a incrementar el vocabulario del alumno, importante sobre todo, a partir de estadios avanzados en el aprendizaje, amén de la práctica de estructuras sintácticas, variaciones estilísticas, etc.
5. La posibilidad de *involucrar personalmente al lector*. La combinación de diálogo y fragmentarismo –esto es, la presentación de escenas de intensa emoción, pero aisladas de un contexto– proporciona un intenso tono teatral o dramático a los romances. Ello hace que el lector se sienta atraído hacia la historia que se desarrolla, cómo piensan, sienten y actúan los personajes. La consecuencia benéfica de ello para el aprendizaje es que el alumno desarrolla su competencia lingüística de una forma inconsciente.

La misma autora (Albadalejo García, 2007: 9-14) lista los criterios que han de seguirse a la hora de seleccionar los textos literarios para la clase de ELE. Aplicados a los romances, estos deben ser:

1. *Accesibles*. Por su brevedad y la sencillez de sus recursos –repeticiones, pocos adjetivos–, la dificultad lingüística de una gran parte de los romances no es excesiva, siendo aptos para su aplicación en la clase de ELE a partir del nivel B1.
2. *Significativos y motivadores*. Los textos literarios han de ser relevantes para la experiencia e intereses del alumno. En este caso, los romances con elementos líricos y novelescos pueden resultar atrayentes e interesantes. Asimismo, la variedad temática de los romances populares también permiten encontrar textos divertidos y su carácter “noticiero” les hace conectar con vivencias y experiencias de los estudiantes, ya que, según Romero López (2002: 5), “el contenido de muchos de los romances populares dimana de una amplia variedad de asuntos que tratan desde lo erótico hasta lo mórbido, desde lo real hasta lo imaginario, desde lo profundo a lo ridículo, jocoso o lúdico”.

3. *Integradores de varias destrezas*. La explotación didáctica de un romance da para mucho más que el desarrollo de la habilidad lectora y escrita. Sus características estilísticas permiten crear actividades comunicativas que integran y sirven para la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales, siempre teniendo la comunicación entre los estudiantes como objetivo primordial.
4. *Que ofrezcan múltiples formas de ser explotados*. Es el correlato del criterio anterior. Los romances dan pie para el desarrollo de diferentes ejercicios en el aula que permitan la interacción entre los estudiantes, las dramatizaciones, los debates, la escritura creativa individual o compartida, la improvisación, la introducción de actividades lúdicas, canciones, etc.
5. *Que contengan implicaciones socioculturales* para transmitir al alumnado aspectos sociales y culturales del mundo hispano. Este rasgo característico de la literatura perteneciente a cualquier época o país hace que los romances, como cualquier obra literaria, reflejen no sólo las ideas, pensamientos y hasta las emociones del autor, sino las del contexto histórico en que surgen y la sociedad que ocupa esas circunstancias. De esta forma nos aportan información sobre su función social en un contexto social determinado. Así, sobre el Romancero, Grande Quejigo (2008:8) afirma:

[...] las versiones del Romancero son testimonios, en su contraste, de cómo se realizan las reinterpretaciones textuales por las que vive históricamente una obra gracias a la funcionalidad social del mensaje de cada una de sus nuevas lecturas. Con ello, la lectura de versiones diferentes del mismo romance puede trazar cómo la obra permanece viva gracias a una cadena ininterrumpida de reinterpretaciones.

Por otra parte, no se puede olvidar que muchos romances tradicionales (*El Conde Olinos*, *El Infante Arnaldos*, *Abenámar*, *El prisionero*, etc.) son tan populares, –sin olvidar los llamados romances vulgares (*¿Dónde vas Alfonso XII?*; *Madre, a la puerta hay un niño*; etc.), nacidos del pueblo– que muchos españoles pueden recitar sin vacilación algunos de sus versos, al igual que ocurriera, por otra parte, con el exitoso *Romancero Gitano* de Lorca. Todo ello permite que podamos considerar a los romances como parte de ese fondo intrahistórico del pueblo español del que hablaba Unamuno, y en consecuencia, contarlos entre las señas de identidad de esta comunidad lingüística.

6. *Originales*, para conservar su carácter literario y auténtico. La sencillez, brevedad y variedad de los romances hacen posible proporcionar a los alumnos desde el nivel A2-B1 textos literarios que no conlleven gran dificultad. De esta manera el alumno ve recompensado su esfuerzo y su lectura le supone una experiencia positiva de animación a la lectura en español.

4. METODOLOGÍA DEL ROMANCE PARA LA CLASE DE ELE

La sencillez y espontaneidad propias de toda la literatura popular facilitan la explotación didáctica del romance. Su estilo, combinación de recursos líricos, épicos y dramáticos, permite la creación de actividades estimulantes y provechosas para los aprendices de ELE. Las características más singulares de los romances –y su aplicación específica a la didáctica de ELE– son las siguientes:

El *fragmentarismo*. El texto es una pequeña historia, a veces una simple escena, aislada del contexto, que se concentra en lo sustancial, eliminando los antecedentes y dejando el final abierto a la imaginación del oyente. Es lo que se conoce como *final truncado*, que le confiere al romance un tono misterioso y dramático. En las clases de ELE se puede aprovechar esta libertad que deja el fragmentarismo a la imaginación de receptor, practicando la escritura creativa. De este modo, cada lector puede hacer explícita la manera en que reconstruye e interpreta la historia, describiendo las circunstancias que, en su mente, rodean la historia, y que en el romance se omiten. Este ejercicio se puede completar comparando los trabajos de los alumnos en el grupo forum.

Tan interesante como indagar en los hechos que pueden anteceder y motivar la historia, puede ser imaginar la continuación o el final de la historia del romance. Y junto a esto, rellenar las lagunas que sugiere pero no dice el romance. Ejemplos de estas actividades podrían ser la redacción de un principio al “Romance del prisionero”, que aclarara porqué éste se encuentra en la cárcel; la composición de la letra de la canción que canta el marinero del “Romance del Conde Arnaldos”, que tan mágicos efectos causa –conjura las tempestades y vuelve los peces y las aves sensibles a la poesía–; o incluso la conclusión de ese mismo romance. Éste tiene una final misterioso e inquietante: Ante los contornos vagos de la figura del marinero, el anhelo del Conde Arnaldos, le hace invocar a Dios e interrogar a lo desconocido. La respuesta del marinero es una nueva tentación misteriosa y terrible: *Yo no digo mi canción / sino a quien conmigo va*. El alumno en su composición habrá de responder a las preguntas: ¿Irá el Conde Arnaldos con el marinero en la barca misteriosa? ¿Adónde irá? ¿Con quién irá? ¿Qué le espera?

ROMANCE DEL CONDE ARNALDOS

*¡Quién hubiera tal ventura
sobre las aguas del mar,
como hubo el Conde Arnaldos
la mañana de San Juan
yendo a buscar la caza
para su halcón cebar,
vio venir una galera
que a tierra quiere llegar:
las velas trae de seda,
las jarcias de oro torzal;*

*marinero que la guía
viene diciendo un cantar
que la mar ponía en calma,
los vientos hace amainar,
las aves que van volando
al mástil las hace posar,
los peces que andan al fondo
arriba los hace andar.
Allí habló el infante Arnaldos,
bien oiréis lo que dirá:
-Por Dios te ruego, marinero,
dígame ora ese cantar.
Respondióle el marinero,
tal respuesta le fue a dar:
-Yo no digo mi canción
sino a quien conmigo va.*

La *transmisión oral*. Esta característica explica la abundancia de paralelismos, repeticiones, antítesis, enumeraciones y exclamaciones, recursos todos ellos, que facilitaban la memorización del romance para su recitación. Gracias a esta característica se pueden trabajar los aspectos fonéticos de la expresión oral, con especial atención a la entonación. Ponerse en la piel de un juglar, además de poder convertirse en una actividad lúdica, contribuye, merced a la recitación, a mejorar la fluidez, y conseguir la naturalidad en el ritmo narrativo. Por otra parte, se trata de repetir lo que se ha hecho durante siglos, la transmisión oral de un romance, lo que se puede hacer de cara a todo el auditorio o en juegos de cadenas en los que la historia va pasando de boca en boca. Por otra parte, no se puede olvidar la ventaja de la retención memorística de una historia a la hora de fijar el vocabulario, sobre el que se puede volver con ejercicios de refuerzo en el caso de considerarse especialmente útil.

La *frecuencia del diálogo*. Ésta se explica por la necesidad de captar la atención del oyente con recursos próximos a la representación teatral. La combinación de pasajes narrativos, descriptivos y dramáticos en los romances, obliga a prestar atención especial a la entonación. Estas variaciones ayudan al alumno a romper el ritmo monótono de una lectura, y a trabajar la lectura expresiva. Por otra parte, la frecuencia del diálogo permite dramatizar y representar los romances, especialmente los novelescos.

La *alternancia de tiempos verbales*. Ésta es fruto del deseo de romper con la monotonía de hablar siempre de hechos ocurridos en el pasado. Estos cambios de tiempo verbal, permiten discutir sobre su efecto estilístico y semántico, y dan pie a interesantes reflexiones y ejercicios de tipo gramatical. Un ejemplo de esta alternancia es el siguiente, tomado del Romance de Abenámar:

¿Qué castillos son aquellos?
¡Altos son y relucían!

Frecuentes *llamadas de atención* a los oyentes. También característica típica de la literatura oral: habla el juglar, nos pide que escuchemos, se maravilla de lo que ha de contarnos. Puede ayudar en la práctica de contar y de hacer más interesante lo que se cuenta, en un modo parecido al que emplea una madre o una abuela al contar un cuento.

La existencia de múltiples *variantes*. Es consecuencia de la transmisión oral. Esto hace que el mismo romance tenga distintas versiones en los diversos dominios de la lengua española. Como vimos anteriormente, es posible reproducir en clase la transmisión oral de una historia, haciendo que ésta vaya pasando, en voz baja y al oído, en una cadena de alumnos. Al final, no sólo se puede descubrir cómo la historia se ha ido modificando comparando la última versión con el original, sino además, comparando las versiones finales de diferentes cadenas de alumnos.

De otra parte, es interesante comparar en clase diferentes versiones de un mismo romance, comprobando cómo la trama principal se mantiene, pero cómo, al mismo tiempo, las circunstancias que rodean a la historia (nombres de los protagonistas, estatus social, edad, atuendo, localización, motivaciones, etc.) van cambiando en función de la época y la región del romance. Ejemplos de estas comparaciones y variantes los encontramos en Rico Beltrán (2002) acerca del *Romance del Conde Olinos*, o en Grande Quejigo (2008) sobre el *Romance del prisionero*.

La metodología preferente para tratar los romances en clase, integra a través del enfoque por tareas el tratamiento del fenómeno literario y el desarrollo de la competencia lingüística en español con cuestiones de comprensión, análisis y creación. De esta manera, siguiendo a Acquaroni (2007: 61) y Sanz Pastor (2006: 19), esta metodología conjuga:

- a) de una parte, el uso del texto literario como herramienta para el desarrollo de la competencia comunicativa, incluyendo aquí un mayor dominio de la lengua y de la cultura,
- b) de otra, la presentación del texto literario objeto de estudio en sí mismo.

Seguir un enfoque comunicativo y por tareas implica hacer muchas cosas con cada texto: hablar, leer, redactar, hacer búsquedas en Internet, ver vídeos y películas, presentaciones orales, juegos, etc., buscando generar aprendizaje significativo en el aula “a partir de la integración de la información nueva con la ya preexistente, en un proceso continuo de reorganización, de reescritura de lo aprendido, de actualización de la interlengua (Acquaroni, 2007: 53).

Esta metodología, con la que trabajar no sólo los romances sino cualquier texto literario en clase de ELE, se caracteriza por ser:

- a) activa, constituyendo la clase un lugar de participación, en el que el alumno “hace cosas”, manipula los textos, y realiza actividades que requieren la implicación personal; aprendiendo por sí mismo;
- b) inductiva, analizando el alumno diferentes textos literarios hasta llegar a definir ideas generales comunes a los mismos, bien sean temáticas o de teoría de la literatura;
- c) comunicativa, con el alumno como centro del proceso, con sus conocimientos previos sobre historia, arte y sociedad en su lengua, y con sus propios sentimientos, vivencias y emociones;
- d) interactiva, convirtiendo el aula en un espacio abierto al diálogo durante el proceso de aprendizaje, donde el intercambio de conocimientos entre el docente y los alumnos es constante;
- e) cooperativa, colaborando en grupo en la construcción del conocimiento;
- f) multimedia, utilizando los medios audiovisuales y las TIC’s, aprovechando formas alternativas y complementarias al input literario;
- g) interdisciplinar, relacionando los textos con otras artes (música, pintura, danza, cine, fotografía...) y con los conocimientos literarios que el alumno ya posea en su propia lengua o en otras;
- h) creativa y lúdica, que estimule siempre el placer de jugar, inventar y experimentar con el lenguaje (por ejemplo, con tareas de composición literaria);
- i) sensorial (ver, oler, tocar, sentir, escuchar) y atenta a los diferentes estilos de aprendizaje (por ejemplo, con actividades de lectura en voz alta, de repetición y entonación, grabaciones, dibujos, etc.).

En definitiva, como afirma Martínez Sallés (2004), se trata de “explorar todas las acciones posibles para manejar los textos literarios sin sacralizarlos y sin banalizarlos”, es decir, sin respetarlos excesivamente, alejándolos de nuestros alumnos, ni tratarlos, por ejemplo, como a los textos escritos con pura y única finalidad pedagógica. Se trata de aprovechar toda la potencialidad del texto literario, en este caso, el romance, en el proceso de la práctica de la comprensión lectora (pre-lectura, lectura, post-lectura), mediante un escalonamiento de las actividades, que vayan desde las destrezas receptivas a las productivas.

De este modo, la clase de literatura adopta una perspectiva integradora y abierta. Como afirma Acquaroni (2007: 73), “el resultado final que pretendemos alcanzar es una aproximación al fenómeno literario por parte del aprendiz en la que se hayan visto involucrados distintas capacidades y recursos cognitivos, emocionales y volitivos del sujeto”. Veamos un ejemplo:

ROMANCE DEL CONDE OLINOS

*Madrugaba el Conde Olinos,
mañanita de San Juan,
a dar agua a su caballo
a las orillas del mar,*

*Mientras el caballo bebe,
canta un hermoso cantar;
las aves que iban volando
se paraban a escuchar:*

*- Bebe, mi caballo, bebe;
Dios te me libre del mal,
de los vientos de la tierra
y de las furias del mar.*

*Desde las torres más altas
la Reina le oyó cantar:*

*- Mira, hija, como canta
la sirena de la mar.*

*- No es la sirenita, madre,
que ésta tiene otro cantar;
es la voz del Conde Olinos
que por mí penando está.*

*- Si es la voz del Conde Olinos,
yo le mandaré matar,
que para casar contigo
le falta sangre real.*

*- No le mande matar, madre,
no le mande usted matar,
que si mata al Conde Olinos,
a mí la muerte me da.*

*Guardias mandaba la Reina,
al Conde Olinos buscar.
Que le maten a lanzadas
y echen su cuerpo a la mar.*

*La infantita, con gran pena,
no cesaba de llorar.
Él murió a la media noche,
y ella, a los gallos cantar. [...]*

Se trata de un romance novelesco, extremadamente popular, que sigue el siguiente esquema narrativo:

1. El Conde Olinos lleva a abreviar a su caballo a las orillas del mar la mañana de San Juan.
2. La reina escucha el canto del Conde y llama a su hija.
3. La hija explica la procedencia y motivo del canto.
4. La reina promete matar al Conde.
5. La princesa amenaza con su muerte de cumplirse la promesa de su madre.
6. Mueren los amantes.
7. Se describe el lugar de los enterramientos.
8. Se producen diversas transformaciones de los amantes.

A partir de este romance, se puede realizar una unidad didáctica que incluya ejercicios tales como:

- Ordenar cronológicamente las estrofas de la historia, previamente desordenadas.
- Completar partes faltantes del poema, previa omisión de las mismas.
- Redactar el resumen o el esquema narrativo del romance.
- Redactar una historia a partir del esquema narrativo del romance.
- Redactar un prólogo o un epílogo al romance.
- Modificar el curso de la historia del romance.
- Recitar o cantar el romance.
- Pasar el romance de boca en boca, y comprobar los cambios entre las distintas versiones resultantes.
- Comparar distintas versiones ya existentes del romance.
- Dramatizar el romance, creando un guión teatral para el mismo.
- Ilustrar la historia. Trasformarla en un cómic, o hacer una presentación en power point.
- Rescribir la historia como una narración actualizada a la sociedad actual.
- Escribir una noticia periodística a partir de la historia que cuenta el romance.

Especialmente útiles y motivadores son los ejercicios de reescritura y actualización del texto literario, sobre todo si se trata de romances medievales, o con un imaginario

alejado del mundo adolescente actual. Con ellos se realiza un objetivo fundamental para asegurarse la recepción del mensaje literario: “atraer el lenguaje de otras épocas al nuestro, y con él a nuestras preocupaciones y nuestras dudas” (Ocasar Ariza, 2009). En su realización, el alumno tiene que trasponer a sus palabras el texto original. Para ello debe asegurar su comprensión escrita, entrar en la historia y plantearse cómo la contaría él, de encontrarse en la situación de la ficción. De esta forma, “nos aseguramos de que la literatura interpela al propio yo individual” y provocamos que a la vivencia de un texto se responda con otro” (Ocasar Ariza, 2009).

BIBLIOGRAFÍA

- ACQUARONI, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento. Literatura y enseñanza de español como LE/2*, Madrid: Santillana.
- ALBALADEJO GARCÍA, M.^a D. (2007): “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”, *marcoELE* 5, 1-51, [en línea]: < <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf> >
- ALMANSA MONGUILOT, A. (1999): “La Literatura española en un currículo de lengua extranjera. Algunas reflexiones”, *Mosaico* 3, 4-9, [en línea]:
<<http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico3/mos3a.pdf>>
- ARAGÓN PLAZA, P. J. (2009): *Sobre Oralidad, Literatura Oral y su explotación didáctica en E/LE*, Monografías didácticas, Eduinnova, mayo de 2009, [en línea]:
< http://www.eduinnova.es/monografias09/literatura_oral.pdf>
- GÓMEZ YEBRA, A. A. (1994): *Genio e ingenio del pueblo andaluz*, Madrid: Castalia.
- GRANDE QUEJIGO, F. J. (2008): “Un ejemplo de evolución literaria: Romance de El Prisionero”, *Tejuelo (Revista de didáctica de la lengua y la literatura. Educación)* 2, 7-11.
- HENRÍQUEZ UREÑA, C. (1985): *Invitación a la lectura (Notas sobre apreciación literaria)*, Santo Domingo: Editora Taller.
- MARTÍN PERIS, E. (2000): “Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera”, *Lenguaje y Textos* 16, 101-131.
- MARTÍNEZ SALLÉS, M. (1999): “Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE”, *Mosaico*, 2, 19-22, [en línea]: <<http://www.educacion.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico3/mos3d.pdf>>

- MARTÍNEZ SALLÉS, M. (2004): “Libro, déjame libre: Acercarse a la literatura con todos los sentidos”, *RedEle* 0, [en línea]: <<http://www.educacion.es/redele/revista/martinez.shtml>>
- MENDOZA FILLOLA, A. (2004): “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: Funciones y proyección comunicativa”, *RedELE* 1, [en línea]: <<http://www.educacion.es/redele/revista1/MENDOZA.shtml>>
- NARANJO PITA, M. (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de Español como Lengua Extranjera*, Madrid: Edinumen.
- OCASAR ARIZA, J. L. (2009): “Historia de la Literatura y comentario de texto en ELE. Apuntes prácticos para la estructuración de un curso”, *RedELE* 15, [en línea]: <www.mepsyd.es/redele/Revista15/Ocasar_historia%20literatura.pdf>
- PIÑERO, P. M. y V. Atero, (1997): *Romancero andaluz de tradición oral*, Sevilla: Editoriales Andaluzas Unidas.
- RICO BELTRÁN, A. (2002): “Breve estudio comparativo del romance del Conde Olinos”, *LEMIR, Revista de Literatura Española Medieval y del Renacimiento* 6, [en línea]: <<http://parnaseo.uv.es/Lemir/Revista/Revista6/OLINOS/estolinos.htm>>
- ROMERO LÓPEZ, A. (2002): “Literatura popular y lectura: consideraciones entorno al romancero granadino de transmisión oral”, *Puertas a la lectura* 15-16, 140-144.
- SANZ PASTOR, M. (2006): “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”, *Carabela* 59, 5-23.

LA COMPETENCIA FRASEOLÓGICA EN LOS TEXTOS DE LOS MANUALES DE ELE DE NIVEL SUPERIOR

LUCÍA LÓPEZ VÁZQUEZ
Universidade de Vigo

RESUMEN: La fraseología es una parte fundamental a la hora de aprender una nueva lengua y, a pesar de la complejidad de su adquisición, cada vez son más los que reconocen el importante papel que desempeña en los procesos de aprendizaje-enseñanza.

Los manuales de español como lengua extranjera (ELE) suponen un punto de referencia para los aprendientes. En este sentido, los textos presentes en los manuales son una pieza clave en la adquisición de unidades fraseológicas y, por esta razón, nuestro objetivo será establecer la relevancia del componente fraseológico en los textos de los manuales de ELE de nivel superior y destacar, asimismo, la importancia de la competencia fraseológica a la hora de adquirir una segunda lengua.

1. INTRODUCCIÓN

Las expresiones fijas han sido tratadas tradicionalmente como un fenómeno anecdótico y, por lo tanto, de poco interés a la hora de aprender una nueva lengua. Sin embargo, las investigaciones más recientes demuestran que la competencia fraseológica tiene una gran importancia en los intercambios comunicativos de cualquier comunidad lingüística y, en consecuencia, el componente fraseológico debe ocupar un lugar fundamental en la adquisición de una lengua extranjera.

Las unidades fraseológicas, generalmente tratadas como una parte del léxico, constituyen un aspecto problemático a la hora de aprender una nueva lengua debido a su alto grado de fijación e idiomatidad. Por una parte, estas unidades no siempre responden a

las reglas gramaticales que el aprendiente ha adquirido y, por otra, su opacidad semántica se convierte en una dificultad añadida a la hora de adquirirlas. No obstante, como ya hemos apuntado, estas expresiones son un componente fundamental en todas las lenguas y de ahí que su aprendizaje sea imprescindible. Ahora bien, en muchas ocasiones, y a pesar de su importancia, bien sea por falta de tiempo, bien por la dificultad asociada a su aprendizaje y enseñanza, estas unidades siguen ocupando un papel secundario en las clases de español como lengua extranjera y se reserva su enseñanza para los niveles más altos.

Los manuales, por su parte, cumplen una doble función relacionada con los dos elementos activos de cualquier proceso de aprendizaje-enseñanza: primera, suelen suponer el primer contacto del aprendiente con la lengua meta y, segunda, son un punto de referencia para muchos docentes que encuentran en ellos una guía y un modelo para seguir en sus clases de lengua.

Así, conscientes de la importancia de la competencia fraseológica en los procesos de aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras y del gran valor que tienen los manuales de ELE como primer contacto de los aprendientes con nuestra lengua, en este trabajo mostraremos, en primer lugar, las aportaciones más recientes de la fraseodidáctica y la importancia del componente fraseológico en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC)*; estos dos aspectos nos servirán como base teórica para, en segundo lugar, analizar el componente fraseológico en varios manuales de ELE publicados en España. Finalmente, todo ello nos permitirá extraer, en tercer lugar, las conclusiones oportunas.

2. FRASEODIDÁCTICA Y ELE

El interés por la enseñanza y el aprendizaje de unidades fraseológicas en español para extranjeros es relativamente reciente. Mientras que las investigaciones sobre didáctica de otras lenguas, como por ejemplo el caso del inglés, les han otorgado a estas unidades un papel destacado desde hace décadas, estos fenómenos han sido tratados de forma anecdótica en las clases de español, es decir, como simples curiosidades lingüísticas y desdeñando, por tanto, el papel básico que tiene el desarrollo de la competencia fraseológica a la hora de aprender una nueva lengua.

Las unidades fraseológicas suponen un aspecto delicado a la hora de aprender una lengua extranjera por diferentes motivos. Entre estas razones podemos destacar las dificultades ligadas a su especialización semántica y su fijación formal y también la falta de referencias claras acerca de qué expresiones fraseológicas deberían ser adquiridas en cada una de las diversas etapas del aprendizaje. No obstante, el estudio de estas unidades es fundamental no solo por la fluidez que aportarán a los intercambios comunicativos

del aprendiente, sino también por toda la información cultural que albergan puesto que, como sostiene González Rey (2007: 112), estas expresiones estereotipadas transmiten representaciones mentales muy arraigadas en la comunidad lingüística que, en ocasiones, contribuyen a perpetuar ideas, independientemente de su veracidad.

Fruto de la falta de atención y del trato descuidado que reciben las unidades fraseológicas en la enseñanza de lenguas surge la *fraseodidáctica*. Esta área de estudio, así como su propia denominación, han sido recientemente incorporadas a la investigación en didáctica de segundas lenguas. Se trata de un término procedente de la tradición germánica utilizado por primera vez en español por Juan Pablo Larreta Zulategui en 2001 y, posteriormente, por Corpas Pastor en 2003 (González Rey, 2006: 137).

La fraseodidáctica tiene como objetivo observar los fenómenos relacionados con las expresiones fraseológicas, así como su enseñanza en lengua materna y en lengua extranjera, atendiendo tanto a la comprensión como a la expresión de fraseologismos. Según Ettinger (2008: 96), la fraseodidáctica no es un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar un fin: la mejora de la competencia comunicativa del aprendiente. Esta disciplina, siguiendo al mismo autor, se ocupa del aprendizaje y de la enseñanza sistemáticos de unidades fraseológicas en la didáctica de idiomas, esto es, tiene como principal finalidad que estas unidades se reconozcan, se aprendan y se utilicen para que, posteriormente, los aprendientes puedan reutilizarlas de manera adecuada en otras situaciones comunicativas.

Con todo, algunos autores insisten en la necesidad de prudencia a la hora de escoger las unidades fraseológicas que formarán parte de la competencia fraseológica activa de los aprendientes, ya que la falta de dominio acerca de todos aquellos elementos referentes a su utilización podría dar lugar a graves malentendidos. En este sentido, Ettinger (2008: 102) considera que la adquisición de fórmulas rutinarias desde los primeros niveles del aprendizaje de la lengua extranjera es fundamental, sin embargo se muestra más cauto a la hora de enseñar otro tipo de unidades fraseológicas.

Establecer la frecuencia de uso de una unidad fraseológica y, consecuentemente, la importancia de la misma para la enseñanza de ELE, es una tarea complicada porque, por el momento, “carecemos de datos acerca de qué unidades fraseológicas deben ser objeto del aprendizaje de los alumnos de E/LE, de acuerdo con los distintos niveles de enseñanza” (Penadés Martínez, 1999: 33).

Para intentar aclarar las dificultades de la adquisición de unidades fraseológicas y contribuir a su didáctica, Kühn (1992/1994/1996) propone tres pasos fraseodidácticos que podrían resultar de gran utilidad en el proceso de aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras:

1. En primer lugar, el alumno tendría que identificar las unidades fraseológicas en un texto real.
2. En segundo lugar, tendría que intentar descifrar dichas unidades por sí mismo (con la ayuda del profesor, quien le guiaría hasta llegar al significado completo de las mismas).
3. Finalmente, el alumno intentaría reutilizar la unidad fraseológica recién aprendida en un contexto similar y adecuado.

Siguiendo los tres pasos fraseodidácticos establecidos por Kühn se trabaja la competencia fraseológica productiva en la lengua extranjera (aunque también sería válido para la lengua materna) y se lleva al aprendiente desde la recepción hasta la producción de fraseologismos (Ettinger, 2008: 107). Por su parte, Lüger (1997, citado en Ettinger, 2008: 107) añade a estos tres pasos una fase intermedia situada entre el descifrado del fraseologismo y su utilización: la fase de fijación, que contribuiría a memorizar el fraseologismo. Este autor señala, asimismo, la importancia de aplicar la competencia fraseológica activa tan solo a una parte del caudal fraseológico y no a su totalidad, pues el aprendiente puede no ser consciente de todas las restricciones de uso asociadas a cada unidad fraseológica.

3. LA COMPETENCIA FRASEOLÓGICA EN EL PCIC

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* es un documento de referencia indispensable para todas aquellas personas que se acercan al español como lengua extranjera, ya sean profesionales (profesores, coordinadores, autores de manuales, etc.) o aprendientes autónomos que quieran evaluar o mejorar su aprendizaje en lengua española.

Este documento del Instituto Cervantes supone el desarrollo y la concreción de los objetivos descritos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), aplicando los contenidos de éste al caso concreto del español e incluyendo los descriptores necesarios para cada uno de los seis niveles comunes de referencia establecidos por el Consejo de Europa (A1-A2, B1-B2 y C1-C2). Además, como señala en su *Nota Introductoria*, el PCIC ha seguido “las directrices del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, con el objetivo de garantizar la coherencia con las descripciones que se desarrollan para otras lenguas europeas”

Para observar el tratamiento de las expresiones fraseológicas en el PCIC tomaremos como referencia el tercer volumen, aquel que se corresponde con los niveles C1 y C2 del MCER ya que, como señala Ruiz Martínez (2008: 9), es en los niveles superiores donde estas unidades reciben una mayor atención:

En la “Introducción” del inventario destinado a las “Funciones” encontramos por primera vez una afirmación de intenciones acerca de la inclusión de la fraseología en el Plan Curricular. En este sentido, se dice que “a partir del nivel B2 se inicia la presentación de exponentes que incluyen expresiones idiomáticas y frases hechas” (I, p. 208). (Ruiz Martínez, 2008: 9).

Los aspectos mencionados anteriormente podrían llevar a pensar que el PCIC no presta atención a estas unidades hasta el nivel B2, lo cual se contradiría con la necesidad, señalada desde el campo de la fraseodidáctica, de integrarlas desde los niveles más básicos del aprendizaje para que, de este modo, el aprendiente tenga tiempo de incorporarlas de forma progresiva a su repertorio fraseológico productivo. Ahora bien, el PCIC reconoce la aparición de *exponentes fijos* desde los niveles más básicos, pero señala también el hecho de que el no hacer referencia explícitamente a estas unidades responde a la falta de conocimientos que impediría a los aprendientes de estos primeros niveles analizar los fraseologismos:

No es infrecuente la presencia en los niveles A1 y A2 de *exponentes fijos*, que el alumno aprende tal cual, dado que en estos niveles iniciales no dispone todavía de los conocimientos necesarios para analizar esa concreta “pieza de lengua”, que se aprende, pues, de forma holística, sintética. Posteriormente, en los niveles subsiguientes, se presenta el exponente generativo correspondiente. Así, por ejemplo, con respecto a 5.17., “Formular buenos deseos”, se presenta en A2 el exponente “¡qué aproveche!”; pero sólo en B1, cuando se introduce el presente de subjuntivo, el alumno podrá producir otros deseos con *que + presente de subjuntivo (...)* (PCIC, III, 2007: 173).

Es cierto que los aprendientes de los niveles iniciales, A1 (*Acceso*) y A2 (*Plataforma*), no disponen de los conocimientos necesarios para analizar muchas expresiones fraseológicas y, a pesar de ello, estas están presentes en el proceso de aprendizaje-enseñanza desde el primer momento, sin que el aprendiente tenga que ser consciente de que una u otra combinación de palabras entra dentro del campo de la fraseología. A pesar de eso, si tenemos en cuenta que el PCIC describe entre otras de sus utilidades aquella que trata de satisfacer las necesidades de los profesionales de la enseñanza de ELE, ¿no debería ofrecer indicaciones claras acerca de qué fraseologismos es necesario adquirir en cada uno de los seis niveles propuestos por el MCER?, ¿no tendría que indicar de algún modo la aparición de expresiones fraseológicas con el fin de que los profesionales pudiesen organizar con mayor facilidad estos contenidos?

A continuación observaremos hasta qué punto las expresiones fraseológicas ocupan o no un lugar destacado en el PCIC. La primera mención explícita a la competencia fraseológica del aprendiente aparece en la tabla “Descripción general del nivel”, que hace referencia al alumno como agente social, concretamente en el apartado “Llevar a cabo transacciones de todo tipo, aunque sean delicadas y complejas”, donde se dice que

los aprendientes que alcanzan un nivel C2 “se desenvuelven sin problemas en distintos registros y tienen un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales” (PCIC, III, 2007: 20).

A pesar de que esta mención pueda parecer un poco tardía, puesto que en el apartado referente al nivel C1 no se hace ninguna mención al respecto, en la tabla “Descripción general del nivel” siguiente, relativa también al alumno como agente social, aunque bajo el apartado “Participar y tomar la iniciativa en interacciones sociales dentro de la comunidad o de las comunidades sociales, académicas o profesionales en las que se integre”, se indica que los aprendientes que alcanzan el nivel C1

(...) son capaces de adaptarse con precisión al contexto, a las intenciones y a los interlocutores. Reconocen registros; son capaces de captar el sentido implícito de lo que oyen o leen, puesto que comprenden la carga connotativa de modismos, frases hechas y expresiones coloquiales, aunque puede que necesiten confirmar detalles, sobre todo si el acento es desconocido (PCIC, III, 2007: 21).

Partiendo de lo observado anteriormente podemos afirmar que, desde las primeras páginas de este volumen, el PCIC pone de relieve la importancia que las expresiones idiomáticas tienen a la hora de aprender una lengua extranjera y, a pesar de recibir una atención mayor en el nivel C2 (*Maestría*), su destacable papel ya desde el nivel C1.

El PCIC no dispone de ningún apartado específico en el cual describan de manera exhaustiva todas las expresiones fraseológicas susceptibles de aprendizaje en los niveles C1 y C2. Sin embargo, esto no quiere decir que estas no tengan un lugar en el documento, sino que se encuentran dispersas en la mayoría de los puntos que componen el texto sin que exista ningún tipo de marca o índice que facilite su búsqueda o recopilación.

Generalmente las expresiones idiomáticas se han considerado unidades a medio camino entre gramática y vocabulario. El apartado del PCIC dedicado a la *Gramática* recoge a lo largo de su inventario un gran número de ejemplos de este tipo de fenómenos, bien para ilustrar cuestiones gramaticales o para indicar la importancia de ciertas expresiones. Un ejemplo es el siguiente:

Oraciones compuestas por subordinación

Oraciones subordinadas adverbiales

Finales

- Nexos y conectores finales. Con + SN: *con ánimo de, con miras a*

Cuestiones relacionadas con las finales. Expresiones lexicalizadas: *para dar y tomar, para todos los gustos* (PCIC, III: 2007: 103).

Además, en el apartado dedicado a las *Funciones* son numerosos los ejemplos de expresiones idiomáticas aunque, nuevamente, se presentan sin una explicación clara sobre el tipo de unidades ante las que nos encontramos. En esta sección, el PCIC organiza las funciones en categorías y subcategorías, donde incluye los exponentes correspondientes y ejemplos de los mismos. También es interesante resaltar el hecho de que “se ha prescindido de presentar exponentes que queden restringidos al nivel receptivo, de manera que todos los exponentes y ejemplos que se incluyen en el inventario tienen carácter de unidades acumulables y son productivos por parte del alumno” (PCIC, III, 2007: 170). Esta afirmación es especialmente relevante porque implica que todos los fraseologismos que aparezcan en este inventario tendrán que formar parte de la competencia fraseológica activa de los aprendientes de los niveles C1 (*Dominio operativo eficaz*) y C2 (*Maestría*) determinados en el MCER.

Si avanzamos en la lectura del PCIC comprobamos que, aunque de un modo menos relevante, el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas* también recoge unidades fraseológicas, fundamentalmente aquellas que suelen funcionar como conectores del discurso. Así, se señalan para el nivel C1, por ejemplo, *de igual manera, a causa de, por culpa de*, etc., y para el nivel C2, *de suerte que, sin ir más lejos, así y todo*, etc.

Ahora bien, es en los dos apartados siguientes, *Nociones generales* y *Nociones específicas*, donde las expresiones fraseológicas cobran una mayor importancia. Estas se presentan como “los constituyentes del *componente nocional*, centrado en las especificaciones de contenidos que tienen que ver, en sentido amplio, con el significado” (PCIC, III, 2007: 385). Para entender esta explicación es necesario saber qué entiende el PCIC por enfoque nocional y de qué manera resulta relevante esto para la organización de los contenidos dentro de los inventarios de *Nociones generales* y *Nociones específicas*:

(...) el enfoque nocional se basa en un tipo de análisis de la lengua que identifica una serie de categorías de carácter semántico-gramatical, concebidas como conceptos descriptivos generales, que no se ajustan al concepto tradicional de palabra, sino que dan cuenta de la dimensión combinatoria del léxico y se basan en un concepto más amplio de unidades léxicas. Así, tomando como referencia criterios relacionados tanto con fines didácticos como fraseológicos y lexicográficos, se incluyen en los inventarios del componente nocional toda una serie de unidades léxicas pluriverbales, como colocaciones y expresiones idiomáticas (sobre todo locuciones). Este enfoque se sitúa en una línea de investigación que parte de la base de que un hablante cuenta, además de con unidades léxicas simples o palabras, con un número amplio de bloques semiconstruidos que puede combinar al hablar. (PCIC, III, 2007: 385).

De la cita anterior podemos deducir que el PCIC tiene muy presente el enfoque léxico en la didáctica de lenguas extranjeras a la hora de organizar los inventarios dedicados a *Nociones generales* y *Nociones específicas*, ya que considera mucho más rentables

las descripciones funcionales que las tradicionales listas de vocabulario. De este modo, las unidades léxicas aparecen agrupadas en el PCIC bajo criterios semánticos (sinonimia, antonimia, hiperonimia, gradaciones, etc.) y siguiendo las relaciones que se establecen en el lexicon mental de los hablantes (PCIC, III, 2007: 386) y que, según algunos autores, resultará de gran utilidad para el profesor de ELE desde el punto de vista de la didáctica (Ruiz Martínez, 2008: 10).

Además de lo mencionado anteriormente, debemos añadir que el inventario de *Nociones generales* no ha de considerarse una lista cerrada. El documento no muestra todas las posibilidades combinatorias de una palabra porque, para eso, debería adaptarse a la variedad de lengua concreta del entorno de aprendizaje correspondiente. Por tanto, podernos decir que el repertorio del PCIC siempre será susceptible de ser ampliado.

De lo visto hasta el momento podemos concluir, por una parte, que el PCIC presta gran atención a este tipo de fenómenos, a pesar de no indicar con claridad su presencia. Este hecho dificulta el tratamiento exhaustivo de las unidades fraseológicas, cuya didáctica se encuentra aún en desarrollo:

(...) desde el punto de vista didáctico, pensamos que al profesor no se le facilita de una manera clara todo el enorme caudal fraseológico que contiene el documento, pues en los exponentes se han utilizado diferentes denominaciones para un tipo concreto de unidad fraseológica y no siempre, en un mismo inventario, las combinaciones que tienen el estatus de unidad fraseológica han sido marcadas sistemáticamente como tales (Ruiz Martínez, 2008: 14).

Por otra parte, como señala esta misma autora “hay algunas denominaciones que no son habituales en las taxonomías de unidades fraseológicas más utilizadas. Este es el caso del empleo en el Plan curricular de complementos adverbiales, locuciones finales, sintagmas adverbiales o expresiones de sabiduría” (Ruiz Martínez, 2008: 13).

Ahora bien, a pesar de las posibles carencias que pueda presentar el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, es innegable la importancia de sus aportaciones al desarrollo del campo de la fraseodidáctica. Por un lado, el PCIC amplía aquellos conceptos que resultaban confusos en el *Marco común europeo para las lenguas* y, por otro lado, el hecho de incluir en su repertorio no solo un gran número de fraseologismos, sino un enfoque que implica un concepto de “léxico” mucho más amplio del tradicionalmente aceptado, supone, a largo plazo, un cambio positivo y necesario en la didáctica de lenguas extranjeras.

4. LA COMPETENCIA FRASEOLÓGICA EN LOS MANUALES DE ELE

Los manuales tienen una importancia fundamental en el primer acercamiento o contacto con una nueva lengua, tanto para los aprendientes como para los docentes,

quienes encontrarán en él una eficaz herramienta a la hora de organizar sus clases de español. Con el fin de observar la relevancia del componente fraseológico en los manuales de ELE, nos hemos propuesto revisar y analizar los textos de los libros dirigidos a cubrir el nivel C1, nivel donde, si tenemos en cuenta lo explicado en el apartado anterior, los fraseologismos cobran una mayor importancia.

Los manuales que hemos revisado son los siguientes:

- *A fondo 2. Curso de español como lengua extranjera* (SGEL).
- *El ventilador* (Difusión).
- *Español lengua viva 4* (Santillana).
- *Sueña 4* (Anaya ELE).

La selección de estos manuales ha sido llevada a cabo teniendo en cuenta dos criterios básicos: primero, que hayan sido realizados o reeditados siguiendo las directrices del PCIC y, segundo, que además de pertenecer a grupos editoriales diferentes, muestren distintos enfoques metodológicos. Dos de ellos, *Español lengua viva 4* y *Sueña 4*, forman parte de un método que cubre todos los niveles de aprendizaje hasta el nivel C1.

Para la clasificación de las unidades fraseológicas seguiremos las pautas propuestas por Corpas Pastor (1996). Aunque existen otras tipologías igualmente válidas como base para realizar la clasificación de los fraseologismos de la lengua española, consideramos que la propuesta de esta autora resulta de gran interés para fines didácticos.

4.1. ASPECTOS COMUNES

Tras el análisis de los manuales mencionados observamos que, a pesar de la divergencia de enfoques que presentan, el tratamiento del componente fraseológico es muy semejante en los cuatro y, en general, podemos decir que presentan muchos más elementos comunes que divergentes.

Las unidades fraseológicas aparecen tratadas en dichos manuales como una parte del léxico y se les presta especial atención a aquellas que pueden funcionar como marcadores discursivos, por ejemplo, las locuciones adverbiales *en cambio*, *de entrada*, etc. (*Lengua viva 4*, 2009: 36). Este tipo de locuciones centran el interés fraseológico de todos los manuales objeto de estudio, pues no solo aparecen en prácticamente todas las unidades, sino que son muchos los ejercicios orientados a la memorización y reutilización de dichas locuciones.

Ahora bien, estas no son las únicas unidades fraseológicas tratadas. Las fórmulas rutinarias, es decir, aquellas determinadas por factores situacionales y circunstanciales y cuyo significado suele ser de tipo social o expresivo (Corpas Pastor, 1996:160), tienen

una gran presencia también en los manuales revisados, generalmente son tratadas dentro de un apartado específico dedicado a “frases útiles”.

Por su parte, las comparaciones estereotipadas también ocupan un lugar importante en los manuales de español para extranjeros, algunos ejemplos son: *estar como un flan*, *estar como un queso*, *estar como unas castañuelas*, etc. En este caso, debemos señalar que tanto las comparaciones estereotipadas como las demás locuciones tratadas en estos manuales siguen una organización semántica, de acuerdo con lo sugerido en el PCIC. Así pues, podemos encontrar un ejercicio bajo el epígrafe “hablar en cristiano” (*El ventilador*, 2006:89), en él se encuentran todo tipo de locuciones relacionadas con el campo de la religión: *de Pascuas en Ramos*, *llegar y besar el santo*, *vivir en el quinto infierno*, etc.

También tenemos que llamar la atención sobre el hecho de que estos manuales se centran en la competencia fraseológica receptiva, es decir, en la habilidad de los aprendientes para descifrar y reconocer estas unidades, pero desatienden la habilidad para producirlos, ya que son muy escasos los casos de ejercicios en los cuales los aprendientes deben reutilizar las expresiones.

Finalmente, y a pesar de que todos los manuales reservan un papel más o menos destacado a las expresiones fraseológicas, es necesario destacar el hecho de la ausencia de un contexto, esto es, en ningún momento se hace referencia a los posibles contextos de uso y, por tanto, se dejan de lado aspectos básicos para la adquisición de un fraseologismo: la inclusión en el registro oral o escrito, el tipo de información que aporta el contexto, etc.

4.2. ASPECTOS DIVERGENTES

Como ya hemos apuntado, los manuales analizados tratan las unidades fraseológicas de una manera bastante similar. A pesar de eso, también es cierto que plantean aspectos divergentes, entre los que caben destacar los siguientes: la selección de unidades fruto de estudio (la aparición de las paremias, de las colocaciones, etc.) y los textos empleados para su adquisición.

En primer lugar, llama la atención que solo uno de los cuatro manuales analizados, *Sueña 4*, preste atención a las paremias. Estas unidades están muy arraigadas en la sociedad y proyectan imágenes mentales ampliamente compartidas por la comunidad lingüística. Por esta razón, el uso de las paremias en los manuales sería especialmente útil para acercar a los aprendientes a la cultura y al imaginario colectivo de la cultura de la lengua meta.

En segundo lugar, y aunque por su propia naturaleza las colocaciones están presentes en los manuales desde las primeras páginas, no en todos ellos se refuerza su aprendizaje de la misma manera. En *A fondo 2* las colocaciones son las unidades fraseológicas

que cuentan con una mayor importancia; a lo largo de todas las lecciones se hallan numerosos ejercicios concebidos específicamente para la adquisición de estas unidades.

De los aspectos mencionados anteriormente se deduce que, aunque las unidades fraseológicas tienen un papel muy importante en los manuales de ELE de nivel C1, no todos ellos coinciden a la hora de seleccionar los contenidos fraseológicos susceptibles de aprendizaje. Del mismo modo, tampoco existe unanimidad a la hora de determinar el tipo de textos empleados para su presentación. En este sentido, podemos destacar que son muy pocos los ejemplos que parten de textos orales para mostrar locuciones que son, en general, propias de la lengua oral.

5. CONCLUSIONES

La evolución de los estudios sobre enseñanza-aprendizaje de léxico ha influido notablemente, y de forma positiva, en las nuevas propuestas para la adquisición de las unidades fraseológicas en las clases de ELE. Así pues, de la tradicional organización en listas de palabras que el aprendiente debía memorizar se ha pasado a la organización regida por criterios semánticos. Esta nueva tendencia se ve reflejada en el PCIC y también en los manuales especialmente concebidos para la adquisición de ELE.

A pesar de tratarse de una disciplina bastante reciente, la fraseodidáctica ha contribuido en gran medida al desarrollo de los estudios sobre adquisición y enseñanza de unidades fraseológicas, tanto en la lengua materna como en las lenguas extranjeras o segundas lenguas. Aun así, sigue siendo imprescindible desarrollar investigaciones que nos permitan acercarnos a las necesidades y dificultades de diferentes grupos de aprendientes y nuevas propuestas didácticas que faciliten el aprendizaje de las unidades fraseológicas.

Por lo que respecta a la competencia fraseológica en los manuales de ELE, debemos destacar el relevante papel que las locuciones adverbiales ocupan en todos ellos, así como la falta de atención que reciben las paremias, que son tratadas, generalmente, de forma anecdótica.

Así pues, el estudio de la competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior que hemos realizado nos permite destacar dos aspectos. Primero, el papel secundario que ocupan los ejercicios encaminados a ejercitar la competencia fraseológica productiva del aprendiente, es decir, aquella que le permitiría producir enunciados fraseológicamente adecuados. Y segundo, la ausencia de marcas referidas a las restricciones de uso presentes en casi todas las unidades fraseológicas y que resultan fundamentales a la hora de su adquisición.

BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO CANALES, A., M.^a C. FERNÁNDEZ LÓPEZ y M.^a J. TORRENS ÁLVAREZ (2007): *Sueña 4*, Madrid: Anaya ELE.
- CHAMORRO GUERRERO, M.^a D. *et al.* (2006): *El ventilador. Curso de español de nivel superior*, Barcelona: Difusión.
- CORONADO GONZÁLEZ, M.^a L. , J. GARCÍA GONZÁLEZ y A. ZARZALEJOS ALONSO (2004): *A fondo 2. Curso de español lengua extranjera*, Madrid: SGEL.
- CORPAS PASTOR, G. (1996): *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos.
- ETTINGER, S. (2008): “Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez preguntas clave sobre o estado actual da investigación”, *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 10, 95-127.
- GONZÁLEZ REY, M.^a I. (2006): “A fraseodidáctica e o Marco común de referencia para as linguas”, *Cadernos de fraseología galega* 8, 123-145.
- (2007): “Les stéréotypes culturels et linguistiques des expressions idiomatiques”, en H. Boyer (ed.), *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnement ordinaire et mises en scene*, París: L’Harmattan, vol. 4 (*Langue(s) Discours*), 101-113.
- INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid: Arco Libros.
- RUIZ MARTÍNEZ, A.-M.^a (2007): “La fraseología en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*”, *Frecuencia L* 34, 7-15.
- VV.AA. (2009): *Español lengua viva 4. Libro del alumno*, Madrid: Santillana.

¿POR QUÉ LO LLAMAN AMOR CUANDO QUIEREN DECIR SEXO? O DE LOS NUMEROSOS EUFEMISMOS QUE UTILIZA EL ESPAÑOL LATINOAMERICANO PARA REFERIRSE AL SEXO

ALBERTO MADRONA FERNÁNDEZ
Instituto Cervantes de Lisboa

RESUMEN: En las siguientes líneas se habla de la enorme (e imaginativa) capacidad léxica que presenta el español latinoamericano para la creación de vocabulario relacionado con el acto amoroso y la excitación sexual, así como para referirse a los genitales masculinos, mientras que los femeninos parecen no haber despertado el mismo interés entre los autores y no han desarrollado el mismo caudal de eufemismos y metáforas. Es un tipo de léxico al que normalmente se hace escasa o nula referencia en las clases, por motivos que van desde el pudor hasta el hecho de considerarlas formas sólo orales o incluso vulgares.

El título de la presente comunicación parafrasea el nombre de una película del director Manuel Gómez Pereira, bastante conocida en España, de 1993. Y precisamente de eso último, de sexo, no de amor (si es que se pueden deslindar), es de lo que trataré. Y acotando si cabe más: no me voy a referir al léxico recogido en textos declarados abiertamente eróticos, donde cabría esperar mayor presencia y variedad, como es lógico, sino a términos aparecidos en obras literarias de autores latinoamericanos de fácil acceso en cualquier librería, y cuya lectura pueda realizar un lector medio, como pueden ser muchos de los estudiantes de español como lengua extranjera que pasan por nuestras aulas.

En definitiva, ¿qué me ha llevado a escribir sobre un tema como este? En primer lugar, las palabras de Dámaso Alonso que Cela recoge en su *Diccionario secreto*: “Me he detenido algo en las voces obscenas o, en general, malsonantes porque es un aspecto de nuestros problemas, que en general la gente no se suele atrever a discutir” (1989: 20). Es decir, es un tema aún poco tratado. Y, en segundo lugar, seguramente, la necesidad de

comprender, pues al tener en mis manos obras del otro lado del Atlántico he tenido que apelar a la imaginación, al encontrarme, pongamos por caso, con los siguientes ejemplos: “En la vida real, la avezada loca tenía mi *majagua*, parada y durísima, agarrada con toda saña” (Viera, 2002: 80); “...corría por las piezas zangoloteando su *guaripolalacia* y enorme” (Lemebel, 2000: 35); “-¿Crees que las historias de todas ustedes (las putas) son más o menos iguales? (...) ¿en qué se parecen unas a otras? -¿En que nos pica la *cuca!* –bromeó ella” (Ampuero, 2007: 21).

Pensé en que si yo mismo no conocía los términos (aunque pudiera deducir su significado por el contexto), qué sucedería con los estudiantes extranjeros, ya que se trata de un vocabulario extremadamente difícil de localizar en diccionarios o material didáctico. Sólo un ejemplo: en el *Diccionario de sinónimos y antónimos* de Espasa Calpe, bajo la entrada “pene” aparecen *falo*, *verga*, *miembro*, *órgano viril* y, como voces americanas, *pinga*, *paloma* y *palo*, mientras que en el *Diccionario ideológico* de Casares, bajo la entrada “testículo”, aparecen como sinónimos únicamente *pene*, *falo*, *verga*, *méntula*, en este caso sin ninguna especificación de la geografía de los términos. En el ámbito femenino el número de opciones es mínimo, pues entre ambas obras sólo se recogen *monte de Venus* y *críca*. Y como dice Cela: “En buena ley y rectamente hablando, me pregunto: ¿existen o deben existir, realmente, diccionarios admisibles y términos que no lo son? En el probable –y nada científico– supuesto de una respuesta afirmativa, ¿quién es, en saludable derecho, el encargado de deslindar la frontera entre unos y otros?: ¿la Academia, que regula la lengua y la encauza?, ¿los escritores, que la fijan y autorizan?, ¿el pueblo, entre la que nace y se vivifica?” (1989: 13-14).

Así las cosas, y al continuar leyendo autores latinoamericanos, completamente al azar, decidí poner un poco de orden en el vocabulario erótico que aparecía. No pretendo ofrecer una información exhaustiva, sería realmente difícil, (para hacerse una idea, en la página web www.tubabel.com, sólo introduciendo la palabra *pene* el buscador arroja 501 términos relacionados, divididos por países), pero sí organizar la que he ido encontrando. Además, en los casos que me han parecido más llamativos (bien por tratarse de términos muy extendidos geográficamente, bien por lo contrario), intento dar una breve explicación de la historia lingüística de la palabra. En total, se ha utilizado casi una treintena de textos de autores latinoamericanos (siete autores cubanos, seis mexicanos, dos guatemaltecos, uno costarricense, uno salvadoreño, tres peruanos, tres colombianos, uno uruguayo, dos argentinos y uno chileno), agrupando los términos encontrados en los siguientes grandes temas: 1.- *Pene* (1.1 Derivados de *pinga*, 1.2 Expresiones con la palabra *pinga* o derivados, 1.3 Erección, 1.4 Eyaculación, 1.5 Felación); 2.- *Testículos* (2.1 Derivados de términos de la lista anterior); 3.- *Vagina* (3.1 Expresiones derivadas del término *coño*); 4.- *Acto amoroso*; 5.- *Excitación sexual*.

Sólo trabajaré con los términos que han aparecido en las obras manejadas, sin que ello signifique que no existan otros o que algunos sean utilizados igualmente en otros países.

1. PENE

CUBA: falo, majagua, mandarria, miembro, pene, perinola, picha, pinga, sexo, tareco, tolete

MÉXICO: janune, miembro, pene, pinga, pito

EL SALVADOR: órgano, perinola, verga

COSTA RICA: picha, pinga

COLOMBIA: chorizo, invertebrado, pene, picha, pipí, verga

PERÚ: pene, pieza lozana, pinga, miembro

CHILE: carajo, guaripola

URUGUAY: chingolo

ARGENTINA: espolón, pija, verga

Puede apreciarse que el término *pinga* está ampliamente extendido por Latinoamérica, mientras que existen otros determinados de una zona geográfica como *majagua*, *guaripola* o *chingolo*. Algunos ejemplos: “Nos recelamos. Yo, por su miradora subrepticia a la *majagua* de su interlocutor” (Viera 2002: 92) [La *majagua* es el *Hibiscus tiliaceus*, que nace en toda la isla de Cuba¹]; “Se sacó su gran *mandarria* y comenzó a masturbarse ante Yamilé” (Gutiérrez, 1999: 78) [El DEVC (pag. 115) explica que la *mandarria* “parece traslación figurada de ese martillo pesado para batir hierro que antaño solían usar los calafates o carpinteros de ribera”]; “... se sacó la *perinola* y expelió el chorro caliente ...” (Castellanos, 2003: 102) [Según el *Diccionario del Español Actual* (de ahora en adelante DEA) la *perinola* es “una peonza pequeña con un mango en la parte superior” (pag. 3488), siendo su tercera acepción la del coloquialismo *pene*]; “A Jorge el campesino le tocaron la *pinga*, se quejó. Pero no dijo la palabra *pinga*. Empujó una mano hacia delante y no topó con nada y volvieron a tocársela” (Viera, 2002: 30)

A pesar de la extensión del término *pinga* es el *Diccionario de Americanismos* (de ahora en adelante DA) lo da sólo como palabra de México y Cuba (pag. 495). El *Diccionario Erótico de Voces Cubanas* (de ahora en adelante DEVC) lo explica de la siguiente manera: “la *pinga* es ese largo y flexible palo acomodado sobre los hombros para llevar

1 En <http://www.monografias.com/trabajos33/fitonimia/fitonimia.shtml> (consultada el 11.04.2010).

pesos en sus extremos. Técnica que en Cuba la popularizaron los colonos chinos, arribados a la isla en el siglo XIX. Quizá la extensión y el peso en la punta dieron pie a la asociación erótica” (pág. 158); “Sientes que tu *tolete* se pone duro debajo del pantalón. Respiras profundo” (Lunar, 2009: 26) [El sustantivo *tolete*, aclara el DVEC (pág. 195), “es en su origen voz marítima. Luego fue un palo redondo y corto, de madera dura, que se usaba para deshacer los panes de azúcar solidificada en los ingenios azucareros, y que además, usaron los campesinos pobres a manera de bastón. La dureza, cilindrera y tamaño suficiente, convirtió al tolete en un paradigma simbólico, vulgarísimo, de la virilidad masculina”]; “Desde el umbral de la puerta del cuarto, con el *janune* todavía erecto, Abram exclamó con sorna, métete tu masari por el *tizi*, ¡pinche güey!”² (Sefamí, 2002: 218); “Con harta cebolla y ajo, para que se les pare el *carajo*” (Lemebel, 2000: 31) [En el DU (pág. 876) aparece como “vulgarismo por miembro viril”. Respecto a su etimología³ leemos que: “Se cree que proviene del latín “cassus” o “carassus”, que por metáfora en jerga marinera se refería al “mástil mayor”. (...) en ciertas regiones del ámbito hispanohablante el significado de *carajo* como sinónimo de pene ha sido olvidado o es poco conocido, como es el caso de la Argentina, donde se usa casi exclusivamente como insulto o interjección. Como parte de una expresión mayor, “vete al carajo” es similar a “déjame en paz”. Al parecer, el “mandar al carajo” a alguien deriva de uno de los castigos que se infringían a la marinería: atar al castigado en lo más alto del palo mayor durante varias horas, lo que provocaba intensos mareos y náuseas. Un posible origen anterior de esta palabra (apuntado, entre otros, por el profesor Carlos Alonso del Real), que puede derivar en el ya comentado arriba, es el término latino “caracullum”, aplicado a pivotes verticales hincados en el suelo, como (...) los empleados en el propio Imperio romano para atar a reos de castigos físicos”]; “...corría por las piezas zangoloteando su *guaripola* lacia y enorme” (Lemebel, 2000: 35) [El DA (pág. 295) explica que *guaripola* es el bastón del tambor mayor, que tiene adornos de cintas y cordones en Chile y Paraguay]; “Había emigrado el galope de su *chingolo* hacia otras camas menos maternas” (Marinoni, 2006: 133-134) [Coromines recuerda que *chingolo* o *chincol* son palabras araucanas que significan “especie de gorrión”⁴; también en el español peninsular se utiliza la expresión “el pajarito” como eufemismo por pene]; “Galán culiado, quién diría. (...) Cuatro bufas⁵ cuatro con *espolones* de medio metro se lo mandaron por turnos, ¡un dos, un dos! (Aira, 2006: 80); “Yo no lo tengo muy grande. Cuando nos medíamos las *pijas* en la villa, algunos pibes me cargaban” (Sietecase, 2007: 109) [El DVEC (pág. 156), lo da como en desuso en Cuba, sustituido por *picha*, ambas palabras eufemismos por *pinga*].

2 En esta novela los protagonistas, aunque judíos, provienen de Siria, de ahí que tengan una gran cantidad de coloquialismos en árabe, como por ejemplo masari (dinero) o tizi (trasero)

3 En <http://es.wikipedia.org/wiki/Carajo> (consultada el 11.04.2010).

4 <http://www.jornada.unam.mx/2007/10/03/index.php?section=opinion&article=a06a1cul> (consultada el 29.08.2010). En lunfardo, en cambio, significa tonto (www.scribd.com/doc/249322/Diccionario-de-lunfardo, consultada el 29.08.2010).

5 En lunfardo, homosexual activo.

1.1. DERIVADOS DEL TÉRMINO *PINGA*

- a) *Pingónl-ona* (adj.): “Lo único que quieren es que se las cache un machucante fornido y pingón” (Bayly, 1997: 32); “Esa juventud pingona y puteril está ofreciendo un servicio que nosotros, los chicos suaves de Lima, necesitamos desesperadamente”(ibid.: 65) [Curiosamente el DVEC (pág. 160) recoge este término sólo como sustantivo (pene grande), no como adjetivo, y así aparece en todos los ejemplos de literatura cubana: “-Sí, niño, pero con un pingón así. Y señaló un buen pedazo” (Gutiérrez, 1999: 54) o “Me acostumbré a los negros con sus pingones bien prietos” (ibid.: 59)].
- b) *Pingudo* (adj.): “Madre, búscate un negro bien pingudo que te coja bien; eso es lo que necesitas” (Viera, 2002: 176) [El DVEC (pág. 161) incluye las corrupciones *pingú* y *pingú(d)o*].

1.2. EXPRESIONES/INTERJECCIONES CON EL TÉRMINO *PINGA* O DERIVADOS

- a) *Repinga* (Interjección de enfado, cólera): “Oye, repinga, ¿quién cojones eres tú pa’hacerme esto?! (Gutiérrez, 1999: 57).
- b) *Darle pinga a alguien*: “Te voy a dar pinga esta noche hasta por los oídos” (ibid.: 103).
- c) *Irse pa’ la pinga*: “Valdivieso sintió deseos de gritarle al notario: “¡Vete pa’ la pinga!” (Viera, 2002: 89).
- d) *Agarrar a pingazos*: “No busques pleito que te agarro a pingazos y te hago llorar” (Bayly, 1997: 156) [El DVEC (pag. 159) recoge el término *pingazo*, pero no esta expresión].

1.3. ERECCIÓN

En general, he encontrado verbos y adjetivos conocidos y empleados también en España como empinarse, erecto, palpitante, duro, tieso, enhiesto, junto a otros, de amplio uso continental, que no se utilizan en la Península. El más frecuente, sin duda, es *parado*, junto a la familia léxica del verbo *pararse* usado de múltiples maneras: *pararsele* a alguien [el miembro], *pararse* alguien (tener una erección), *pararle* a alguien [el miembro]; también hay que subrayar la expresión colombiana *tener la picha como un riel* y la peruana *al palo*: “Recuerdo que lo hicimos a la luz de un quinqué y recordé a mi madre en el campo; yo estaba nervioso y no *se me paraba*” (Arenas, 2004: 54); “Responde, ¿es cierto que *te paras* levantando fletes?” (Ortiz, 2004: 110); “*Le paró* la pinga frotándola con la toalla” (Gutiérrez, 1999: 89); “Ustedes que, al igual que yo, saben lo que es tocar una pinga bien *al palo*” (Bayly, 1997: 45).

1.4. EYACULACIÓN

Para el acto de la eyaculación, además del verbo en sí, repetido en varias de las novelas, he recogido un par de expresiones claras (que también podrían usarse en la Península) en la obra del salvadoreño Horacio Castellanos: "... otra que sí sabe lo que es meterse una verga en la boca como Dios manda hasta *sacar la última gota de semen*" (2003: 208); "Tuve la ocurrencia de hacerme otra paja para *descargar el semen*" (ibid.: 210).

En obras de otros escritores han aparecido las tres expresiones siguientes: "mojar a alguien", "darla", "venirse" (esta última frecuente en más de un país), de entre las cuales, seguramente la más oscura para los lectores españoles, sin un contexto que la clarifique, sea la segunda, aunque ninguna de ellas se utiliza en España: "-No *me mojes* por dentro con tu cosa porque no quiero hijitos". Le traje dos cajitas de píldoras anticonceptivas y la ilustré sobre su uso. ¡Ahora sí podrás *mojarte* en tu abajito sin problemas!" (Ampuero, 2007: 77); "No quiero que *la dé* en mi boca porque no me gusta quedarme con el saborcito amargo (...) me la mete por atrás (...) hasta que *se viene* calentito en mis más recónditos adentros (Bayly, 1997: 160); "Cuando *se vino* por fin, a María Bethania le pareció que..." (Sietecase, 2007: 150). Curiosamente, en ninguna de las obras leídas aparece el verbo típico peninsular *correrse*.

Un caso llamativo es el cubano, porque partiendo del término *leche* (también usado en la Península como sinónimo de semen, acepción recogida por el DEA (pag. 2800) como vulgar, ha creado una variada gama de derivados, que incluyen incluso los fluidos vaginales, uso totalmente desconocido en el español peninsular y que tampoco ha aparecido en otras obras latinoamericanas: "(Magda) les chillaba a los viejos: "Coge mi *leche*, méteme el dedo, méteelo todo. Tú sí sabes..., ay, viejo maricón, salao, tú sí sabes. Coge más *leche*" (Gutiérrez, 1999: 59); "En aquella oscuridad la puso a mamar y le soltó el primer *lechazo* en el pecho" (ibid.: 103); "Tuvo un orgasmo en pleno trayecto. (...) Tierno Mesurado cambió su pantalón *enlechado*" (Valdés, 2001: 67).

1.5. FELACIÓN

CUBA: mamar, succionar

MÉXICO: chupar

EL SALVADOR: mamar, succionar

COSTA RICA: mamar

PERÚ: chupar, comerse una pinga, corretear a alguien, hacerle caramelo (a una pinga), mamar, pegar una mamada

Los términos más conocidos en la Península son, seguramente, *chupársela*, *mamársela* a alguien o *hacer* (pero no *pegar*) *una mamada*. En este caso son los textos peruanos los que ofrecen variantes más oscuras: “Encontró a su hija *pegándole una tremenda mamada* a su hermano (...) mi hija está *correteando* a su hermano” (Ampuero, 2007: 86); “Ustedes que, al igual que yo, saben lo que es tocar una pinga bien al palo y *hacerle caramelo* con la boquita” (Bayly 1997: 45)

2. TESTÍCULOS

En el caso de los atributos masculinos, todos los textos recogen términos bien conocidos y frecuentemente utilizados en la Península, que no ofrecen dificultad de interpretación, como *bolas*, *cojones*, *huevos*, *pelotas*, *testículos*.

2.1. EXPRESIONES DERIVADAS DE ALGUNO DE LOS TÉRMINOS RECOGIDOS PARA *TESTÍCULOS*

Placer:

Tres o cuatro vagones más allá se hallaban cerradas (las puertas) y se oían murmullos. De gentes, no de animales. Sentí que *se me erizaban los huevos* (Viera, 2002: 24).

Miedo:

Y dejó para el final al rubio pielblanquísima: “enterrado hasta que yo me acuerde”. Y a mí *me temblaron los huevos* (ibid.: 133).

Impasividad, no importar algo (en obras cubanas):

A Guillermo la Rumba *le daba* en buena medida *tres cojones* lo que pudiera pasarle (ibid.: 156).

Interjección de enfado (en obras cubanas):

¿Y tú *qué cojones* te traes con eso, comemierda?” (ibid.: 168); “*Cojones*, no me jodas más, a cualquiera se le olvida avisar (ibid.: 169).

Cantidad:

“El ataúd de Stalin no fue dentro del carro, fue arriba; cubierto por la bandera cubana. Y encima *un cojonal* de coronas” (ibid.: 173); “Se enteró cuando ya llevaba un *recojonal* de ratos viviendo fuera del tiempo normal” (Valdés, 2001: 23); “¿Qué sé yo cuántas veces? Un *rehuevo* (Ortiz, 2004: 35).

Indolencia:

“Consistía en pasar prácticamente todo el día *soplándome los huevos*, pues la Dirección de Comunicación Social que yo encabezaba no tenía nada que comunicar (Castellanos, 2003: 133); “Así se lo dije, sin dejar de *sobarme los huevos*” (ibid.: 137).

Enfado:

”Así que de pronto *se me calentaron los huevos* de tanto sobármelos” (ibid.: 139).

Tontería/tonto, idiotez/idiota (en obras peruanas y colombianas):

“De lo que sí me arrepiento es de haberla insultado *por las huevas*. No era su culpa” (Ortiz, 2004: 36); “¡Galleta, choro atorrante!, ¡suelta esa *huevoada!* (un arma de fuego)” (ibid.: 178); “Ya me parecía mucha *huevoada* ya” (ibid.: 252); “¿Me vas a decir que te arrepientes de haber dejado a una *huevoada*?” (ibid.: 36); “Por esa plata Palomino se hace el *güevón*” (García, 2009: 94); “-Sin *güevonadas*, agregó Jaime, con cara de malo acentuada por la *golpiza*” (ibid.: 123); “¿Cómo haces para hablar tanta *cojudez* junta?” (Ortiz, 2004: 249)

3. VAGINA

CUBA: bollo, chocha, chocho, pelota, pubis, vulva

MÉXICO: estropajo negro, pubis, vulva

EL SALVADOR: coño/coñito, pubis

GUATEMALA: pubis

COLOMBIA: chocha

PERÚ: chucha/chuchita, coño/coñito, cuca, vagina

A diferencia de lo que sucede con el miembro viril, el número de términos para referirse al órgano genital femenino es muchísimo más reducido. Las palabras más frecuentes en la Península, *coño* y *chocho*, aparecen también en alguna de las obras leídas, junto a términos desconocidos en España como *bollo*, *chocha*, *chucha* y *cuca*: “Nada como una mamada experta, seguida de un buen *bollo* húmedo y oloroso después” (Gutiérrez, 1999: 48); “Que para que una yegua les aguante picha a cincuenta reclutas hay que saber administrarle la *chocha*” (Lunar, 2009: 28); “Él le pasó la pinga por los labios carnosos de la *chuchita*” (Bayly: 1997: 171) [Si bien el DRAE no lo contempla, parece ser que la chocha/chucha “es una clase de almeja que se da en el Perú, la cual los incas

llamaban *chucha* en quechua”⁶; también en el español peninsular se utiliza el eufemismo “almeja” para referirse al órgano genital femenino].

3.1. EXPRESIONES DERIVADAS DEL TÉRMINO *COÑO*

Se han encontrado este tipo de expresiones sobre todo en las obras cubanas, lo que lleva a pensar que en el resto de Latinoamérica es una palabra menos utilizada. Aparece desde la ya desesemantizada *¡coño!*, frecuente y habitual en el español peninsular, hasta formas reforzadas como *¡recoño!*, y la todavía más expresiva, *¡recontracoño!*, mentando asimismo a la madre de alguno de los participantes en la conversación: “Yo había regresado y llevaba 14 horas haciendo el sexo con ella y mi mamá gritaba derribando la puerta del cuarto *coño*, pero te vas a morir de tanto templar” (Viera, 2002; 80); “¡Vete pa’l *recoño* de tu madre! ¿Quién pinga eres tú?” (Gutiérrez, 1999: 130); “Podía advertirse que Armandito Valdivieso estaba verde por la ira. Aun, en cierta ocasión, se le escuchó decir: “Me cago en el *recontracoño* de mi madre” (Viera, 2002; 17).

En alguna otra obra se hace mención al uso del *coño* peninsular, como simple interjección, que en general parece no estar vigente en el español americano: (La familia Zavala, gallegos de origen) “La idea del ferrocarril (...), entre *coños* y toses, la aportó el viejo Zavala”; “El viejo Zavala, entre *coños* y toses, cada vez que me veía...” (Marinoni, 2006: 44; 46).

4. ACTO AMOROSO

CUBA: dar pinga a, dar un rabazo a, echar el palo/palito, ensartar a, fornicar, hacer el amor/sexo, joder, pasarse a, penetrar a, poseer a, singlar, templar/templarse a/templadera/templeta, trabarse con

MÉXICO: ensartar a, metérsela a, penetrar a, tirarse a

EL SALVADOR: coger, echar un polvo, penetrar a

GUATEMALA: coger

COSTA RICA: cogerse a, meter

COLOMBIA: echar un polvo, tirar

PERÚ: cabalgar a, cachar, cepillarse a, echarse un polvito, empujársela a, medirlle el aceite a, meter, meterle un viaje a, pasarse por las armas a, penetrar a, recibir metisaca, tirar/ tirarse a

6 <http://etimologias.dechile.net/?chucha> (consultada el 29.08.2010).

CHILE: tirar

ARGENTINA: coger, echarse un polvo, mandarse a

No todos los verbos (o expresiones) de la tabla anterior son conocidos en España, pero muchos de ellos son simplemente metáforas, divertidas, entendibles por lo visuales (como en el caso de Bayly *recibir metisaca y empujársela a alguien*). Otros términos son utilizados, como *cepillarse a alguien*, o comprensibles, como *pasarse a alguien por las armas* (aunque en España se suele decir *por la piedra*), *medirle el aceite a alguien* o *meterle un viaje a alguien*. También se emplea frecuentemente *echar un polvo* (pero no la forma reflexiva latinoamericana *echarse*) o *tirarse a alguien* (pero no la forma simple latinoamericana extendida por varios países *tirar*). Uno de los términos más extendidos en Latinoamérica es el verbo *coger/cogerse a alguien*. Damos a continuación algunos ejemplos de las formas más o menos claras: “Tenía la idea genial de *darle rabaso* (sic) a esa blanquita” (Gutiérrez, 1999: 97) [El DVEC recoge la expresión con la explicación de “realizar el acto sexual sin más intención que la meramente carnal. La expresión es totalmente machista y denota posesión sexual” (pág. 176)]; “*Echar un buen palo* y dejar satisfecha a una mujer siempre es estimulante” (Gutiérrez, 1999: 49); “¡Ay, papi, pero qué rico tú *singas!*” (Padura, 1997: 149) [El DEVC (pág. 187) explica que “en tiempos de La Habana marinera al acto de copular se le llamó singlar, que era remar con un solo remo armado en la popa”. El DRAE recoge solo la forma *chingar*, que en su segunda acepción, malsonante, significa “practicar el coito”]; “A los árboles de tallo blando, como la fruta bomba, yo les abría un hueco y en él introducía el pene. Era un gran placer *templarse* a un árbol” (Arenas, 2004: 39). Es importante recordar que en una obra peruana, el verbo *templarse* aparece con preposición *de*, no *a*, y con el significado de enamorarse de alguien, sentirse atraído por alguien: “Y te *templaste de ella*, me vas a decir. No, para nada. Fue ella la que *se me templó*. Ah, ya, bien rico tú. ¿Y qué de bueno te vio?” (Ortiz, 2004: 246); “Aquellos hombres (...) ya nos habían visto *trabados* por la parte de arriba de la caseta” (Arenas, 2004: 125); “Se pasaba la noche *cogiendo* al ritmo del algún jazzista” (Halfon, 2008: 67); “Le mamaban la picha y él *se cogía* a los travestis y a los putones más viejos” (Cortés, 2008: 285); “Y nada de eso de *tirar* con un hombre y dejarse sudar” (Sánchez, 2004: 155); “-Si Dios hubiera querido que los hombres *nos cachemos*... -Nos hubiera hecho un hueco en el culo, ¿no es cierto? (Ortiz, 2004: 183); “Cuatro bufas cuatro con espolones de medio metro *se lo mandaron* por turnos, ¡un dos, un dos!” (Aira, 2006: 80).

Cuatro de las obras (El Salvador, Colombia y Perú) recogen la expresión *echar(se) un polvo*, habitual en el español peninsular. No es expresión conocida (o, al menos, utilizada) en toda Latinoamérica, como se deduce del siguiente comentario de la cubana Zoé Valdés (2001: 34):

-Hablando de café, ¿tienes polvo?

-Tengo el polvo más sabroso de todo el sur de Estados Unidos... –bromeó haciendo alusión a la manera en que los españoles llaman a la templadera, es decir *polvo*".

5. EXCITACIÓN SEXUAL

COLOMBIA: la arrechera

PERÚ: (estar) arrecho/ la arrechura, con el coño en baño maría, ponerse carretón, poner a alguien en baño maría, ponérsela dura a alguien, ponérsele dura a, ponérsele el recto en diagonal a

Al igual que sucedía anteriormente con los términos referidos a testículo, muchas de las expresiones de la tabla son metáforas y se entenderían fácilmente en España. Quizá, sin un contexto claro, la más oscura sería *ponerse carretón*: "No me la puedo tirar si una noche me *pongo carretón*" (Ampuero, 2007: 78).

Tampoco se usa, ni está claro su significado, ni los sustantivos *arrecheral arrechura* ni el adjetivo *arrecho*. Este último significa "excitado sexualmente" en toda la zona de Colombia, Perú y Bolivia. Como explica Enrique Peña Hernández⁷, proviene del latín *arrectus*, participio pasivo de *arrigere*, enderezar. Algunos ejemplos: "Una *arrechura* que me obligaba a corrermela así, parado (...) imaginándome a una hembrita ricotota cabalgándome" (Bayly, 1997: 60); "Las viejas *arrechas* con el coño en baño maría" (ibid.: 64); "Alguna vez (...) cuando te estás cagando de la *arrechera*, ¿se te ha desinflado?" (García, 2009: 47).

En otros países, en cambio, posee más el valor de enojado, enfadado⁸. Así, en Venezuela, para *arrecho* encontramos "dícese de la persona que se encuentra en estado de molestia"⁹ y en Nicaragua *estar arrecho o arrechta* "suele emplearse para expresar malestar o enojo"¹⁰.

6. CONCLUSIONES

Como puede apreciarse, la cantidad y variedad de vocabulario y expresiones referidas al sexo en las obras latinoamericanas, bien merecería un estudio más en profundidad de los mismos. Por un lado, como se ha hecho mención varias veces a lo largo

7 <http://archivo.laprensa.com.ni/archivo/2005/diciembre/10/literaria/lexicografia>, (consultada el 31.08.2010).

8 <http://www.tubabel.com/busqueda?keyword=arrecho>, (consultada el 19.04.2010).

9 <http://azules.blogspot.com/2007/06/diccionario.venezolano.html>, (consultada el 31.08.2010).

10 <http://www.elcastellano.org/noticia.php?d=1440>, (consultada el 31.08.2010).

del artículo, no siempre coinciden con los empleos del español peninsular y, por otro, tampoco hay aparece una continuidad de uso en el continente americano.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, J. R. y M. GARCÍA (2001): *Diccionario erótico de voces cubanas*, Madrid: Celeste.
- CELA, C. J. (1989): *Diccionario secreto*, Madrid: Alfaguara (2 volúmenes).
- INGENNSCHAY, D. (ed.) (2006): *Desde aceras opuestas. Literaturalcultura gay y lesbiana en Latinoamérica*, Madrid: Iberoamericana/Verbuert
- MORÍNIGO, M. Á. (1985): *Diccionario de americanismos*, Barcelona: Muchnik Editores
- ROMAINE, S. (1996): *El lenguaje en la sociedad*, Barcelona: Ariel
- SECO, M. y O. ANDRÉS (1999): *Diccionario del español actual*, Madrid: Aguilar (2 volúmenes)

FUENTES

- AIRA, César (2006): *La guerra de los gimnasio*, Buenos Aires: Emecé
- AMPUERO, Fernando (2007): *Putá linda*, Madrid: Salto de página
- (2008): *Hasta que me orinen los perros*, Madrid: Salto de página
- ARENAS, Reinaldo (2004): *Antes que anochezca*, Barcelona: Tusquets
- ARRIAGA, Guillermo (2007): *El búfalo de la noche*, España: Norma
- BAYLY, Jaime (1997): *La noche es virgen*, Barcelona: Anagrama
- BIZZIO, Sergio (2009): *Era el cielo*, Barcelona: Caballo de Troya
- CASTELLANOS MOYA, Horacio (2003): *Donde no estén ustedes*, Barcelona: Tusquets
- CEBALLOS MALDONADO, José (2005): *Fuga a ciegas*, México: Ediciones Coyoacán
- CORTÉS, Carlos (2008): *Cruz de olvido*, Madrid: Veintisiete letras
- GARCÍA ÁNGEL, Antonio (2009): *Su casa es mi casa*, Barcelona: La otra orilla
- GONZÁLEZ SUÁREZ, Mario (2004): *De la infancia*, Barcelona: Tusquets

- GUTIÉRREZ, Pedro Juan (1999): *El Rey de La Habana*, Barcelona: Anagrama
- HALFON, Eduardo (2008): *El boxeador polaco*. Valencia: Pre-Textos
- LEMEBEL, Pedro (2000): *Loco afán*, Barcelona: Anagrama
- LUNAR, Lorenzo (2009): *Dónde estás, corazón*, España: Arcopress
- MARINONI, Miriam (2006): *Serafina Altieri*, Madrid: AKAL
- ORTIZ, Beto (2004): *Maldita ternura*, Perú: Alfaguara
- PADURA, Leonardo (1997): *Máscaras*, Barcelona: Tusquets
- PARRA, Eduardo Antonio (2002): *Los límites de la noche*, Tafalla (España): Txalaparta
- REY ROSA, Rodrigo (2006): *Caballeriza*, Barcelona: Seix Barral
- SÁNCHEZ BAUTE, Alonso (2004): *Al diablo la maldita primavera*, Madrid: Alfaguara
- SEFAMÍ, Jacobo (2004): *Los dolientes*, México: Plaza Janés
- SIETECASE, Reynaldo (2007): *Pendejos*, Buenos Aires: Alfaguara
- VALDÉS, Zoé (2001): *Milagro en Miami*, Barcelona: Planeta
- VALLEJO, Fernando (2004): *El fuego secreto*, Bogotá: Alfaguara
- VELASCO, Xavier (2005): *Luna llena en las rocas*, México: Alfaguara
- VIERA, Félix Luis (2002): *Un ciervo herido*, San Juan (Puerto Rico): Plaza Mayor

LA ELABORACIÓN DE TEXTOS Y PREGUNTAS PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN ORAL

SUSANA MARTÍN LERALTA
Universidad Antonio de Nebrija

RESUMEN: La evaluación de la destreza de comprensión oral requiere el empleo de textos, en formato audio o vídeo, que sirvan para medir las microhabilidades de comprensión de interés para el examinador.

No resulta sencillo encontrar textos auténticos que se ajusten a lo requerido para evaluar la comprensión oral. Por ello, lo habitual es que se elaboren los materiales sonoros *ex profeso* para la prueba, de manera que los textos que sirven como guión y las preguntas de comprensión se realizan apoyándose mutuamente.

La presente comunicación ofrece pautas para ello. Esta propuesta surge de un proyecto de investigación para certificar el nivel lingüístico inicial de trabajadores inmigrantes de la Comunidad de Madrid (Consejería de Inmigración y Fundación Antonio de Nebrija).

1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con los estudios sobre evaluación de la comprensión auditiva, el texto es la pieza clave en un examen de esta destreza (Buck, 2001), por lo que su elección debe llevarse a cabo cuidadosamente. Sin embargo, encontrar textos para evaluar la comprensión oral no resulta sencillo (es más complicado que hallarlos para la comprensión lectora), lo que ocasiona la necesidad de elaborarlos *ex profeso* para el examen en cuestión.

Por otra parte, el hecho de que el texto vaya a emplearse para la evaluación requiere que se elija o elabore teniendo en cuenta una serie de consideraciones que se añaden a las habituales para la selección de los textos empleados en la didáctica de la destreza. En el caso de la evaluación, es necesario que el texto contribuya a asegurar la validez, la

fiabilidad, la viabilidad y la autenticidad situacional del examen, al tiempo que redunde en un impacto positivo del mismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

Lo anteriormente señalado justifica la conveniencia de que construyamos nuestros propios textos para evaluar la comprensión oral, de acuerdo con el tipo de prueba evaluadora, su relación con el proceso de aprendizaje y el nivel de dominio lingüístico de los aprendices, entre otros factores.

Lo importante en el caso de los textos empleados para la evaluación de esta destreza, no es tanto la autenticidad de los textos, en el sentido de que sean reales. Lo relevante en un texto que servirá como guión del material sonoro del examen de comprensión, es que se respeten las características lingüísticas propias de esa tipología textual en el contexto dado, y que se requiera del candidato la puesta en práctica de los mismos procesos y estrategias de comprensión que se activarían en una situación similar fuera del contexto de aprendizaje formal de la L2/LE (Buck, 2001; Bordón, 2006; Martín, 2010).

Asimismo, debemos tener en cuenta las dificultades de la evaluación de la comprensión oral inherentes a la naturaleza de esta destreza lingüística, ya que son la principal causa de que resulte complicado encontrar textos auténticos apropiados para un examen. Igualmente, hacen necesario que se trabaje a la par en la elaboración del texto y de las preguntas de comprensión, para que se retroalimenten mutuamente. Por esta razón, en la presente comunicación no nos limitaremos a hablar de los textos que deben emplearse en la evaluación, sino que incluiremos algunas consideraciones acerca de las preguntas que los acompañan.

La primera dificultad para evaluar la destreza auditiva es que requiere la intervención de otras destrezas para medir su resultado (debido al carácter inobservable de la comprensión oral). Esto hace que se trate de una medición indirecta, que se ve interferida por el uso de otra u otras destrezas (expresión oral, expresión escrita y/o comprensión lectora). Al tratarse, además, de una tarea que requiere el procesamiento de la información de manera simultánea a la emisión del input, la interferencia de otra u otras destrezas puede restar validez a la prueba evaluadora. De ahí la pertinencia de elaborar simultáneamente el texto, las instrucciones y preguntas del examen, para atenuar en la medida de lo posible los efectos negativos provocados por el uso de otras habilidades lingüísticas (normalmente la comprensión lectora para las preguntas y la expresión escrita para las respuestas).

A lo largo de esta comunicación se ofrecen unas pautas para la elaboración de los textos, así como unas consideraciones acerca de las instrucciones y preguntas de comprensión que los acompañan en las pruebas de evaluación de E/LE. Nuestra propuesta surge de un proyecto de certificación lingüística de nivel inicial de español para inmigrantes adultos en contexto laboral en la Comunidad de Madrid, llevado a cabo por la

Universidad Antonio de Nebrija entre junio de 2008 y septiembre de 2010, financiado por la Consejería de Inmigración de la Comunidad de Madrid y la Fundación Antonio de Nebrija¹. Por esta razón y de manera ilustrativa, el último apartado de la comunicación se refiere a los textos y preguntas del examen de certificación DILE, fruto de este proyecto de investigación.

2. LA ELABORACIÓN DE LOS TEXTOS

2.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS USADOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN ORAL

En toda prueba de evaluación de LE, el lenguaje del input vendrá determinado por el constructo que hayamos definido. Esto significa que, antes de nada, debemos precisar el fenómeno que será objeto de medición en la prueba evaluadora, en nuestro caso, la comprensión oral. El tipo de comprensión requerido por la situación comunicativa dada, las características propias de esa situación en el contexto elegido, la tipología textual y las microhabilidades que habrá de poner en práctica el oyente no nativo, son los factores que debemos tener en cuenta a la hora de definir el constructo. Una vez definido, hemos de asegurarnos de que el lenguaje del texto incluye las características lingüísticas a las que se refiere el constructo (aspectos del conocimiento gramatical y discursivo, aspectos pragmáticos y sociolingüísticos), pero esto solo no es suficiente, ya que también es necesario que las tareas del test requieran que el alumno verdaderamente use esas competencias (Buck, 2001).

Para elaborar los textos, además, hay que atender a seis factores que exponemos más detalladamente a continuación: la autenticidad de los textos, el tipo de material (auditivo / audiovisual), la relevancia para el currículo y las necesidades del aprendiz, las características lingüísticas del texto y la naturaleza del género discursivo, y la dependencia del pasaje. Por otra parte, los textos deben construirse teniendo en cuenta su relación con las actividades de comprensión y las microhabilidades evaluadas, como veremos en un epígrafe posterior.

2.1.1. *Autenticidad de los textos*

De acuerdo con la bibliografía especializada en evaluación de LE, el material puede ser auténtico sin necesidad de ser real (Pastor, 2009; Yagüe, 2010). Lo esencial para que el material resulte válido es que favorezca la autenticidad interaccional, esto es, que tome en consideración si las operaciones que se les exigen a los candidatos se corresponden

¹ Para más información sobre el proyecto de certificación lingüística de nivel inicial para trabajadores inmigrantes, véase el trabajo de Baralo (2009).

con los procesos que ocurrirán de forma natural al interactuar con estos textos (Bordón, 2006). Igualmente, la autenticidad de los textos está relacionada con la relevancia de los mismos para el currículo y para las necesidades de los aprendices/candidatos al examen.

2.1.2. Tipo de material empleado

En cuanto a la decisión de utilizar material de audio con o sin apoyo de la imagen, los expertos coinciden en que no hay ninguna evidencia empírica que demuestre que el material audiovisual es mejor para la evaluación que el material sin apoyo de la imagen (Pastor, 2009; Yagüe, 2010), ya que las investigaciones están todavía valorando la idoneidad de incorporar las grabaciones audiovisuales en la evaluación. No obstante, hay sólidos argumentos a favor del vídeo, puesto que puede favorecer el diseño de una evaluación coherente con una definición de comprensión oral como proceso integrador de información visual y auditiva, acorde con la práctica habitual actual en el aula, lo que reforzaría la validez y la autenticidad del test (Casañ, 2009).

En ocasiones, el tipo de material empleado se ve condicionado por la viabilidad; en estos casos, la decisión debe favorecer siempre la realización de la prueba en las condiciones óptimas de exposición al input por parte de los candidatos.

2.1.3. Relevancia del texto

La relevancia del texto puede considerarse desde diferentes puntos de vista. En primer lugar, desde los contenidos del currículo, dado que la evaluación es parte inseparable del proceso de enseñanza/aprendizaje de la LE y debe estar en consonancia con él. En segundo lugar, respecto a las necesidades del aprendiz/candidato en tanto que oyente no nativo. Field (2008) recomienda que el diseñador de textos se plantee las siguientes preguntas: ¿en qué grado la grabación representa el tipo de input oral que va a encontrarse el aprendiz? Y ¿cómo es de relevante la tarea de escucha respecto a los contextos de la vida real?

2.1.4. Características lingüísticas del texto y naturaleza del género discursivo

Decíamos anteriormente que el texto debe respetar las características lingüísticas propias del tipo de mensaje que hayamos definido en el constructo. Al hablar de características lingüísticas en el caso de textos destinados a la comprensión oral, hay que tener en cuenta cinco niveles de conocimiento lingüístico que debe poner en práctica el aprendiz: fonológico, semántico, sintáctico, pragmático y cinestésico (Flowerdew y Millar, 2005). Por una parte, habrá que cuidar que el texto esté a la altura del dominio lingüístico de los candidatos en cuanto a estos cinco tipos de conocimiento; por otra parte, habrá que tener

en cuenta cómo dificulta cada uno de ellos la decodificación del mensaje, para formular preguntas que resulten pertinentes para medir el desempeño de la destreza auditiva.

Además de los cinco niveles de conocimiento lingüístico implicados en la tarea de comprensión oral, pero relacionado con ellos, el género discursivo en el que se enmarca el mensaje es otro factor que debe observarse a la hora de elaborar el texto para una prueba de evaluación. Los géneros discursivos se relacionan con las microhabilidades de comprensión que debe poner en práctica el oyente no nativo y cada uno de ellos puede requerir el uso de unas estrategias diferentes.

2.1.5. Dependencia del pasaje

Por último, para que el examen de comprensión audiovisual resulte válido, es imprescindible que la información necesaria para resolver correctamente las preguntas esté contenida en el texto que se escucha, esto es, que verdaderamente sea necesario un uso de la comprensión oral y no puedan responderse las preguntas simplemente por inferencia a partir del conocimiento del mundo o a partir del estímulo visual, aunque estas estrategias evidentemente se pongan en práctica para decodificar el mensaje oral.

Finalmente, para concluir este apartado sobre la elaboración de los textos, podemos hacer referencia a los 10 criterios que propone Wilson (2008: 33) y que se relacionan tanto con el contenido del texto, como con la retransmisión del mismo, ya que ésta última condiciona en gran medida su construcción:

- Interés: ¿Será interesante para mis alumnos?
- Accesibilidad cultural: ¿Comprenderán el contexto y las ideas?
- Actos de habla/estructuras del discurso: ¿Se discuten conceptos abstractos o se basa en transacciones cotidianas?
- Densidad: ¿La información se da de manera concentrada y rápida o hay momentos en los que el alumno se puede relajar?
- Nivel lingüístico: ¿La mayoría del léxico y de la gramática es apropiada para mis estudiantes?
- Duración: ¿Necesito cortarlo porque es demasiado largo? ¿Es suficientemente largo?
- Calidad de la grabación: ¿Es clara? ¿Los ruidos de fondo afectan a la comprensión?
- Velocidad: ¿Hablan demasiado rápido para mis alumnos?
- Número de hablantes: ¿Las numerosas voces son una potencial causa de confusión?
- Acento: ¿Es familiar el acento? ¿Es comprensible?

2.2. RELACIÓN DE LOS TEXTOS CON LAS ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ORAL

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* del Consejo de Europa (2002), es una herramienta de indudable utilidad para el diseñador de pruebas de evaluación. La relación de actividades y estrategias de comprensión oral que recoge puede servirnos como base para seleccionar las más pertinentes de acuerdo a las necesidades de nuestros candidatos y su nivel de dominio lingüístico. Veamos cómo puede orientarnos.

De acuerdo con el *MCER* (2002: 71), los usuarios de esta obra de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué serie de información de entrada (input) tendrá que aprender a escuchar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- Para qué fines escuchará el alumno la información de entrada (input).
- Qué modalidad de comprensión auditiva realizará el alumno.

Por lo tanto, estos tres aspectos deberán precisarse en nuestra definición del constructo.

Asimismo, el *MCER* (2002: 68) considera la siguiente tipología de actividades de comprensión oral:

- Comprender conversaciones entre hablantes nativos.
- Escuchar conferencias y presentaciones.
- Escuchar avisos e instrucciones.
- Escuchar retransmisiones y material grabado.
- Ver televisión y cine.

Dependiendo de la tipología de actividad elegida, que también se especificará en la definición del constructo, el oyente no nativo tendrá que poner en práctica unas microhabilidades y estrategias de comprensión oral diferentes.

Por otra parte, el *MCER* también nos ofrece unas escalas ilustrativas para los distintos niveles de dominio lingüístico, que nos servirán para ajustarnos al nivel propio de nuestros candidatos. Recogemos a continuación las escalas de comprensión auditiva en general (2002: 69) como muestra ilustrativa, aunque el *MCER* ofrece también escalas específicas para cada una de las actividades de comprensión listadas en la tipología anteriormente mencionada, que pueden resultar más adecuadas para orientar al diseñador de pruebas de evaluación.

Actividades y estrategias de comprensión según el Marco Común Europeo
de Referencia para las Lenguas

COMPRENSIÓN AUDITIVA EN GENERAL

C2	No tiene dificultad en comprender cualquier tipo de habla, incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos.
C1	Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas extensos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar en algún que otro detalle, sobre todo, si no está acostumbrado al acento. Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro. Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado, y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente.
B2	Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua. Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad. Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores específicos.
B1	Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal. Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.
A2	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud. Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
A1	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.

Se observa que los descriptores resultan orientativos en cuanto a las características lingüísticas de los mensajes y su naturaleza discursiva, de acuerdo a cada nivel de dominio del idioma.

Como conclusión cabe recordar que los textos deben permitir la realización de las actividades de comprensión oral elegidas, manteniendo siempre la dependencia del pasaje y asegurando la validez, fiabilidad y viabilidad del test, así como la autenticidad situacional.

2.3. RELACIÓN DE LOS TEXTOS CON LAS MICROHABILIDADES DE COMPRENSIÓN ORAL OBJETO DE EVALUACIÓN

Las microhabilidades de comprensión oral serán el objetivo de la acción didáctica y se tomarán como referencia para elaborar y/o seleccionar el input, igual que sucede con los contenidos lingüísticos. Para seleccionar las microhabilidades de comprensión que el oyente no nativo debe ser capaz de poner en práctica en cada nivel de dominio lingüístico, además de ayudarnos del *MCER*, como ya hemos visto, en el caso del español, podemos tomar como orientación el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Así, partimos del *PCIC* para seleccionar aquellos contenidos que afectan a la comprensión auditiva, con lo que establecemos una nivelación de las actividades de comprensión oral no sólo desde el punto de vista de la ejecución de la destreza, sino también de acuerdo con el conocimiento lingüístico declarativo del alumno.

Los contenidos a los que atendemos corresponden a los siguientes apartados: géneros discursivos y productos textuales, funciones, nociones específicas, gramática, saberes y comportamientos socioculturales, y pronunciación y prosodia. A modo de ejemplo, en el apartado 4 de la comunicación mostramos el listado de microhabilidades de comprensión oral (nivel A2) que debe poner en práctica el candidato al examen de certificación DILE.

3. LA ELABORACIÓN DE LAS PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN ORAL

De acuerdo con la bibliografía de referencia, los tipos de preguntas más habituales en la evaluación de la comprensión oral son los siguientes (Pastor, 2009): selección múltiple, ítems dicotómicos (sí/no; V/F), respuestas cortas, respuestas largas, rellenado de huecos, transferencia de información, tomar notas y transcripción.

La elección del tipo de pregunta dependerá principalmente de las microhabilidades que queramos medir, ya que no todas pueden ser evaluables con cualquier tipo de pregunta. Igualmente, conviene tener en cuenta las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos, de cara a asegurar la validez y fiabilidad del examen. Dadas las limitaciones de

la presente comunicación, no podemos abordar en detalle esta cuestión, sobre la que ya existen, por otra parte, excelentes estudios específicos (Alderson, Clapman y Wall, 1998; Bordón, 2006; Pastor, 2009, entre otros).

Por último, en las pruebas evaluadoras de la comprensión oral resulta especialmente necesario cuidar las instrucciones de las tareas. Dado que el candidato normalmente tiene la instrucción por escrito y debe, además, resolver las preguntas al mismo tiempo que transcurre la acción de comprender el texto oral, es fundamental que la comprensión de la instrucción no interfiera negativamente en la tarea de escucha, puesto que afectaría a la validez y fiabilidad de la prueba.

4. LA ELABORACIÓN DE TEXTOS Y PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN ORAL DEL EXAMEN DILE

El examen de certificación DILE (*Diploma inicial de lengua española para inmigrantes*), evalúa la comprensión oral del candidato desde un enfoque comunicativo del uso de la lengua y está articulada en tres tareas a partir de un estímulo audiovisual (independiente para cada una de ellas pero con un mismo hilo conductor).

Para ajustar la prueba a las necesidades del grupo meta, ésta consiste en mostrar al aprendiz una situación comunicativa propia del ámbito administrativo y laboral, y plantearle preguntas que requieran que active los mismos procesos y estrategias de comprensión que activaría en una situación similar en su contexto real. Este planteamiento justifica el hecho de que se evalúe la comprensión sin interacción, como destreza independiente, utilizando un input que muestre una situación de interacción verosímil.

De acuerdo con el modelo de comprensión auditiva adoptado (Martín 2009: 64), para que la comprensión se produzca, el oyente debe activar una serie de procesos mentales que van desde la recepción de la onda sonora, hasta la recuperación de la información almacenada en la memoria. Estos procesos sólo son posibles si el individuo posee el conocimiento lingüístico y contextual pertinente y, dada su complejidad, se realizan eficazmente gracias al empleo de estrategias.

Para favorecer los procesos de comprensión, la principal peculiaridad de los textos del DILE es su carácter narrativo en tres secuencias. El input consiste en una historia secuenciada en tres partes relacionadas pero correspondientes a situaciones comunicativas diferentes, de manera que cada una de ellas va activando los esquemas de conocimiento para comprender la situación posterior, con lo que se favorece la anticipación, el establecimiento de hipótesis y la comprobación de las mismas. La primera escena requiere una comprensión propia de los ámbitos privado y público, en los que el oyente no nativo está acostumbrado a desenvolverse y con los que se encuentra más familiarizado, de modo que reduce su ansiedad y le facilita los datos contextuales necesarios para comprender

la siguiente². En la segunda escena, podemos centrarnos en el ámbito administrativo en relación con el empleo, mientras que la tercera podrá corresponder a un ámbito laboral específico³.

Si formulamos las capacidades evaluadas en la prueba de comprensión audiovisual del examen DILE, en términos de acciones que el aprendiz puede realizar con la L2, cabe decir que el candidato puede:

- Comprender la idea principal de una conversación breve contextualizada.
- Extraer datos concretos (números de teléfono, deletreo de un nombre propio, indicaciones para llegar a un sitio, documentación mencionada para realizar una gestión y algún dato concreto presente en el enunciado, cuya discriminación resultaría relevante en una situación similar en la vida real).
- Inferir datos que no están presentes en el enunciado, a partir de recursos lingüísticos y no lingüísticos, acerca de la relación entre los interlocutores y la situación comunicativa.

Las microhabilidades de comprensión audiovisual que debe poner en práctica el candidato al DILE son éstas:

- Reconocer adecuadamente la entonación, la pronunciación, y el registro socio-lingüístico y pragmático para interpretar la intención comunicativa del interlocutor (términos de cortesía, orden y petición).
- Comprender información (datos concretos) sobre nombres, fechas, números, horarios y direcciones.
- Interpretar el lenguaje no verbal que complementa el enunciado del interlocutor, para comprender el significado del mensaje.
- Realizar inferencias, por el contexto en el que se desarrolla la situación comunicativa, acerca del interlocutor o interlocutores, y acerca de cuestiones socioculturales básicas referentes a actitudes y comportamientos que requiere la situación.
- Comprender la idea principal de enunciados cuando conoce el contexto en el que se desarrolla la situación comunicativa y puede prever el tipo de intercambio comunicativo que se espera en ésta.

2 Yagüe (2010) hace alusión a la conveniencia de que en las pruebas evaluadoras de la comprensión auditiva, la primera pregunta genere confianza y no que se formule teniendo en cuenta la primera información que aparezca en el mensaje sonoro, independientemente de la dificultad de ésta.

3 No obstante, el orden de las situaciones representadas en las secuencias 2 y 3 podría alterarse, si fuera necesario, para dotar de mayor credibilidad a la historia completa y aproximarla a la realidad.

- Comprender preguntas sobre datos personales.
- Comprender instrucciones para realizar una solicitud.
- Desarrollar actitudes que faciliten la interacción y el acercamiento sociocultural.
- Reconocer el nombre de las letras e identificarlas con su grafía cuando el interlocutor deletrea una palabra.

Para elaborar los textos (guión de los vídeos), además de lo anteriormente indicado, se siguen estas pautas:

- Permitir y facilitar que el aprendiz realice inferencias a partir de las imágenes para restituir o interpretar la parte del mensaje que no está contenida en el enunciado.
- El input se ajusta a las características de la lengua empleada en las situaciones que se representan.
- El input debe permitir que el candidato active los mismos procesos de comprensión y estrategias que activaría en una situación similar en la vida real. Para ello, se presenta un discurso sencillo, transmitido con relativa lentitud, articulación clara, redundancias, reformulaciones, peticiones de aclaración y las suficientes pausas para ayudar a asimilar el significado; los rasgos discursivos propios de una interacción entre un interlocutor nativo, consciente de la necesidad de cooperación, y un extranjero de nivel lingüístico inicial.
- Se atiende a minimizar las dificultades habituales para el desempeño de la destreza auditiva. De acuerdo con Bordón (2006: 146), la dificultad de los textos orales residirá “en su tamaño, la cantidad de voces que intervengan, la velocidad con que se expresen las emisiones, las variedades de la lengua de los hablantes, el número de temas que traten y la presencia de ruidos ambientales”.
- Los actores del vídeo que representan a trabajadores inmigrantes son extranjeros, aunque con una competencia lingüística muy alta para que el mensaje sea correcto y comprensible; se pretende que la situación representada sea verosímil y que el candidato pueda sentirse en cierta manera identificado con la escena que está viendo.

A la hora de elaborar los enunciados con las instrucciones de las tareas, se han empleado pequeños iconos que facilitan la comprensión de la instrucción textual de lo que debe hacer el candidato (leer preguntas, ver el vídeo, marcar con un círculo la opción elegida). Además, al inicio de cada tarea se incluye una breve descripción del contexto de la historia que va a ver el candidato en el vídeo. Respecto a la tipología de preguntas, se ha optado por preguntas de opción múltiple en la respuesta y se han elaborado teniendo en cuenta tres factores: los procesos que esa misma tarea de comprensión requerirían del

oyente no nativo en una situación real de uso de la L2, las dificultades del input debidas a cada nivel de conocimiento lingüístico implicado y las informaciones presentes en el enunciado que no son pertinentes para la pregunta formulada.

El examen DILE se ha validado con una muestra de población de 184 informantes y los resultados obtenidos constatan que la prueba de comprensión audiovisual presenta un rendimiento alto, fácil, es una prueba muy fiable (0,90 alfa de Cronbach) y de validez media alta.

5. CONCLUSIONES

Los textos deben ajustarse al nivel de dominio lingüístico y a las necesidades de los aprendices en el contexto extraacadémico de uso de la lengua (procesos y estrategias).

La metodología propuesta favorece la medición del desempeño de la destreza de comprensión oral desde un enfoque comunicativo, puesto que permite tener en cuenta tanto los tipos de conocimiento requeridos en las situaciones de comprensión reales a las que se va a tener que enfrentar el aprendiz, como los estadios de procesamiento de la información que se activan y las estrategias que pone en práctica para tener éxito en estas situaciones. Creemos, además, que esto puede tener un impacto positivo en la enseñanza de L2. Estamos de acuerdo con Field (2008) en que nuestro objetivo como docentes y examinadores no es sólo enseñar al alumno a responder a las tareas del texto, sino enseñarle a que se desenvuelva en el manejo de textos orales a los que va a tener que enfrentarse fuera del aula, para ampliar su repertorio lingüístico.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDERSON, J. C., C. CLAPMAN y D. WALL (1998): *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*, Madrid: Cambridge University Press.
- BARALO OTTONELLO, M. (2009): “Implantación de una certificación de nivel A1+1 y diseño curricular específico de español para trabajadores inmigrantes”, comunicación presentada en el *XX Congreso Internacional de ASELE*, Comillas, 23-26 de septiembre de 2009.
- BORDÓN, T. (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*, Madrid: Arco/Libros.
- BUCK, G. (2001): *Assessing Listening*, Cambridge: Cambridge University Press.

- CASAÑ, J. C. (2009): *Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras*, Suplementos marcoELE 9, [en línea]: http://marcoele.com/descargas/9/jc.casan_grabaciones-audiovisuales.pdf
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/arco/>
- FIELD, J. (2008): *Listening in the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- FLOWERDEW, J. y L. MILLER (2005): *SEcond language listening: theory and practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- MARTÍN LERALTA, S. (2009): *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*, Madrid: Ministerio de Educación (Monografías ASELE 12).
- (2010) (en prensa): “Certificación lingüística de nivel inicial para inmigrantes en contexto laboral: ejemplo de una prueba del examen DILE”, en *Lenguas e inmigración*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- PASTOR VILLALBA, C. (2009): “La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE”, *marcoELE* 9, [en línea]: <<http://marcoele.com/la-evaluacion-de-la-comprension-oral-en-el-aula-de-ele/>>
- WILSON, J. J. (2008): *How to teach listening*. Essex: Pearson Education.
- YAGÜE, A. (2010): “Examinando exámenes. Consideraciones acerca de las pruebas de medición en ELE”, *marcoELE* 10, [en línea]: <<http://marcoele.com/examinando-examenes>>

DIFICULTADES DE TRADUCCIÓN EN LOS TEXTOS TURÍSTICOS

TERESA MARTÍN SÁNCHEZ
Universidad de Salerno

RESUMEN: En este trabajo analizamos someramente las principales dificultades que presenta la traducción de los textos turísticos para los alumnos de E/LE. La primera cuestión que planteamos es si podemos considerar el lenguaje del turismo como una lengua de especialidad propia, visto que se nutre de la combinación de diferentes aspectos tanto técnicos como provenientes de diferentes áreas disciplinares. En segundo lugar creemos que es fundamental el reconocimiento tanto de los géneros discursivos como de las secuencias textuales que integran un texto turístico, no debemos olvidar que en este tipo de textos se entrelazan constantemente géneros diferentes (editoriales, organizativos, comerciales, etc.). Para finalizar analizaremos algunos de los problemas traductológicos que plantea esta tipología textual, con particular atención hacia los problemas interculturales.

1. LENGUAS ESPECIALIZADAS VERSUS LENGUA GENERAL

En las últimas décadas el estudio de las lenguas de especialidad, o lenguajes con fines específicos ha ido aumentando. Los lingüistas han focalizado su atención en el estudio de esta variedad de la lengua que utiliza los recursos de la lengua general, depende de un sector de conocimientos o de un ámbito de actividad profesional, la utiliza un grupo de hablantes más restringido respecto al que usa la lengua base y tienen el objetivo de satisfacer las necesidades comunicativas de un cierto sector. Calvi (2009) subraya que la bibliografía existente sobre el lenguaje del turismo se va enriqueciendo con nuevas aportaciones y que cada vez es más frecuente que, en las recopilaciones de estudios sobre las lenguas especializadas, se incluya también el lenguaje del turismo.

Esta variedad ha recibido diversas denominaciones (Calvi, 2009) como lenguas especiales, *microlanguages* o *microlingue*, lenguas especializadas (Lerat, 1997) o lenguas de especialidad..., todas estas denominaciones son el reflejo de distintas perspectivas sobre las características de estos lenguajes, y de “los avances experimentados en la investigación lingüística, esto es, una manifestación del paso de la descripción de la lengua como sistema abstracto al análisis del uso lingüístico en contexto” (López Ferrero, 2002), sin embargo consideramos que no es esta la sede para discutir sobre la nomenclatura más adecuada, intentaremos dar una visión de las líneas generales que caracterizan esta tipología haciendo referencia a una tipología concreta, la lengua especializada del turismo.

En general la diferencia que marca las lenguas de especialidad de las lenguas generales es que las primeras ofrecen variables concretas (el grado de especialización, la temática, el contexto, los interlocutores...) esta confluencia temática presenta la gran variabilidad funcional y textual donde pueden verse implicadas diferentes disciplinas profesionales. Por ello el concepto de interdisciplinariedad es sumamente importante en las lenguas de especialidad, dado el carácter de funcionalidad dinámica que adquiere la lengua. Según Cabré (1993) las lenguas de especialidad comparten con la lengua común características de tipo estructural como la morfología, la sintaxis o la formación del léxico, pero se diferencian de ésta por tener terminologías propias, además de otros rasgos lingüísticos –sintácticos y estilísticos –pragmáticos y funcionales,

En el campo que nos ocupa, establecer con precisión el área extralingüística de referencia requiere especial atención pues como afirma Nigro (2006) la componente temática del turismo proviene de la combinación de diversos aspectos técnicos y disciplinares. Se pueden individuar una serie de dominios extralingüísticos convergentes y que son su característica principal ya que el nuevo género nace de la unión de tipologías textuales diferentes.

M. Vittoria Calvi (2005) identifica un abanico de sectores disciplinares que contribuyen a formar la componente temática del turismo:

- Geografía (descripción del territorio, valorización de los recursos ambientales y artísticos, etc.);
- Economía (comercialización del producto turístico, estrategias de mercado, etc.);
- Sociología (definición de las motivaciones y de los tipos de turismo);
- Psicología (percepción del ambiente por parte del turista).
- Otros, historia, arqueología, arquitectura...

Las observaciones precedentes representan la clave de la dificultad que encuentra el texto turístico para encajar en cualquier tipología conocida.

La diversidad de sus códigos semánticos, la multiplicidad de sus modalidades textuales y de sus funciones le confieren un carácter singular. Si queremos incluir los textos sobre turismo en una tipología textual, es preciso que estos aparezcan con nombre propio y no absorbidos por otros.

1.1. EL TEXTO TURÍSTICO COMO LENGUA DE ESPECIALIDAD

Podemos entender por texto turístico todo escrito dirigido al público general, y al no autóctono en especial, que informa sobre las cualidades de un lugar y sugiere su visita (Fischer, 2004). En realidad la variedad de contenidos y formas lingüísticas presentes en un texto de carácter turístico hacen que éste no pueda encuadrarse en un único modelo de tipología textual.

Un texto turístico se enmarca dentro de unos parámetros temporales cambiantes y se vuelve obsoleto en un espacio de tiempo muy reducido debido a la pujanza y la diversificación del mercado. El riesgo de inadecuación incluye tanto los referentes extralingüísticos como la lengua misma, hecho que Hatim y Mason (1990: 2) generalizan: “la traducción es un proceso comunicativo que tiene lugar en un contexto social determinado”. El traductor deberá, por lo tanto actualizar sus fuentes de documentación y someter el texto a los cambios necesarios.

Partiendo de la base defendida por muchos traductores de que se pueden traducir textos especializados de cualquier tipo sin que el traductor posea conocimientos exhaustivos del tema de cada documento, resulta muy importante, sin embargo, resaltar la importancia de un gran conocimiento de la lengua, así como del mundo extra-lingüístico de ambas culturas (la del texto original y de la lengua meta) y un competente análisis del texto en cuestión.

En realidad el lenguaje del turismo re-inventa la realidad en términos positivos gracias a un complejo sistema de adjetivación cuyo objetivo es presentar la localidad del mejor modo posible para dar al turista la impresión de exclusividad, diversión, relax. Esta *perspectiva de la diversidad* se manifiesta gracias a una continua comparación entre la localidad turística (como lugar nuevo y ajeno) y la localidad en la que reside el turista (conocida y familiar). Dicha comparación se manifiesta gracias al uso de metáforas y metonimias cuya función es la de reducir al mínimo todo lo que se manifiesta como ajeno en el lugar que se está describiendo (Nigro: 87).

Con todo lo dicho cabe preguntarse si el lenguaje del turismo puede considerarse una lengua de especialidad y, para nosotros, la respuesta es afirmativa, pues, a pesar de que toma prestados diferentes términos de otras lenguas de especialidad, en conjunto el texto que se crea tienen una serie de características, léxicas y semánticas, que lo diferen-

cian de todos los demás textos y que lo hacen inconfundible y, por lo tanto, plenamente reconocible.

Veamos algunas de ellas, centrándonos sobre todo en el aspecto léxico.

1.1.1 Aspectos léxicos

Como afirma Nigro (2006), el lenguaje turístico para motivar a la gente necesita presentar la destinación turística como una novedad, un cambio respecto a la rutina cotidiana. El lenguaje que se utiliza hace que el turista visite lugares que ya ha visitado gracias al lenguaje, que le ha presentado la localidad a visitar como un destino, privándola así del anonimato en el que antes se encontraba.

Como hemos visto las lenguas de especialidad se circunscriben a una limitada esfera comunicativa y a un específico dominio de especialidad, emitiendo, así, no sólo la descripción de dicho dominio, sino también la comunicación en el ámbito profesional del que se ocupan, pero los tecnicismos del lenguaje del turismo provienen de ámbitos muy diversos y es esta heterogeneidad lo que lo hace diferente, si bien no es tanto el uso de un cierto léxico sino la relación que existe entre el contexto de uso y los términos usados (Knowles, 1989:61)⁴.

Siguiendo a López Ferrero (2002:204) que individua las características de las lenguas de especialidad en el siguiente cuadro:

Nivel léxico	· Terminología (términos y unidades plurilexemáticas) · Colocaciones (combinaciones fijas de palabras) y fraseología
Nivel morfológico	· Procedimientos específicos de derivación: nominalizaciones · Usos específicos de los tiempos verbales
Nivel sintáctico	· Sintagmas nominales complejos: acumulación de núcleos nominales; complementos del nombre constituidos por adjetivos deverbales o largos sintagmas preposicionales · Sintagma verbal: construcciones pasivas con agente expreso

Podemos analizar someramente algunos aspectos del léxico del turismo algunos de ellos ya analizados en diversos trabajos por Calvi (2001,2005). Como ya hemos indicado repetidas veces los tecnicismos provienen de diferentes áreas disciplinares como la arquitectura, la botánica (nombres de plantas), la fauna, la economía o la geografía.

4 Citado en NIGRO, Maria Giovanna (2006), *Il linguaggio specialistico del turismo. Aspetti storici, teorici e traduttivi*. Roma, Aracne Editrice.

Un aspecto que no hay que infravalorar, sobre todo en lo que respecta a la traducción como veremos más adelante, son los realia, términos culturales idiosincráticos de cada cultura que no siempre encuentran un paralelo en la cultura de llegada, los podemos encontrar en la descripción de costumbres (piénsese en la Semana Santa en el caso de España, o en las numerosas tradiciones y fiestas locales típicas de cada país) y sobre todo en la gastronomía. La solución traductiva suele recurrir al préstamo con paráfrasis o a las equivalencias culturales.

Respecto a la formación de nuevas palabras podemos observar tres fenómenos fundamentales, que en el presente trabajo nos limitamos a enumerar algunos aspectos:

- Redeterminación semántica: paquete, tráfico aéreo
- Siglas y acrónimos: AVE, Renfe
- Composiciones léxicas nuevas: Club de vacaciones, Parques temáticos, Barranquismo.
- El uso de superlativos es una práctica usual para presentar la destinación turística como algo nuevo y apetecible para el posible turista, así como para acercar, mediante el lenguaje, dicha destinación y convertirla en algo ya conocido; es frecuente encontrar términos como *maravilloso*, *espléndido*, *sensacional* o *magnífico*.
- Respecto a los tiempo verbales usados, y siempre refiriéndonos a las guías turísticas que aparecen en la internet notamos el uso del presente para presentar el tiempo de las vacaciones como algo “eterno y permanente” (Nigro: 2006, 80).
- El imperativo se utiliza para invitar al turista a participar en lo que la guía ofrece o para dar instrucciones (aparece sobre todo en la explicación de algunas recetas de cocina y en las indicaciones para realizar un cierto recorrido turístico, en este último caso notamos una alternancia con el futuro simple).
- Nigro señala el uso de la técnica del *ego targeting*: gracias al uso alternado de tú/vosotros y nosotros en lugar de usted/ustedes, el turista percibe el mensaje como algo personalizado y dirigido exclusivamente a él.

En conclusión, el discurso turístico reelabora los diferentes componentes léxicos con el único objetivo de seducir al turista, de lo que se deduce que se puede convencer describiendo y no sólo argumentando.

2. TIPOLOGÍAS Y GÉNEROS TEXTUALES

Como ya hemos dicho, podemos entender el lenguaje del turismo como un género en sí que reúne en el una serie de tipologías textuales y géneros discursivos tan diversos

que hacen difícil enmarcarlo en una sola tipología, ya Hatim y Mason (1990) introducen una nueva dimensión en el término “texto” que perciben como una parte del discurso cuyos límites estarían marcados por el cambio de una modalidad discursiva a otra: podemos persuadir narrando y describiendo, y no solamente argumentando. Hatim y Mason (1990: 146) reconocen el carácter híbrido de la obra escrita y que su multifuncionalidad se estructura de acuerdo con el concepto de *dominant contextual focus*, es decir foco contextual dominante.

En este trabajo nos remitimos a la clasificación de Adam⁵ que considera que no puede hablarse de tipos de texto porque no existen textos puros, sino que los textos se caracterizan por su complejidad en la forma de composición y su heterogeneidad tipológica. Es decir, no se puede hablar de un texto, por ejemplo, como puramente narrativo, pues como unidad comunicativa presentará, además de fragmentos narrativos, fragmentos descriptivos, etc. Por ello, es más preciso y adecuado hablar de secuencias textuales, y definir el texto como “una estructura jerárquica compleja que comprende *n* secuencias –elípticas o completas– del mismo tipo o de tipos diferentes”. La secuencia, pues, se presenta como un modo de segmentación que permite articular la complejidad textual.

Adam distingue cinco secuencias textuales prototípicas: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa, y dialogal. Lo más habitual es que un texto integre diversas secuencias. Para explicar cómo se combinan las secuencias en los textos, Adam propone distinguir entre secuencia dominante y secundaria, por un lado, y envolvente e incrustada, por otro: La secuencia dominante es aquella que se manifiesta con una presencia mayor en el conjunto del texto. La secuencia secundaria es aquella que está presente en el texto sin ser la dominante.

Por otro lado, si una secuencia constituye el marco en que otras secuencias pueden aparecer incrustadas se le llama secuencia envolvente.

Así, se entiende que el discurso especializado (DE) incluye un conjunto variado de tipos de textos pero con ciertos rasgos muy prototípicos. Es justamente esta idea de heterogeneidad de textos dentro de una escala de gradación la que rescata Parodi (2005a) al aproximarse a la noción de DE. que debe necesariamente entenderse como un *continuum*, en el que se alinean textos a lo largo de una gradiente diversificada que va desde un alto hasta un bajo grado de especialización. Debido a esto mismo, es que concebimos al DE como un hiperónimo de las nociones de discurso académico (DA) y discurso profesional (D P).

Partir de los *discursos profesionales* como objeto de estudio, frente a discursos especializados, por ejemplo, concede relevancia al hecho de que no solo se consideran en

5 Véase el diccionario de Términos de E/LE del Centro Virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/secuenciatextual.htm>

el análisis discursos que vehiculan conocimiento de especialidad (Cabré, 2001), sino que también se da cabida a los textos que se generan en el ejercicio de un oficio (el turismo, el comercio, la administración, la política, por ejemplo) en que la conceptualización especializada no puede tomarse como un rasgo caracterizador de estos tipos de discurso.

Desde esta perspectiva, en los *discursos profesionales*, siguiendo a Linell (1998), se atiende a los siguientes fenómenos:

- 1) el discurso intraprofesional, esto es, el discurso dentro de profesiones específicas;
- 2) el discurso interprofesional, es decir, el discurso entre individuos de, o representantes de, diferentes profesiones, en ámbitos de trabajo, encuentros o conferencias, en debates públicos (en los medios de comunicación, por ejemplo), etc.;
- 3) el discurso profesional-lego, es decir, cuando los profesionales se encuentran e interactúan (oralmente o por escrito) con un público lego.

Según Cassany (2003) el *género discursivo* es la unidad más operativa de análisis de necesidades, formulación de objetivos y aprendizaje de Español para fines específicos (EpFE), (lectura y escritura). Este concepto permite abarcar todos los planos implicados en la enseñanza/aprendizaje del EpFE: gramática, léxico, parámetros pragmáticos, rasgos socioculturales, etc.

Como referencia para la descripción de género textual citamos la definición del Plan Curricular del Instituto Cervantes, que consideramos esclarecedora entre las distintas propuestas de varios autores:

Se entiende por “género”, en un sentido amplio, *una forma de comunicación reconocida como tal por una comunidad de hablantes*; en consecuencia, restringiendo ese sentido al ámbito de la comunicación por medio de la lengua, se pueden definir como *clases de textos identificados por el hablante como tales a lo largo de la Historia*. Se trata, pues, de una realidad de carácter sociocultural sujeta a variación, tanto intercultural como intracultural, si bien dentro de una comunidad cada género comparte unos rasgos que lo hacen reconocible y que permiten su descripción y análisis. Esta perspectiva parte de la consideración de “texto” como un *fragmento de lengua utilizado para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo*. Cuando dicho texto presenta una serie de características en particular, se puede decir que pertenece a un determinado *género*. (PCIC, 2008:305).

Para un análisis del género que permita dar una visión contextualizada, Bhatia (2002) sugiere que se haga una clasificación de los géneros en diferentes fases. En primer lugar, hallar su *propósito comunicativo general* (por ejemplo: persuadir, informar, etc.); en segundo lugar, averiguar cómo ese propósito comunicativo general se refleja en distintos *valores retóricos y genéricos* (narración, exposición, etc.), y observar cuáles son las estructuras léxico-gramaticales que se utilizan para ello (selección de tiempos y modos

verbales, formas de tratamiento, etc.). Según Bhatia, la combinación de diferentes valores retóricos permite clasificar los géneros en grupos que comparten un mismo fin comunicativo (por ejemplo: géneros promocionales, géneros informativos, etc.), dentro de los cuales es posible distinguir diferentes géneros específicos (por ejemplo: anuncios, folletos, reportajes, etc.).

Así, se puede afirmar que todos los textos pertenecientes a un determinado género textual comparten un propósito comunicativo general, una superestructura formal convencional, reconocida por la comunidad discursiva como característica del género en cuestión, una estructura retórica compuesta por partes o movimientos obligatorios y opcionales y elementos de la microestructura lingüística que contribuyen a la identificación del género.

Para el lenguaje del turismo Calvi (2010: 22-23) propone dentro del proyecto “Linguaturismo”, que tiene como objetivo la creación de corpus textuales paralelos y comparables, en español y en italiano, una clasificación flexible y abierta, pero con una sólida base teórica de los géneros textuales, si bien la clasificación no está aún terminada consideramos interesante transcribirla en este trabajo por ser el primer intento de clasificación de los géneros del turismo:

Géneros editoriales (guías de viajes, revistas de viajes y turismo, etc.), que se elaboran principalmente en el mundo editorial y responden a la demanda de información del turista.

Géneros institucionales (folletos, anuncios de destinos turísticos, páginas *web* institucionales, etc.), originados en los organismos oficiales (gobiernos nacionales, comunidades autónomas, ayuntamientos, etc.), con el propósito de afianzar o posicionar la imagen de un destino turístico.

Géneros comerciales (anuncios comerciales, catálogos de viajes, folletos de hoteles, páginas *web* de agencias, etc.), que se desarrollan en los departamentos de marketing de las agencias y otras empresas de turismo, destinados a promover la venta directa del producto turístico, conquistando la mente del consumidor.

Géneros organizativos (billetes, reservas, cartas, facturas, contratos, informes, etc.), propios de las agencias y otros sectores colindantes (hostelería, transportes, ferias, etc.), para sus relaciones internas y externas.

Géneros legales (normativas, reglamentos, etc.), pertenecientes al campo del derecho y encaminados a reglamentar las distintas facetas de las actividades turísticas.

Géneros científicos y académicos, utilizados en los sectores disciplinares que enfocan el fenómeno del turismo (artículos y libros de sociología, antropología del turismo, etc.).

Géneros informales (foros y *blogs* de viajeros), que comprenden el amplio caudal de textos en los que el turista mismo se transforma en experto y emisor del discurso turístico, con el propósito de intercambiar opiniones y expresar valoraciones.

3. TRADUCCIÓN

El objetivo consiste en que los alumnos sean capaces de ver la enorme complejidad que entraña la adecuada transmisión pragmática de toda una serie de conceptos, vivencias e imágenes de una cultura origen a una cultura meta.

En general los alumnos encuentran una gran dificultad cuando se enfrentan con la traducción de un texto turístico debido a la carga cultural de esta tipología textual, dudas que nada tienen que ver con los conocimientos gramaticales de la lengua meta, sino que más bien atañen a todo lo concerniente con las marcas culturales que conlleva este tipo de textos.

Utilizando la terminología a la que recurre Pilar Elena García, la principal dificultad del profesional consiste en “naturalizar productos en una lengua y una cultura que han sido descritos en otra lengua y otra cultura en la cual rigen diferentes usos y convenciones”, con lo que queda claro que la labor del traductor es realmente compleja”. (Elena, 1994: 65). Así podemos decir que los textos turísticos presentan unas características sumamente marcadas en términos culturales, de manera que el traductor tiene que ser capaz de aplicar una serie de estrategias que le permitan acercar estos contenidos al posible lector.

Los textos turísticos son un instrumento perfecto para introducir a los alumnos a un estudio lingüístico de una tipología textual muy completa, reiterando en todo momento la importancia del nivel pragmático, ya que suele ser en este ámbito en el que se cometen errores de traducción verdaderamente graves.

Es aconsejable elegir un enfoque didáctico que le permita desarrollar al aprendiz, tanto la capacidad de observación, como otra serie de aspectos de fundamental importancia que van desde la toma de conciencia de la propia cultura, a la observación de los fenómenos más relevantes que caracterizan la cultura extranjera y, como indica Calvi (2001) es fundamental la comparación entre los datos que derivan de la observación y los estereotipos que se poseían antes sobre la cultura en cuestión.

La competencia textual en L2, por lo tanto, comporta tanto la habilidad de reconocer textos pertenecientes a diferentes tipologías y géneros textuales, como la habilidad de comprender y producir textos de diferentes tipologías y/o géneros, respetando las normas de textualidad de la lengua y cultura en cuestión;

En su trabajo sobre la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras (2001), Calvi, afirma que la traducción pedagógica puede resultar útil para mejorar la competencia lingüística de los estudiantes en su L1, para mejorar su competencia lectora en la lengua extranjera, y, sobre todo, para realizar una comparación entre las dos lenguas en cuestión. En particular, la traducción inversa puede resultar útil para evaluar la compe-

tencia contrastiva, es decir, la capacidad de mantener separadas las dos lenguas evitando la contaminación (Calvi, 2001: 333-339).

En realidad los problemas que encuentran son de diferente tipo, me limito a enumerar algunos de ellos:

Falta de conocimientos sobre el lugar, sus características etc. Para poder traducir textos sobre otros países y sus respectivas culturas son precisos amplios conocimientos del mundo, especialmente de la cultura extranjera descrita y de la propia que habrá que contrastar con ésta.

Nombres propios de personas, museos, instituciones, platos típicos, costumbres, fiestas etc. Los ejemplos más ilustrativos son, sin duda, los nombres de pintores famosos, sobre todo de la Edad Media, que antes se traducían y ahora constituyen todo un reto para el traductor no especializado en historia del arte. Lo mismo sucede con los nombres de los cuadros más famosos. Algunos nombres precisamente no se traducen como, p. ej., Velázquez o Goya, Las Meninas, o el Guernica, mientras que otros sí que se traducen como . El Bosco = Hieronymus Bosch, La familia de Carlos IV = La famiglia di Carlo IV. En italiano moderno se tiende a mantener los nombres propios de personas, mientras que en castellano se ha tendido a la adaptación de los mismos (Miguel Ángel, Rafael...). otra cuestión son los nombres de reyes y papas que tienden a la adaptación (Filippo II, Carlo V, por Carlos I, Juan Pablo II...).

En el caso de platos típicos, fiestas etc. el traductor buscará una solución adecuada según la función del texto y su público, explicando ingredientes y costumbres desconocidos, aunque generalmente se intentan traducir o adaptar.

Topónimos. Para algunos topónimos existen equivalencias en italiano (Saragozza, Maiorca, Barcellona), otros, nombres de lugares menos conocidos se mantienen (Valencia, Granada, Córdoba), como indica Fischer (2004): “no todos los topónimos son adaptables ni los adaptados siempre fáciles de reconocer”.

Posibles ayudas y sus límites.

Aspectos históricos, geográficos y culturales pueden subsanarse consultando enciclopedias y guías (en papel y on-line). Diccionarios especializados y, sobre todo, la consulta de textos paralelos, estamos de acuerdo con Varela Méndez (2007, 302) en que “la creación de un corpus de textos turísticos en el que poder compilar un número considerable de textos originales con sus respectivas traducciones y evaluar la calidad de las mismas es un ejercicio muy enriquecedor en términos de la investigación traductológica”.

4. CONCLUSIONES

Los textos turísticos plantean una serie de problemas que, al contrario de lo que puede parecer en un principio, no son de fácil solución.

Cabe preguntarse si es necesario conocer exhaustivamente el tema objeto de la traducción, visto que muchos traductores profesionales afirman que no una condición *sine qua non* para realizar un buen producto final, evidentemente nuestros alumnos no conocen en profundidad ni la cultura meta, en nuestro caso el español, y a veces, ni siquiera la propia cultura, por lo que este resulta ser un ejercicio altamente proficuo para ellos. Respecto a conocer tanto la lengua como el mundo extra-lingüístico meta y original sería conveniente que tuvieran, si no un conocimiento exhaustivo, por lo menos un conocimiento más que superficial, para poder afrontar con éxito este tipo de textos.

En nuestro trabajo hemos querido subrayar la importancia de hacer un análisis exhaustivo del texto, o cuanto menos un buen análisis textual, lo que conlleva el saber distinguir los rasgos prototípicos del discurso especializado del turismo, saber distinguir los rasgos prototípicos de los géneros y saber distinguir las diferentes secuencias textuales presentes en cada género.

Para ello se ha demostrado muy útil la creación de corpus paralelos, que les ha permitido tener una amplia documentación sobre los diversos géneros y observar cómo se solucionaban algunos problemas traductológicos gracias a un análisis profundo y posterior corrección de traducciones ya presentes en línea.

Obviamente la cuestión queda abierta a cualquier sugerencia.

BIBLIOGRAFÍA

- BEEBY LONSDALE, A. (1997): "La traducción inversa". En A. HURTADO ALBIR (ed.), *La enseñanza de la traducción*, Castellón: Universitat Jaume I, 57-78.
- BHATIA, V. K. (1993): *Analysing Genre*, London & New York: Longman.
- BUGNOT M.-A. (2005): *Texto turístico y traducción especializada. Estudio crítico de un corpus español-francés sobre la Costa del Sol (1960-2004)* [en línea]: <www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16769697.pdf>
- CABRÉ, T. (1999): "El discurs especialitat o la variació funcional determinada per la temàtica: noves perspectives", en *La terminología. Representación y comunicación. Una teoría de base comunicativa y otros artículos*, Barcelona: IULA, 151-173.

- CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN VALLS (1999): *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- CALVI, M. V. (2010): “Los géneros discursivos en la lengua del turismo: una propuesta de clasificación”, *Ibérica*, 19, 9-32.
- (2001): “La traduzione nell’insegnamento linguistico”, en Melloni, Alessandra et al. (ed.), *Interpretar, traducir textos de las culturas hispánicas*, Bologna Clueb, pp. 327-342.
- (2003): “El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos” *Actas del II CIEFE*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. pp. 107-122. [en línea]: <http://www.cvc_ciefe_02_0010.pdf>
- (2005): *Il linguaggio spagnolo del turismo*, Baroni Editore, Viareggio
- (2009): “El lenguaje del turismo” en CALVI, M. V. BORDONABA ZABALZA, M. C. MAPPELLI, G. SANTOS LÓPEZ, J. (eds.), *Las lenguas de especialidad en español*. Roma, Carocci, pp. 199-224.
- CASSANY, D. (2003): “La lectura y la escritura de géneros profesionales en EpFE”, en *Actas del II CIEFE*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 40-64, [en línea]: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0007.pdf>
- CIAPUSCIO, G. (2005): “La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual”. *Signos*, 38/57, 31-48, [en línea]: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000100003&lng=es&nrm=iso>.
- DURÁN MUÑOZ, I. (2009): “La traducción turística de calidad: una necesidad indudable en la España de hoy. [en línea]: <<http://www.mundointernet.es/IMG/pdf/ponencia102.pdf>>
- ELENA GARCÍA, P. (1996): “La documentación en la traducción general”. En A. HURTADO ALBIR (ed.) (1996): *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I, 79-90.
- FISCHER, M. B. (2004): “Sprachgefühl und welterfahrung - La traducción inversa de textos turísticos como ejercicio para fomentar la competencia lingüística [en línea]: <<http://www.ucm.es/info/especulo/ele/alcala.html>>
- HURTADO ALBIR, A. (ed.) (1996): *La Enseñanza de la traducción*. Castelló.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. tomo: C1/C2. Madrid, Instituto Cervantes.

- LA ROCCA, Marcella (2006): "Textos y contextos: E/LE para el turismo cultural", *redE-LE* 8, [en línea]: <<http://www.educacion.es/redele/revista8/MLaRocca.pdf>>
- LÓPEZ FERRERO, C. (2002): "Aproximación al análisis de los discursos profesionales", *Signos* 35/51-52, 195-215. [en línea]: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100013&lng=es&nrm=iso>.
- PARODI, G. (2007): "El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio", *Signos*, 40/63, 147-178,
- PAYO PEÑA, L. (2002): "La traducción de referencias culturales en un texto turístico" *Puentes* 1, [en línea]: <<http://www.ugr.es/~greti/puentes/puentes1/04%20Payo.pdf>>
- PONCE MÁRQUEZ, N. (2008): "Ejercicio comparativo de un texto turístico original español con su traducción al alemán como fundamento metodológico para alumnos de los primeros años de traducción" *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*, Nº. 7, 2008, pags. 55-78
- PONCE MÁRQUEZ, N. (2006): "Metodología en la clase de traducción: dificultades pragmático-culturales en la traducción de textos turísticos" *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, n 12, [en línea]: <<http://www.um.es/tonosdigital/znum12/secciones/tritonos%20B-Textos%20turisticos.htm>>
- VARELA MÉNDEZ, Raquel (2007): "Hacia una caracterización del Inglés para Fines Específicos (Turismo)" *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 19 pp. 327-345. [en línea]: <<http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0707110327A.PDF>>

“QUERIDA MAMÁ: EN ESPAÑA REINA EL AMBIENTE FESTIVO”. REGISTROS Y TIPOLOGÍA TEXTUAL EN ELE

JOSÉ MARTÍNEZ ESPINOSA

Servicio de Idiomas, Universidad de Murcia

RESUMEN: La ponencia pretende mostrar algunas aportaciones que ha hecho la sociolingüística a la enseñanza del español en cuanto a las producciones escritas de los estudiantes. No solo nos permite encontrar un modelo de lengua que enseñar sino que también nos da pautas de funcionamiento del código escrito según la función comunicativa que pretendamos llevar a cabo por medio de los distintos registros, que a veces no se trabajan adecuadamente en los manuales de español. Como muestra, se analizan algunas producciones escritas de alumnos chinos y se presentan algunas actividades de clase que trabajan los distintos registros lingüísticos.

1. APORTACIONES DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA AL ESTUDIO DE LAS PRODUCCIONES ESCRITAS

La didáctica de lenguas recurrió a la sociolingüística desde el primer momento de su nacimiento como disciplina específica encargada de estudiar los mecanismos de aprendizaje y adquisición de una nueva lengua por parte de un estudiante. A la hora de enseñarla, se encontraron ante la realidad de que las lenguas presentan una gran variación interna que puede dificultar la tarea de adquisición de ésta por parte del alumno, aparte de la complejidad pedagógica que supone explicar y mostrar esa variación. En un primer momento, las corrientes metodológicas optaron por obviar esta realidad y eligieron como modelo de lengua para enseñar la que les parecía más unificadora, codificada y prestigiosa: la lengua literaria. Se pretendía, pues, que los aprendientes de idiomas extranjeros llegaran a utilizar el mismo léxico, la misma sintaxis y el mismo registro de los autores más reconocidos de esa lengua en concreto, entendiéndose que se

había aprendido y dominado el nuevo sistema cuando los estudiantes eran capaces de reproducir discursos semejantes.

Con la llegada de la sociolingüística en los años setenta, las corrientes metodológicas desecharon rápidamente este modelo de lengua. Corder, en su famosa obra *Introducción a la Lingüística Aplicada* (1973), dedica un capítulo completo a explicar que es imposible pasar por alto la variación interna de una lengua, que esa variación se debe enseñar tanto si se trata de la L1 como si es de la L2 o de una lengua extranjera. Incide además que esa variación es la que le permite al aprendiente *funcionar* efectivamente en la lengua que está aprendiendo, poniendo de este modo en relación los conceptos de *variación lingüística* y *función comunicativa*. Corder insiste en la importancia del contexto social y situacional para el éxito de la comunicación, por lo que no se puede estudiar una lengua sin estar atentos a la variabilidad intrínseca de ésta, y en la necesidad de aceptar que no se puede enseñar ni aprender toda la lengua que se está estudiando.

De los conceptos aportados por la sociolingüística a la enseñanza de idiomas, nos interesa en este trabajo dedicado al análisis de textos escritos sobre todo la noción de *registro, estilo o fasolecto*. Las variaciones diafásicas o registros de lengua son siempre de segundo grado respecto a los sociolectos¹. Es decir, cada sociolecto tiene su variación diafásica, como demostró Labov, que distinguió cuatro estilos diferentes para cada sociolecto: estilo espontáneo, estilo cuidado, lectura de texto y lectura de palabras sueltas. Por eso, dentro de los sociolectos existen los distintos estilos, únicas variedades en verdad realizables. En cada acto lingüístico el hablante pone a funcionar un estilo específico de su sociolecto. Además, los rasgos que caracterizan a un determinado estilo de un sociolecto dado, pueden coincidir con los de otro estilo de un sociolecto diferente. Para no admitir como registro a cualquier modalidad de estilo y para darles una mínima homogeneidad que permita su explicación, hay que proceder a unificar distintas variedades en grupos más amplios. No se distingue entre lenguaje oral y lenguaje escrito porque uno y otro no son registros, sino dimensiones de una misma lengua en cualquiera de sus niveles, planos o dialectos. En esta ocasión nos referiremos al discurso escrito.

La variación diafásica se inserta en un parámetro que va desde las posturas más coloquiales y espontáneas a las más formales; todo depende del grado de participación de la conciencia lingüística en el momento de escribir. Si esta conciencia apenas está presente, se suele producir un estilo muy espontáneo, pero a medida que esa presencia aumenta van apareciendo otros estilos más formales, lo que, dependiendo del sociolecto del sujeto, hará que se seleccione un vocabulario más preciso, unas estructuras oracionales más complejas, un tipo textual determinado, unos esquemas de ideas más

1 La influencia del medio y de las circunstancias socioculturales en los niveles fonémico, léxico, etc., de la lengua origina tres dialectos, de carácter sinestrático y denominados sociolectos: formal (también denominado por otros lingüistas como culto, normolecto ejemplar, etc.), informal o coloquial y vulgar o iletrado.

formalizados y una diferente estructura del discurso. Los factores que intervienen en las variantes diafásicas son diversos, siempre en relación con la situación y la necesidad concreta de comunicación.

El receptor y la situación comunicativa son determinantes en la selección de los elementos lingüísticos y los esquemas textuales. Si escribimos a un superior en rango social o cultural, tenderemos consciente o inconscientemente a expresarnos en una modalidad formal, más tipificada, de acuerdo con nuestro conocimiento de la norma, de los modelos escritos estereotipados, de las posibilidades expresivas y de su prestigio respectivo. Si lo hacemos con nuestros íntimos, emplearemos un lenguaje espontáneo, directo y mucho menos cuidado en la forma.

El tema también influye. No es igual hablar sobre temas de la vida cotidiana que de una teoría política o filosófica. En el segundo caso resulta imprescindible el conocimiento de la materia y de la terminología adecuada; la claridad conceptual y la corrección son requisitos imprescindibles, así como el orden y la cohesión textual.

Todos estos factores determinan que el hablante seleccione una variedad diafásica más adecuada a una situación comunicativa según su conciencia lingüística. Y el modo en que responde a estas exigencias variará sensiblemente también en virtud de la variedad diastrática correspondiente a su formación, a su cultura y a su saber idiomático textual.

Esta relación de lo esencialmente lingüístico y su significado con el contexto de la interacción en que se desarrolla la comunicación es lo que llamamos *competencia socio-lingüística* (ver *cuadro 1*): el estudiante de una lengua extranjera ha de saber adecuarse a cada situación concreta mediante el conocimiento de normas, convenciones, la relación entre los hablantes, propósitos, etc., así como ha de saber escoger entre varios registros y tipos textuales para que no se produzca un fracaso en la comunicación.



Cuadro 1. Competencias del alumno

2. ¿QUÉ REGISTROS UTILIZAN LOS ESTUDIANTES AL ESCRIBIR? EL CASO DE LOS ESTUDIANTES CHINOS

“Mis alumnos son unos pedantes”; este es un pensamiento que se puede pasar por la cabeza de los profesores españoles que trabajan con alumnos procedentes del extremo oriente. Queremos decir con ello que nuestros alumnos utilizan unos registros inapropiados a las actividades comunicativas que les planteamos en clase, a su forma de expresarse, a su realidad personal, pues en la gran mayoría de casos resulta artificial, retórica, pomposa y en algunos casos arcaica.

La enseñanza de lenguas en China parte de una tradición estructuralista y tradicional que, como dijimos al comienzo de este trabajo, prima como bueno y prestigioso el uso de la lengua que se aproxime a los modelos literarios, ya que se presupone la lengua literaria como *lengua culta, norma prescriptiva y uso correcto* de la gramática. Además, la adquisición del léxico se lleva a cabo de forma indiscriminada en cuanto al uso y al registro, utilizando de forma abusiva diccionarios, traductores electrónicos y otras herramientas tecnológicas sin que sean conscientes de la pertinencia o no del término que encuentran. Ese uso indebido hace que el nuevo término no se adquiera, y que una vez usado se olvide. El objetivo parece ser que los estudiantes de español chinos posean un dominio de nuestra lengua semejante al de un nativo, sin valorar si los términos y estructuras que emplean son los adecuados a la función que deben realizar. No entraremos aquí nosotros a juzgar si es pertinente o no ese objetivo, pero sí debemos señalar un punto esencial en el que este planteamiento educativo carece de fundamento: la realidad social de la lengua.

Un estudiante extranjero que no se halle en una situación de inmersión lingüística y cultural en un país hispanohablante se encuentra con la gran dificultad de carecer de otras muestras de lengua que no sean las proporcionadas por el profesor y los textos de los manuales. Su aprendizaje, pues, se encuentra condicionado por estos agravantes. Señalemos, pues, la importante labor que recae como consecuencia sobre el profesor de español. Esta situación requiere un mayor esfuerzo por parte de éste, ya que en su labor docente se halla también la tarea de llevar a clase el mayor espectro posible de registros y tipos textuales de la lengua española, por medio de materiales renovados, actividades conducentes a la creación de la mayor variedad de producciones escritas, del uso de recursos multimedia, de Internet, etc. Se exige una permanente puesta al día en la realidad lingüística española, una atención especial a los nuevos formatos textuales (como el correo electrónico, los chats, fóruns, mensajes breves, etc.) y los fenómenos léxicos actuales. El docente debe tomar conciencia de que es el encargado de mostrar a sus alumnos el abanico de posibilidades, campos, contextos y discursos lingüísticos con los que el alumno puede encontrarse. También debe ser consciente de la realidad de sus estudiantes y no pretender que se manejen en unos contextos y situaciones que no se corresponden con su entorno inmediato, por su edad o por sus circunstancias sociales.

Muchas veces nos encontramos en algunos manuales ejercicios de escritura en los que los alumnos deben redactar una carta al alcalde de su ciudad para presentar una queja, con el objetivo de que los alumnos aprendan a desenvolverse en contextos sociales formales. Personalmente, ante esto, nos preguntamos ¿cuántas veces mis alumnos se verán en la situación de escribir a un alcalde? ¿Lo sabrían hacer en su lengua materna? ¿No alcanzarían el mismo objetivo rellenando una instancia ya formalizada para presentarla?

Hay que insistir en que las variedades funcionales de la lengua abarcan mucho más que el campo de lo formal o culto. Es más, éste es un campo bastante acotado a unos pocos contextos sociales. El alumno de español se debe manejar con soltura en el resto de variedades sociales y funcionales, que es con lo que se va a encontrar realmente en su contacto lingüístico con la lengua meta. De lo contrario, llegaremos a situaciones de minusvalía sociolingüística². Veamos algunos ejemplos reales extraídos de algunas muestras recogidas entre diversos alumnos chinos, entre los niveles B1 y B2 del MRCE. Entre paréntesis indico el contexto donde se produce la muestra recogida:

Volan mis sueños *desenfrenados*, no omiten de hacerme aterrizar en la plaza principal de Madrid –la Plaza Mayor , que se semeja a una escena de teatro con decoraciones impresionantes. Puerta del Sol– el mismo nombre de *la otra grande plaza susurra en modo inequívoco de algo muy valoroso e importante*. Desde aquí, donde está la piedra de mosaico del kilometro zero, hasta la torre de reloj comienza la medición de las carreteras en todas las direcciones de España. En esta plaza se eleva el símbolo de Madrid –el oso al lado de un arbol de fresa del cual los patriotas dicen que haya existido. Famosa tambien la Plaza de Sol por que siempre allí se recibe el Año Nuevo. Que cosa más agradable y extraordinaria se podría vivir que tomar doce granos de uvas –uno para cada golpe del reloj– un modo seguro de vivir felicemente todo el año siguiente. (...) Y la corrida –el *milagro más español que me deja estupefacta con la belleza y con la fuerza de los toradores y también con la lucha cruel*–, un juego con la muerte. Resonan clarines, pasan los gloriosos toreros, en la arena se lanza un furioso toro de media tonelada, criado en Andalucía. Por fortuna, el vencedor generalmente es el hombre. (...) (Fragmento de una redacción sobre el tema de los sueños, nivel B2)

La película que he visto últimamente se llama Lian Ai Tong Gao en chino. *Debido a esta película*, yo sé que cada persona tiene que hacer algo para *complicar* su sueño. No tenemos muchísimo tiempo en nuestra vida para nosotros mismos, por eso, tenemos que usar el tiempo bien. (Respuesta en una prueba de nivel a una

2 Esta minusvalía sociolingüística viene dada por el hecho de que, en un momento dado, cierto uso de un registro lleva al hablante a sentirse marginado de la interacción. Cada vez que nos comunicamos somos evaluados por nuestro interlocutor. Más específicamente, el modo en que nos expresamos, el registro y el sociolecto que empleamos, determinan la imagen de nosotros que los otros se forman. De esta imagen depende el éxito o el fracaso en buena medida del acto comunicativo.

pregunta cuyo enunciado era “Resume el argumento de una película que hayas visto recientemente”, nivel B1)

Mi casa está situada en una ciudad muy pequeña en China. No es muy grande. Pero me encanta. El estilo de mi casa es un poco clásico, porque a mi madre le gusta comprar cosas antiguas y *en mi casa está llenas de las cosas lógicas*. Siento el ambiente de arte en mi casa frecuentemente. También es luminoso y cómodo. (Respuesta en una prueba de nivel a una pregunta cuyo enunciado era “Describe tu casa”, nivel B1)

La ciudad de Shanghai es *harto* grande. (Ejercicio de presentación donde debían describir su ciudad, nivel B1)

estimado profesora

hola! como esta? soy Jing, estudiante china. Estudiaba contigo en el espinardo. (si me recuerda)

tengo problema con la nota con la musica y el medio de comunicación. no he presentado. No sé qué me ha pasado. No he hecho bien. Estaria muy agradecida si me da los correos de los profesores para que me den otra oportunidad rehacer los trabajos. Muchas gracias. Si me responde lo mas antes posible,seria mejor porque la necesito urgentemente. Muchas gracias. Lo pase bien.

cordialmente

ZHOU JINGJING

(Correo electrónico enviado a la jefa de estudios del Servicio de Idiomas, nivel B2)

Lo que observamos en estos textos, marcados en cursiva, son producciones que no respetan el registro lingüístico adecuado a la situación comunicativa que se les pide. Cada texto, además de sus errores gramaticales o léxicos, no consigue su propósito comunicativo porque o rompe las normas de relación entre los interlocutores o entre el tema y el propósito. La falta de adecuación entre el uso y la situación provoca desajustes no tanto por la información que se transmite sino por la conducta lingüística esperable. Es decir, rotas ciertas convenciones, el acto comunicativo con el interlocutor fracasa: es lo que en sociolingüística se ha definido como las tres variables que influyen en la construcción de un texto:

El *campo*, que se refiere al tema o al tipo de actividad social que realiza un texto, por ejemplo: política, deportes, música, etc. En el primer ejemplo, una redacción de clase planteada como un ensayo o texto argumentativo se ha convertido en algo que pretende ser literario por la interpretación del título que ha hecho el alumno.

El *tenor*, se refiere a los participantes en el acto comunicativo y la relación entre ellos. Por ejemplo, la carta que escribe la estudiante a la jefa de estudios mezcla varios

registros en un solo texto sin tener en cuenta la diferencia que hay entre una relación personal y otra meramente académica, en la que además se hace una solicitud, y,

El *modo*, que se refiere al medio o canal de comunicación y el papel que desempeña el lenguaje dado ese medio o canal. Las modalidades oral y escrita representan los canales más importantes del lenguaje, por lo que estos no se deberían confundir en un texto. Curiosamente, los ejemplos de estudiantes chinos no suelen presentar conflictos de este tipo en sus producciones escritas. Sí que se dan en sus actos orales.

Si estas tres variables no funcionan en un texto de forma coordinada y apropiada al contexto comunicativo, si no se combinan adecuadamente, desaparece lo que es predecible en un texto y la comunicación fracasa. Sin embargo, este tipo de errores o fallos no se suelen corregir, ya que el alumno de una manera u otra se hace comprender, y la idea que queda en el profesor es que si actuamos convenientemente sobre el léxico que está aprendiendo el estudiante y sobre las estructuras formalizadas que se aplican en ciertos textos, además de sobre los conectores discursivos y otros elementos pragmáticos textuales, sus producciones escritas acabarán siendo más apropiadas al contexto comunicativo.

Sin embargo creemos que la explicación y la actuación sobre estos problemas que debería hacer el profesor ocurre en sentido inverso. El alumno debe entender antes de escribir el registro en el que se debe mover y las reglas retóricas y gramaticales que se inscriben en esa interacción, planificando su escritura desde el contexto general al escrito particular. Gráficamente se podría representar así:



Veamos ahora brevemente si los manuales más utilizados en la enseñanza de español incluyen actividades específicas para el trabajo de los diversos estilos en la creación de textos y cómo los conciben.

3. REGISTROS Y TIPOS TEXTUALES EN LAS ACTIVIDADES DE ELE

En todos los manuales para la enseñanza del español aparece la explicación desde el nivel más inicial de la diferencia entre el uso de *tú* y *usted*. Pero la mayoría de ellos no explican en qué contextos usamos la forma *tú* y en cuáles la forma *usted*, si no que se explica por necesidad gramatical. Algunos manuales, como por ejemplo *Aula* y *Gente* sí que incluyen alguna actividad de reflexión sobre en qué casos en la propia lengua se hace esta diferencia y con qué interlocutores se emplea, haciendo después una comparación con lo que ocurre en español. Pongamos un ejemplo extraído de *Gente 1*:

7 ¿Tú o usted?
 Observa qué tratamiento usan los personajes de estas viñetas y marca en los textos las palabras que te han ayudado a saberlo.

• Mira, Luis, te presento a Ramón Esquivas, de la oficina central.
 —Hola, ¿qué tal?
 —Encantado.

• ¡Magnífico, esta es el señor Pargul.
 —¿Cómo está usted?
 —Muy bien, ¿y usted?

• ¡Su dirección, por favor.
 —¿Por dónde?
 —¿Dónde vive?
 —Ah... Valencia, 46.

• ¡Resión, ¡pase aquí en la calle Vigor!
 —Mira, siga por esta calle y luego, allí en la plaza, a la derecha.

• ¡Atienda al teléfono, por favor, Carmela.
 —Sí, señora, voy...

• ¡Abuelo, te presento a Juan, un amigo de la facultad.
 —Hola, ¿cómo estás?
 —Muy bien, ¿y usted?

La elección entre *tú* o *usted* depende de muchos factores. Mira las situaciones de las viñetas anteriores. ¿Por qué elige cada personaje de los tratamientos? ¿Qué factores crees que intervienen? En estos contextos, ¿sería igual en tu lengua?

Escucha ahora otras conversaciones y observa si usan *tú* o *usted*. O *vosotros* o *ustedes*, si es plural.

Conversación: 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____

Después hay que esperar a los niveles intermedios y avanzados para volver a encontrar ejercicios que trabajan la cuestión de los registros en la escritura. Casi todos se centran en la escrituras de cartas, distinguiendo entre cartas formales e informales. Pero estas actividades van dirigidas normalmente a la identificación de tipos de textos y a la clasificación de las partes más formalizadas de cada uno de ellos, sin trabajar el contexto en el que se producen ni hacer más mención a las características más destacables de cada registro lingüístico. Pongamos por ejemplo una serie de tres actividades del libro *Prisma B1*:

4.1. Relaciona cada texto con el tipo de comunicación.

A. La nota (post-it) B. El correo electrónico
 C. La carta informal D. El telegrama

COMUNICACIÓN Y TELEGRAMAS
TELEGRAMA
 2022 890807 92328 9131 91015 GRESM88
 EDAD 00 1978 34

UNA ÚNICA INSCRIPCIÓN: INSCRIBETE EN LA ASISTENCIA A LA TORMA DE POSICIÓN DE TU NUEVO CARGO. MIRA MÁS FUNCIONES DIRECTORA. UN ABRAZO. ESPERANZA LACORTES, DIRECTORA GENERAL DE ACCIONANALIA

Madrid, 20 de enero de 2003

Hola, Guillermo

¿Qué tal? Espero que todo te esté yendo muy bien en tu nuevo "curro" en Castellón. Ya me he enterado de que el otro día viniste a Madrid y quedaste con todos. Siempre no haber podido salir con vosotros, pero es que fui a la fiesta de cumpleaños de Miguel. Como me había invitado con bastante antelación, me dió un poco de carta de decirte que no podía ir.

MH, ya de paso, quiero pedirte también disculpas por no haberte escrito antes. Es que había perdido tu dirección. Por cierto, ¿he tenido correo electrónico? Como a partir de ahora quiero estar más en contacto contigo, sería fabuloso que me mandaras la dirección y así podríamos escribirme a menudo... Bueno, ya me sé me ocurre nada más que decirte y tengo prisa porque voy a ir con Eliana, e digo a comprar un embudo para nuestro cumpleaños. ¡Un beso, chere!

Un beso,
 P. Miguel

4.1.1. Señala las diferentes partes de la carta que acabas de leer con las palabras del recuadro.

la firma · la fecha · el cuerpo de la carta · la despedida · el encabezamiento

4.1.2. ¿A qué parte de una carta corresponden estas frases?

- Hola, Pepel!
- ¡Hasta pronto, chata! Un besito.
- ¿Qué tal va todo? Espero que muy bien.
- Bueno, da recuerdos a todo el mundo y hasta siempre. Besos.
- Te escribo esta carta para...
- Desde hace algún tiempo quería escribirte y hoy...
- Muchos besos.
- Un abrazo muy fuerte.
- Te mando estas líneas por fin, porque hace tiempo que quería escribirte, pero...
- Me estaba acordando de ti y por eso...
- Querida amiga:
- Como lo prometido es deuda, te escribo esta carta para contarte que...
- Un beso.
- Querido Miguel:

El encabezamiento El cuerpo de la carta La despedida

Otros sin embargo, sí inciden en la importancia del contexto situacional antes de escribir por ejemplo una carta. En la siguiente actividad, extraída del manual Aula 3, primero se reflexiona sobre un texto dado y después se le propone al alumno que lo modifique antes de dar la explicación lingüística explícita. (actividad del Aula 3)

9. UN TEXTO INADECUADO

A. Lee este texto y luego, completa la ficha.

Sr. Profesor:

Soy Karen, una alumna de su clase de español. ¿Se acuerda de mí? Normalmente me siento en la primera fila, en las sillas de la derecha. Quiero hablar con usted el próximo jueves a las 15.00h. Quiero un consejo para el trabajo de final de curso. Ya sé que su día de visita es el miércoles pero yo no puedo ese día. Resulta que, como desde hace un tiempo estoy un poco nerviosa, me apunté a unas clases de yoga y voy dos días a la semana: los miércoles y los viernes. Estoy segura de que a usted no le va a importar, pero si hay algún problema, llámeme al 608 56 47 90.

Gracias.

¿Tipo de texto?

¿Quién lo escribe?

¿A quién?

¿Para qué?

¿Es adecuado?

B. Ahora compara tu ficha con la de tu compañero. Luego, entre los dos tenéis que mejorar el texto anterior para hacerlo más adecuado.

En la actividad anterior vemos que se pone en relación el concepto de *registro* con el de *adecuación*. Efectivamente, la adecuación al contexto es uno de los criterios señalados en la evaluación de la expresión escrita. En los exámenes oficiales del Instituto

Cervantes y en otras instituciones evaluadoras de pruebas escritas aparece la adecuación al contexto como la suma de varios parámetros:

- Se cumple el propósito comunicativo (informar, pedir datos, presentar una solicitud, una queja, etc.)
- Se respetan las convenciones discursivas del tipo textual (la carta, la biografía, el ensayo, la noticia, la nota, etc.)
- Se usa el registro lingüístico apropiado (si hay o no marcas orales en el texto, el nivel de formalidad, especificidad de los términos empleados, etc.)

Esta es la razón por la que desde la aparición de los criterios de evaluación de la comprensión escrita expresada en estos términos, los libros de texto destinados a la enseñanza de lenguas que se van renovando en su metodología se esfuerzan por crear actividades de creación escrita bien contextualizadas y con toda la información que el estudiante necesita saber en cuanto a las tres variables sociolingüísticas que explicamos en el apartado anterior: campo, tenor y modo, o dicho de otra manera, tema que se trata, interlocutores que participan y recursos lingüísticos propios que son necesarios, según el tipo de texto que se trate. El profesor debe, por tanto, proporcionar a los estudiantes el mayor número de muestras reales para que el alumno disponga de un amplio repertorio lingüístico del que elegir los elementos que necesite en cada caso.

Si los alumnos chinos que escribieron los textos mostrados en esta ponencia hubieran tenido en cuenta el contexto comunicativo de la tarea que se les había pedido, y hubieran tenido a su alcance los recursos lingüísticos apropiados para cada caso, sin pretender usar el estilo más elevado y literario posible, habrían conseguido alcanzar su objetivo sin dejar en el lector una extraña sensación de inverosimilitud y de extrañeza, y no estaríamos hablando de ello en esta ocasión.

4. CONCLUSIÓN

En su *Ars Poetica* hablaba Aristóteles de que para conseguir que una tragedia fuera verosímil, los personajes debían actuar y hablar como lo que representaban; es decir, que el rey debía de hablar como un rey, el poeta debía hablar como un poeta, el guerrero como hablaban los guerreros y los mendigos hablar como lo hacían los mendigos. Es lo que después la sociolingüística moderna llamó muchos siglos después *variación diafásica y adecuación al registro*.

Hoy en día la premisa de Aristóteles sigue siendo válida y es extensible a todos los ámbitos humanísticos. Al enseñar una lengua extranjera se debe, pues, enseñar que la lengua es un ser vivo que se relaciona con todo tipo de gentes y situaciones, amoldándose a cada persona y a cada contexto comunicativo. Por lo tanto, es necesario conocer los

recursos lingüísticos necesarios para poder desenvolverse sin demasiados problemas en todos aquellos ámbitos que por nuestras necesidades comunicativas personales creamos necesarios y útiles. Esta es la tarea de los profesores y de los manuales de enseñanza de español que deben desempeñar su labor en un medio no hispanohablante, como es por ejemplo el caso de nuestros estudiantes chinos.

Si acotamos nuestro conocimiento de la lengua a unos pocos registros formales o cultos, estaremos perdiendo una enorme riqueza expresiva y una gran posibilidad de relación interpersonal y comunicativa con nuestros semejantes.

Por otra parte, suministrar a los alumnos listados de estructuras que consideramos formales o informales culturalmente y que aparecen en determinados contextos sin más explicación puede llevarlo a pensar que son intercambiables en cualquier situación. Se hace necesario, pues, hacer un conocimiento explícito de esas situaciones y de dejar claro que dentro de lo que consideramos formal o informal hay diferentes grados según el destinatario, el tema, el propósito, etc., por lo que forzosamente antes de emprender cualquier tarea de expresión, tanto escrita como oral, el aprendiente habrá de prestar atención a todos esos elementos, y no al contrario.

BIBLIOGRAFÍA

- CORDER, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth: Penguin.
- GIMENO MENÉNDEZ, F. (1990): *Dialectología y Sociolingüística españolas*, Alicante: U. de Alicante.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2001): *Teoría Lingüística y enseñanza de la Lengua*, Madrid: Cátedra.
- HERNÁNDEZ CAMPOY, J. M. (1993): “Dialectología tradicional, Sociolingüística Lavo-biana y Geolingüística Trudgilliana: tres aproximaciones al estudio de la variación”, *Estudios de Lingüística* 9, 151-181.
- HUDSON, R. A. (1981): *La Sociolingüística*, Barcelona: Anagrama.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000): *Qué español enseñar*, Madrid: Arco/Libros.
- ROSENBLAT, A. (1967): “El criterio de corrección lingüística”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 1 (1994), 95-108.
- VILA PUJOL, R. (1990): “Las variantes lingüísticas en la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Cable* 2, 53-57.
- (1994): “Dialectos, niveles, estilos y registros en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid: Fundación Actilibre (Cuadernos Tiempo Libre), 205-216.

EL USO DE LA TIRA CÓMICA COMO APOYO DIDÁCTICO PARA EL MAESTRO DE ELE EN EL AULA

JESÚS MANUEL MARTÍNEZ GARCÍA

RESUMEN: Esta ponencia tiene como objetivo presentar el uso de la tira cómica en el aula de ELE y propuestas de uso como material de apoyo. En esta actividad se sugiere principalmente el uso del cómic titulado “La familia Burrón”, historieta surgida en México en 1940 y que reflejaba la vida cotidiana de la sociedad mexicana, así como los problemas políticos, sociales y económicos.

Con este tipo de actividades el alumno no solamente podrá conocer aspectos socioculturales de México, sino también podrá poner en práctica su bagaje cultural, conocimientos cognitivos, lingüísticos, etc. Además, el maestro de español toma en cuenta la enseñanza de la cultura a través de la tira cómica con el fin de que el estudiante conozca e interprete la cultura mexicana y, al mismo tiempo, tenga las bases y el conocimiento para hacer una comparación de su propia cultura.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el maestro de idiomas busca diferentes estrategias, dinámicas y actividades para hacer amena la enseñanza de un idioma. Por tal motivo, tiene que despertar el interés de sus estudiantes al momento que ellos están aprendiendo una lengua extranjera. Así mismo, el profesor puede valerse de diferentes recursos dentro del aula para hacer dinámica su clase. Entre estos recursos podemos mencionar la historieta, la tira cómica, el cómic, como suele llamársele. Este tipo de recurso existe en diferentes culturas y es representativo de cada país, por ejemplo: en Estados Unidos podemos mencionar Superman, si nos situamos en Francia, podemos sugerir Obélix o, si estamos en Bélgica, nos enfocamos a Tintín. Ahora bien, en México entre las historietas que han

tenido más reconocimiento y que han estado por muchos años en el mercado, además de ser considerada muy típica de este país, podemos nombrar a “La Familia Burrón”. Dicha historieta fue creada por Gabriel Vargas en 1940 y trata sobre la historia de una familia urbana típica de clase media baja así como de las circunstancias sociales, políticas, económicas y culturales que la rodean.. También, es necesario señalar que este comic presenta personajes con diferentes características con los cuales los mexicanos pueden identificarse, ya que hay personajes honestos, amables, ricos, pobres, etc. Además, esta tira cómica trata los temas con ironía y, a la vez, con buen humor. Durante su época dorada, que duró alrededor de treinta años hasta los setenta, la historieta se publicaba de forma semanal y llegó a tirar alrededor de 30,00 ejemplares.

Por otra parte, puedo decir que este documento no tiene como objetivo adentrarse en los orígenes de la historieta, sino ver qué temas puede aprender el estudiante a través de ella. Es decir, muchas veces el maestro de lenguas tiene como principal objetivo que los alumnos se enfoquen en cuestiones gramaticales, vocabulario, etc.

Sin embargo, debemos tener en cuenta que el comic puede dar pauta a que el estudiante extranjero conozca un poco más de las costumbres y formas de comportarse de los habitantes de un país. También, podemos decir que, a través de la tira cómica, el estudiante puede encontrar el humor y las frases coloquiales que utilizan los residentes de un país. Estos puntos pueden llegar a ser difíciles de entender, ya que el estudiante no está familiarizado con los temas ahí presentados.

De igual manera, podemos mencionar que el humor que se trabaja en la historieta sirve para hacernos más amena y placentera la vida. Por tal motivo en este documento se pretende que los estudiantes utilicen la tira cómica como una herramienta placentera en el aprendizaje del idioma español dentro del aula. Todo esto nos lleva a las siguientes interrogantes ¿realmente la historieta es un buen recurso para el estudiante en su aprendizaje del español y de la sociedad en la cual está inmerso? ¿la historieta le facilita al estudiante el mejor entendimiento de la forma de pensar, de comportarse de una sociedad? ¿cuáles son los beneficios que la historieta le aporta al estudiante extranjero? Todas estas preguntas nos las podemos plantear, nosotros como profesores de ELE, al momento de querer utilizar la historieta como un instrumento más para enseñar no solamente el idioma español, sino también aspectos socioculturales de un país.

2. ¿POR QUÉ UTILIZAR LA TIRA CÓMICA EN EL SALÓN DE CLASES?

Utilizar la historieta dentro del salón de clases es una de las alternativas, ya que le proporciona a los alumnos una forma diferente de aprender un idioma, pues podrá expresarse tanto de manera oral como escrita al momento de utilizar el cómic dada la guía que le ofrece la tira cómica con sus imágenes y viñetas. (M.V. Manacorda de Rosetti,

1976:23) menciona que “una historieta es una secuencia narrativa formada por viñetas o cuadros dentro de los cuales pueden integrarse textos lingüísticos o algunos signos que representan expresiones fonéticas (boon, crash, bang, etc.)”.

El uso de la historieta puede llegar a proporcionarle al estudiante una forma más amena para aprender el idioma español, dado que, puede aprender diferentes aspectos del idioma, por ejemplo: vocabulario en contexto, frases coloquiales, cuestiones lingüísticas, culturales, etc.

Claro está que el maestro de lengua debe tomar en consideración otros aspectos tales como el bagaje cultural que tienen los estudiantes, el nivel de lengua, el interés y la motivación de los alumnos por aprender más sobre la cultura del país en el cual está viviendo, por mencionar algunos.

Además, en cuanto al material, el profesor debe seleccionar de manera minuciosa la tira cómica que desea trabajar en el aula. Es decir, si el cómic es atractivo para el estudiante, si es fácil de entender de acuerdo al nivel de lengua que tengan los estudiantes, si se ajusta a las necesidades de ellos, el mensaje que puede proyectar dicho documento, en qué época se sitúa la historieta, etc.

En cuanto al maestro, podemos señalar, que él debe saber qué tema desea transmitirle al estudiante, a través de qué tipo de actividades trabajará la tira cómica en el aula, cómo va a organizar a los estudiantes para que desarrollen tal actividad, qué objetivos pretende obtener al trabajar con la tira cómica. Además, el profesor debe tener tanto los conocimientos lingüísticos como los conocimientos culturales del tema a tratar.

Cómo podemos notar, el trabajar la tira cómica requiere de una serie de pasos para que se lleve a cabo el buen desarrollo de la selección de la tira cómica, de las actividades y de los diferentes objetivos que tenga el maestro en mente. Este tipo de recurso puede llegar a ser atractivo para el estudiante dentro del salón de clases puesto que el estudiante puede guiarse a través de las imágenes para crear toda una historia dependiendo del bagaje cultural del estudiante, así como también del país del cual proceden. No obstante, cuando se les preguntó a los estudiantes extranjeros si en sus respectivos países habían utilizado la historieta como recurso didáctico para aprender el idioma español, la mayoría de ellos contestaron negativamente. Por otra parte, también señalaron que les parecía una excelente idea para aprender palabras que realmente la gente utiliza en la vida cotidiana. También comentaron que aprender el idioma español a través de la tira cómica resultaba más interesante puesto que era más fácil aprender una lengua a través de imágenes y era más divertido. Además, mencionaron que resultaba positivo trabajar con historietas puesto que podrían ir conociendo aspectos relacionados con la sociedad en la cual ellos están viviendo, en este caso de la sociedad mexicana.

También, al momento de leer la historieta “La Familia Burrón”, los extranjeros pudieron darse cuenta que en realidad sí podían aprender más sobre distintas situaciones de la realidad mexicana y que de esta forma podían hacer una comparación con sus respectivos países. Por ejemplo: “La Familia Burrón” trata temas como la relación entre pobres y ricos, la relación entre hombres y mujeres, costumbres de las familias mexicanas, palabras distintivas de los mexicanos, por mencionar algunos.

Asimismo, puedo señalar que los estudiantes extranjeros pudieron expresarse tanto de manera escrita como oral dando sus opiniones sobre dicha historieta. Esto fue algo interesante ya que la mayoría coincidía en el papel de la mujer mexicana dentro del hogar y el hombre trabajando. También, mencionaron que esta historieta habla de la infidelidad del hombre latinoamericano, no tan sólo del hombre mexicano. No obstante, los estudiantes piensan que el papel de la mujer y del hombre está cambiando en México ya que al convivir con la sociedad mexicana actual, han notado una mejoría en dichos aspectos. Estos temas dieron pauta a que los estudiantes hicieran una comparación a la realidad que existe en sus respectivos países y originando una clase rica en diversas opiniones. Obviamente, se respetaron todos los puntos de vista de cada uno de ellos.

3. LA NARRATIVA A TRAVÉS DE LA TIRA CÓMICA

Las historietas, las novelas, los cuentos, los diarios, las noticias son algunos ejemplos de textos que entran en la narrativa ya que relatan diferentes hechos, acciones y acontecimientos que les suceden a los personajes. Asimismo, el tipo de lenguaje que se puede utilizar al momento de narrar podemos encontrar diferentes tiempos verbales, adjetivos, sustantivos, adverbios de lugar, etc.

Por otra parte, al momento de utilizar el estudiante la historieta, también él debe tomar en cuenta cuáles son los elementos que están involucrados en un texto narrativo como son:

Marco: ¿Dónde y cuándo sucedieron los hechos?

Narrador: ¿Quién cuenta la historia?

Trama: ¿En qué orden van ocurriendo los hechos?

Personajes: ¿Quiénes protagonizan la historia?

Otro aspecto que el alumno debe tomar en consideración es cómo se va a organizar el texto narrativo:

Introducción: presentación de personajes en un marco determinado

Desarrollo: el desarrollo de los sucesos

Desenlace: el final de la historia

El alumno, al llevar a cabo la narración, podrá darse cuenta que hay una serie de pasos a seguir en los cuales podrá expresarse de manera abierta. A este respecto, (Valdés, 2008: 38) menciona: “La Narración presenta una secuencia de acontecimientos, ya sean ficticios o verdaderos. En la Narración recordamos el argumento de un cuento o una novela, para divertir o para recrear tanto la acción como la emoción de un momento importante”. Retomando esto, podemos mencionar que el estudiante podrá utilizar tanto sus conocimientos cognitivos, lingüísticos, culturales, así como también su imaginación para realizar cualquier tipo de actividades utilizando la tira cómica. Además, el estudiante podrá narrar su historia dándole el enfoque o contexto dependiendo del país o de la cultura de la cual procede. Esto podrá enriquecer más la participación en clase puesto que el maestro y los demás estudiantes podrán darse cuenta que cada uno de ellos podrá tener diferentes perspectivas y opiniones al momento de narrar.

4. EL CONOCIMIENTO DE LA CULTURA A TRAVÉS DE LA TIRA CÓMICA

Los estudiantes extranjeros que llegan a la ciudad de Xalapa, Veracruz, México, para tomar cursos de español, además de otras asignaturas de lengua aplicada y cultura, se ven en la necesidad de integrarse a la sociedad mexicana. Muchos de ellos son de Estados Unidos y Canadá, pero también asisten estudiantes de países tan lejanos como Japón, Australia, Nueva Zelanda, Noruega, Suecia, etc. Generalmente, muchos de ellos llegan con conocimientos previos del idioma español y, en ocasiones, con nociones de la cultura mexicana. Esto depende del bagaje cultural que tenga cada estudiante para tener ciertos conocimientos de México. No obstante, desde mi experiencia como maestro, puedo decir que frecuentemente los alumnos vienen con ciertas ideas o estereotipos sobre la vida en nuestro país; esto es debido muchas veces a los medios de comunicación que de alguna manera influyen en la manera de pensar de las personas. Muchas de estas percepciones que tienen los alumnos sobre México pueden ser tanto positivas como negativas. Por ejemplo: los estudiantes ven a nuestro país como sinónimo de playas, la siesta, la fiesta, que los mexicanos somos gentiles pero impuntuales; por mencionar algunas. A través de su estancia y de su adaptación a la cultura mexicana, los extranjeros van asimilando que algunas de sus ideas pueden llegar a ser erróneas o pueden darse cuenta que son verdaderas.

Esto dependerá del acercamiento que tenga el estudiante a la forma de vivir en México. Para algunos extranjeros puede llegar a ser fácil adaptarse a la forma de vivir en nuestro país, pero se relaciona directamente con las actitudes asumidas por el estudiante a su nuevo modo de vida. En este caso, puede influir la apertura por parte del extranjero, la motivación, la aceptación de ciertas costumbres y tradiciones, la relación que tenga con las personas del país en el cual está viviendo, etc. Para esto, una de las propuestas que se plantea en este documento es trabajar la historieta mexicana titulada “La Familia

Burrón” puesto que es representativa de nuestro país y de esta manera el estudiante extranjero conozca más a fondo la cultura en la cual se está desarrollando.

Si bien, como mencioné anteriormente, la historieta de “La Familia Burrón”, surgió en la década de los cuarenta, gran parte de los problemas políticos, económicos y sociales que reflejaba en ese entonces todavía tienen vigencia hoy en día: la crisis económica, las relaciones entre géneros, las relaciones entre padres e hijos, etc. Por ello, aún hoy muchos mexicanos se identifican con estos personajes y situaciones. Por tales motivos, el estudiante extranjero, a través de esta historieta, puede conocer más a fondo la realidad de la sociedad mexicana, tratar de comprender la forma de ver la vida de un mexicano, entender las tradiciones y costumbres de un pueblo, conocer nuevas palabras específicas del español de México, entender el doble sentido de las palabras, el argot, etc. Este tipo de historieta representa toda una gama de posibilidades para trabajar con los estudiantes en el aula.

Entre los personajes que aparecen en esta historieta podemos nombrar los siguientes:

- Doña Borola Tacuche de Burrón, “La Güereja”: esposa dominante de don Regino Burrón; es inquieta, ambiciosa y atrabancada.
- Don Regino Burrón es el esposo de Doña Borola Tacuche. Él es peluquero. Es un hombre tranquilo, comprensivo, trabajador y honesto.
- Regino es el primogénito de la familia, le apodan “El Tejocote”, trabaja en la peluquería con su padre. Es alegre, sociable, dicharachero y muy pero muy noviero.
- Macuca es la nena de la casa. Es una joven, frágil y cuidada. Estudia Comercio, ayuda a su madre en los quehaceres domésticos y la colabora en sus descabelladas ideas –más por obligación que por gusto.
- Fosforito Cantarranas fue adoptado por la Borola y don Regino para salvarlo de los malos tratos que le daba su padre: don Susano. Él es un virtuoso de la música –disciplina que estudia– y trabaja como ayudante en la peluquería.
- Don Susano Cantarranas, es un hombre mujeriego ya entrado en años que se gana la vida como pepenador.
- Wilson es el pequeño perro criollo, mascota fiel y amada de *La Familia Burrón*.

Como podemos notar en la historieta “La Familia Burrón” se presentan diferentes personajes. Aquí solamente he mencionado algunos de los más importantes ya que en realidad son 55 protagonistas que dan vida a dicha historieta. Cada uno de ellos tienen características propias con los cuales, cualquier persona se puede llegar a identificar con

ellos. Ellos van presentando diferentes situaciones de una manera irónica pero llena de humor.

Para finalizar, desde mi punto de vista, puedo mencionar que el uso de la historieta puede llegar a ser un buen recurso didáctico para el estudiante que está aprendiendo un idioma ya que en la cual, el alumno puede aprender no solamente cuestiones lingüísticas sino también puede aprender expresiones coloquiales, problemas sociales y económicos vida política así como también cultura. Todo esto, lo puede ir adquiriendo el alumno de una manera amena y con humor. Asimismo, puedo añadir que el trabajar este tipo de historieta dentro del aula le permite al estudiante conocer y comprender más de la sociedad mexicana. Esto le dará pauta a conocer más de cerca las diferencias que existen entre su país y México y; de esta manera adaptarse a la forma de vida que tienen los mexicanos.

BIBLIOGRAFÍA

- GONZÁLEZ YNFANTE, F. A (2009): “Escuelas con humor”, [en línea]: <<http://www.rieoei.org/jano/3060GonzalezJano.pdf>>
- LA FAMILIA BURRÓN: [en línea]: <<http://sepiensa.org.mx/contenidos/2005/burron/burron4.htm>>
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1988): *El comic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Gili.
- SEGOVIA AGUILAR, B. (2010): “Desarrollo de la narrativa visual de los escolares con el cómic”, [en línea]: <<http://www.rieoei.org/expe/3567Segovia.pdf>>
- VALDÉS, G., T. DVORAK y T. PAGÁN HANNUNM (2008): *Composición, proceso y síntesis*. Nueva York: McGraw-Hill.

LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO EN LA CLASE DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA: LOS MARCADORES DE ACUERDO¹

CARLOS MELÉNDEZ QUERO
ATILF² - CNRS/Nancy Université

RESUMEN: En esta contribución estudiamos los marcadores que expresan la conformidad en español, con especial atención al signo *vale*. Partiendo de nuestra experiencia docente, explicamos los problemas de los estudiantes francófonos para comprender los empleos de esta unidad, debido a la inexistencia de un equivalente exacto en francés. Asimismo, señalamos los inconvenientes de las definiciones de los diccionarios bilingües y monolingües tradicionales para el aprendizaje de una lengua extranjera. Finalmente, presentamos una propuesta de explicación pedagógica de *vale* en la clase de ELE que describe su origen, el registro de lengua al que pertenece, sus usos en el discurso, sus relaciones con otros marcadores del español y sus correspondencias con expresiones de la lengua materna de los estudiantes.

1 El presente trabajo adapta al marco de la enseñanza del español como lengua extranjera alguna de las explicaciones presentadas en un trabajo de investigación titulado “Los marcadores discursivos de modalidad deóntica (con referencia especial a los signos bueno, bien y vale)”, que fue realizado en el segundo año de mis Estudios de Tercer Ciclo dentro del Programa de Lingüística General e Hispánica de la Universidad de Zaragoza. Quede aquí constancia de mi agradecimiento a la Dra. Margarita Porroche Ballesteros, directora del trabajo, por sus observaciones y orientaciones que me fueron muy útiles.

2 Agradezco al laboratorio Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française (ATILF) de la Universidad de Nancy, al que pertenezco desde el 1 de septiembre de 2010, la subvención concedida para asistir al XXI Congreso ASELE. En el interior de esta unidad mixta de investigación, mi trabajo actual se inserta dentro del equipo CRAPEL.

1. INTRODUCCIÓN

Nuestra experiencia como profesor de ELE en diferentes universidades de Francia (Sorbona, París 11, Lille 3 y Nancy) nos ha permitido comprobar las dificultades de los estudiantes que tienen el francés como lengua materna para aprender los valores de determinados marcadores del discurso del español, especialmente en el caso de aquellas unidades que no tienen una traducción directa en su lengua de origen. En varias ocasiones hemos tenido la oportunidad de conversar con estudiantes francófonos que nos han comentado sus problemas para comprender el significado del signo *vale*, expresión de moda en español para mostrar la conformidad del hablante, pero que no dispone de una correspondencia exacta en francés, donde la expresión *d'accord* o el anglicismo *O.K.* están cada vez más extendidos para manifestar el acuerdo con el interlocutor.

A partir de nuestra práctica pedagógica, ofrecemos una reflexión a los profesores de español L2 sobre las carencias que presenta la utilización de ciertos recursos para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera y sobre el enfoque que, a nuestro juicio, debería otorgarse a la explicación de los elementos que contribuyen a la construcción del discurso. Mediante el análisis del signo *vale*, ofrecemos una contribución en el ámbito de la didáctica de lenguas y, en especial de la enseñanza del español como lengua extranjera, destinada a profesores y a estudiantes de niveles avanzados que permita dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿por qué es importante enseñar los marcadores discursivos en la clase de ELE?, ¿es conveniente explicar las unidades pertenecientes al español coloquial?, ¿en qué nivel deben introducirse estos contenidos?, ¿cuáles son las dificultades de los alumnos?, ¿qué enfoque hay que adoptar para enseñar los marcadores de una LE?, ¿qué actividades pueden proponerse en la clase de ELE para que los alumnos comprendan el uso de estos signos?

2. LA ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO EN LA CLASE DE ELE

Sin lugar a dudas, la utilización correcta de los marcadores discursivos es uno de los aspectos más difíciles de conseguir en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Aun reconociendo que el uso adecuado de este tipo de expresiones representa un nivel muy alto en la madurez lingüística y comunicativa de los hablantes, defendemos su inclusión de forma progresiva en las clases de ELE, puesto que el manejo de estas expresiones es “de gran ayuda en la fluidez comunicativa” y favorece “la integración en la comunidad idiomática” de los estudiantes de una lengua extranjera (Martí Sánchez, 2008: 9).

Como profesores de ELE, debemos proporcionar a nuestros alumnos diferentes recursos para desarrollar una competencia comunicativa en español³. Para ello, consideramos fundamental la enseñanza de los marcadores del discurso, unidades que se caracterizan por poseer un significado de procesamiento⁴ que las convierte en elementos indispensables en las interacciones conversacionales, en la transmisión y recepción de la información⁵ y, por lo tanto, en la construcción del discurso⁶.

Pese a los últimos avances en enseñanza de lenguas, por el momento el estudio de los marcadores del discurso no ha sido un aspecto demasiado tratado en didáctica. Hoy en día, todavía muchos manuales de ELE ocupan un mayor espacio a la descripción de los elementos que pertenecen a la sintaxis de la oración (determinantes, verbos, preposiciones, conjunciones, etc.) que a la explicación de las unidades pertenecientes al discurso, cuyo tratamiento se limita, en muchas ocasiones, a un listado arbitrario de signos, sin explicaciones funcionales sobre sus relaciones y sus diferentes valores en las interacciones conversacionales. Sostenemos, por lo tanto, la pertinencia de los nuevos enfoques comunicativo-funcionales, que defienden un cambio metodológico en la enseñanza de lenguas e insisten en la elaboración de nuevos materiales que facilitan la enseñanza y el aprendizaje de los marcadores discursivos de una lengua segunda.

3. ¿DEBEN ENSEÑARSE LAS EXPRESIONES CARACTERÍSTICAS DEL ESPAÑOL COLOQUIAL? ¿EN QUÉ NIVELES?

El marcador del discurso *vale* es una expresión considerada como moderna y característica del español coloquial⁷, frente a otras unidades como *de acuerdo* o *conforme*, que si bien sirven igualmente para expresar la aprobación o el acuerdo, no están directamente relacionadas con dicho registro de lengua⁸. El hecho de que esta unidad perte-

3 Garrido Rodríguez (2000: 323) resalta la importancia de este aspecto en los siguientes términos: “en la enseñanza del español lengua extranjera también es necesario sobrepasar el límite oracional para que los alumnos sean capaces de adquirir las estructuras y las estrategias discursivas que les permitan ir desarrollando su competencia comunicativa”.

4 Para una delimitación del concepto de marcador del discurso y de su significado especial, véanse las explicaciones de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4057) o de Porroche Ballesteros (2009: 147).

5 Los marcadores discursivos actúan como guías que ayudan al receptor en el proceso de interpretación. Véase, al respecto, el símil de Montolio Durán (2001: 21) entre el papel de los marcadores y el de las señales de tráfico en la circulación vial.

6 Como indica Martí Sánchez (2008: 9), los marcadores “sirven al hablante para introducir informaciones sobre los enunciados relacionadas con la actividad comunicativa, con lo que contribuyen a la tarea de construir los textos o los discursos”. De ahí, precisamente la formulación escogida como título de nuestro trabajo.

7 Cfr. Santos Río (2003: 637), Fuentes Rodríguez (2009: 346) o Porroche Ballesteros (2009: 154).

8 Ninguna de estas dos unidades aparece en la lista de marcadores evaluativos del español coloquial de Porroche Ballesteros (2009). En la obra de Fuentes Rodríguez (2009: 80 y 85) aparecen documentadas tanto en textos coloquiales como cultos.

nezca al español coloquial nos lleva a preguntarnos si dicha variedad debe ser enseñada en las aulas de ELE y, en caso afirmativo, en qué niveles de aprendizaje de los alumnos.

3.1. En relación con la primera pregunta, entendemos que la enseñanza del español como lengua extranjera en los niveles más avanzados debe ir más allá de la variedad estándar, como defienden los enfoques de tipo comunicativo. Sin lugar a dudas, aprender una lengua supone conocer los distintos registros que podemos emplear en función de cada situación comunicativa, aspecto que demuestra la competencia del estudiante de una lengua extranjera e ilustra el uso eficaz de dicha lengua⁹.

Desde nuestro punto de vista, la enseñanza del español coloquial no debe concebirse como inadecuada o inapropiada en el ámbito universitario, puesto que el término *coloquial* designa únicamente un registro de lengua utilizado en las situaciones habituales de comunicación, que no debe confundirse con el sociolecto o con el nivel *vulgar* característico de ciertos usuarios de nuestra lengua y que posee una connotación negativa. La enseñanza del español coloquial no supone, por lo tanto, rebajar o empeorar la lengua de los estudiantes de ELE, sino adaptarse a la realidad del español actual, donde el registro coloquial es el usado habitualmente en las conversaciones cotidianas y, donde a “a diferencia de lo que ocurre en otras lenguas, no hay una distinción tajante entre el español coloquial y el formal, variedades que, en ocasiones, coexisten” (Porroche Ballesteros, 2009: 17). Precisamente, esta coloquialización del español explica, a nuestro entender, el auge de una expresión como *vale*, frente a lo que ocurre en francés, donde la preferencia por la variedad estándar podría explicar la ausencia de un equivalente directo del *vale* español y el uso generalizado de una unidad perteneciente a un registro más neutro, como *d'accord*, para expresar la conformidad ante el interlocutor.

3.2. La frecuencia de uso del español coloquial en nuestros días justifica, por lo tanto, su enseñanza en la clase de ELE. Queda por delimitar el nivel de aprendizaje en el que deberían introducirse estas cuestiones.

A nuestro juicio, en los niveles inicial y, sobre todo, intermedio pueden darse a los alumnos algunas técnicas básicas para manifestar el acuerdo en español, si bien la enseñanza sistemática de estos marcadores y, en particular, de los asociados al registro coloquial debe abordarse sólo en los niveles superiores del aprendizaje, una vez que los alumnos dominen la variedad estándar del español. De acuerdo con el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, la explicación de estas unidades debe situarse en el nivel C (usuario competente) del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, y, de forma exhaustiva, en el nivel C2 (fase de maestría).

9 En estos términos, se expresa Briz Gómez (2002: 18), que defiende la enseñanza del español coloquial “porque el dominio de una lengua se manifiesta también en la correcta adecuación del uso con la situación y con el entorno comunicativo”.

4. LAS DIFICULTADES DE LOS ALUMNOS PARA COMPRENDER EL USO DE LOS MARCADORES DE UNA LE

Una vez explicada la pertinencia de enseñar el español coloquial y el empleo de los marcadores discursivos a los estudiantes de nivel avanzado de ELE, queremos destacar la importancia que tiene el análisis previo de las dificultades de los alumnos para aprender el significado y los valores de estas unidades discursivas.

En nuestra opinión, un buen profesor de ELE debería diagnosticar y anticipar los problemas que pueden encontrar sus estudiantes para dominar ciertos marcadores de una lengua extranjera, que pueden deberse a la ausencia de equivalencia directa entre las unidades de su lengua materna y las de la lengua extranjera que están aprendiendo. La enseñanza de los marcadores debería ajustarse, por lo tanto, a las necesidades de los alumnos.

Siguiendo un enfoque pedagógico centrado en el alumno –la finalidad de la docencia no es que el profesor transmita una lista de contenidos, sino que el alumno aprenda–, entendemos que, antes de la explicación en el aula, el profesor de ELE podría consultar los materiales empleados tradicionalmente por los alumnos para aprender el significado de las unidades de una lengua extranjera –los diccionarios– y reflexionar sobre las unidades existentes en la lengua materna de los estudiantes. Partiendo de nuestra experiencia docente con estudiantes universitarios que tienen como lengua materna el francés, vamos a explicar por qué para los francófonos resulta difícil entender la utilización de *vale* para mostrar el acuerdo en español.

4.1. Una fuente de consulta habitual entre las personas que aprenden una lengua extranjera es el recurso a los diccionarios bilingües, herramienta que puede resultar muy útil en las primeras etapas de la adquisición de una segunda lengua, pero que muestra ciertas carencias cuando se quiere comprender el uso de los marcadores discursivos de una lengua extranjera en los niveles superiores del aprendizaje¹⁰.

Por ejemplo, el recurso a ciertos diccionarios bilingües no garantiza a los estudiantes francófonos la obtención de informaciones suficientes para comprender el significado de *vale* en español. Por un lado, gran parte de los diccionarios español-francés / francés-español que pueden encontrarse en las bibliotecas universitarias (Salvá, 1951: 859; Maravel, Serge y Pompidou, 1976: 943; Martínez Amador, 1986: 1217) se limitan a la presentación de acepciones del signo *vale* en tanto que sustantivo, con el sentido de ‘bono’ (*bon, bon point*), ‘recibo’ (*reçu*), ‘pagaré’ (*billet à ordre*) o, incluso, como americanismo con el valor de ‘compañero’ (*copain*). El uso interjetivo de *vale* como marcador de acuerdo no aparece en dichas obras, en las que, sin embargo, sí se recuerda la

10 Sobre este aspecto, véase nuestras explicaciones ofrecidas en Meléndez Quero (2010).

utilización de este signo como expresión de despedida (*au revoir*), valor en desuso en la actualidad.

Por otro lado, algunos diccionarios bilingües sí hacen referencia al empleo de este signo como marcador discursivo, pero la localización de este valor aparece únicamente en la entrada del verbo *valer*. Por ejemplo, si un estudiante francés de ELE decide consultar el diccionario *Larousse* de García Pelayo y Gross y Testas (2007: 870 y 871), en la entrada correspondiente a *vale* encontrará únicamente las traducciones al francés referidas a su condición de sustantivo (*bon, reçu, billet à ordre, bon point, copain*), pero deberá acudir a una de las acepciones del verbo *valer* para encontrar el empleo de *vale* como expresión coloquial –en francés, *familier*– con el sentido de ‘está bien’ (*d'accord, ça va, O.K.*) o con el sentido de ‘basta’ (*ça suffit*).

Si bien la presentación de *vale* dentro de las acepciones de *valer* parece evidente para un hispanohablante y se justifica por su origen verbal –así aparece, por ejemplo, en DRAE (2001: 2266)–, hay que tener en cuenta que el alumno de una lengua extranjera no necesariamente conoce la procedencia verbal de este marcador y que, por lo tanto, probablemente tendrá dificultades para acceder a dicha acepción. En este sentido, nos parece que la presentación del valor interjetivo de este signo en el diccionario de Ros (2007: 1170) resulta más accesible para el estudiante no hispanohablante, al encontrar dentro de la entrada de *vale* su uso como interjección coloquial, equivalente, de una parte, a *de acuerdo* (*d'accord, O.K.*) y, de otra, a *basta* (*ça suffit*).

Aunque las correspondencias anteriores están bien ilustradas mediante ejemplos traducidos del español al francés y pueden ser de gran utilidad en el aprendizaje de una lengua extranjera, creemos que el profesor de ELE debería enseñar los contextos de utilización de cada uno de estos dos sentidos de *vale* para que el estudiante no empleara esta unidad de forma inadecuada¹¹ y, sobre todo, tendría que presentar las distintas posibilidades que ofrece la lengua española para la expresión del acuerdo (y de la disconformidad), a fin de que el alumno francófono de nivel avanzado pudiera percibir las semejanzas y diferencias con respecto a las unidades de su lengua materna.

4.2. A nuestro juicio, el estudiante de ELE debería conocer el repertorio de expresiones entre las que puede escoger para manifestar la conformidad en español, así como los principios que rigen la elección de estas unidades.

Sirviéndonos de la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999), sería adecuado recordar a los estudiantes extranjeros que las unidades más representativas para indicar el acuerdo del hablante con respecto al discurso precedente son *bueno*

11 Entendemos que, por razones económicas y de formato, los diccionarios bilingües no pueden extenderse en la explicación de tales cuestiones, por lo que dicho aspecto debería ser tratado en el aula por el profesor.

–gramaticalización del adjetivo homónimo o, más precisamente, de los sintagmas *bueno está* o *bueno es*–, *bien* –creado a partir de la construcción *bien está*– y *vale* –con origen en el verbo *valer*–, y que junto a estas tres unidades, existen en español otras fórmulas para manifestar la conformidad con lo dicho, como *de acuerdo* –fórmula no gramaticalizada a partir de la elipsis del verbo *estar* en la construcción *estar de acuerdo*– o el anglicismo *okey* –cada vez más generalizado en nuestros días–. Desde nuestro punto de vista, las explicaciones del profesor de ELE deberían concentrarse en esta lista de cinco términos para evitar dar al estudiante una serie interminable de unidades. En el caso de los alumnos con un nivel muy avanzado y una vez asegurada la comprensión de las cinco unidades precedentes, el profesor podría aludir a otras expresiones menos frecuentes en español, como la interjección apelativa *venga* o el adverbio *conforme*¹².

4.3. Comparando el conjunto de marcadores de acuerdo del español con los de la lengua francesa, observamos que cuatro de las cinco unidades destacadas (*bueno*, *bien*, *de acuerdo* y *okey*) tienen un equivalente directo en francés (*bon*, *bien*, *d'accord* y *O.K.*), pero que, sin embargo, no se ha desarrollado una unidad para expresar la conformidad a partir del verbo *valoir*, que sería la traducción al francés de *valer*. La presencia de esta casilla vacía en el sistema de marcadores de la lengua francesa justifica, por lo tanto, las dificultades de los francófonos para comprender el significado de *vale* en español y el recurso a otras unidades como *O.K.* o *d'accord*, presentadas como traducciones de *vale* en los diccionarios bilingües español-francés.

Como, a nuestro juicio, el profesor de ELE debería adaptar sus explicaciones en función de las dificultades de los alumnos, consideramos que la enseñanza de los marcadores de acuerdo a estudiantes francófonos tendría que comenzar por la descripción de los signos *bueno* y *bien*, pues ambas expresiones son las más utilizadas y estudiadas en español¹³, y, además, ofrecen una equivalencia con los marcadores *bon* y *bien* del francés¹⁴. A continuación, podría explicarse el paralelismo entre *de acuerdo* y *d'accord*, recordando que la expresión del francés se usa con más frecuencia, puesto que en español actual, el signo *vale*, característico del registro coloquial, se está imponiendo –especialmente, entre las generaciones jóvenes– en los intercambios conversacionales cotidianos, en detrimento de la expresión *de acuerdo*, cuyo uso se extiende a un registro menos informal.

12 En este trabajo nos referimos a las unidades discursivas de carácter volitivo que expresan la conformidad o el acuerdo del hablante ante un ofrecimiento o una propuesta de acción, por lo que no incluimos dentro de este grupo el conjunto de partículas epistémicas de tipo evidencial (claro, por supuesto, desde luego, etc.). Sobre la diferencia entre ambos paradigmas, remitimos al trabajo de Martín Zorraquino (1999: 48-49), para quien las unidades como claro o por supuesto “ratifican el segmento enunciativo al que afectan, reforzando su carácter asertivo, en cuanto entidad declarativa”, mientras que los signos bueno, bien o vale evalúan lo enunciado como algo que se considera aceptable o admisible, es decir, “señalan que el hablante infiere que el fragmento proposicional precedente (o algo implícito en el contexto) conlleva una fuerza ilocutiva directiva”.

13 Sirvan como muestra los trabajos de Fuentes Rodríguez (1993), Bauhr (1994), Martín Zorraquino (1994) o De Fina (1997).

14 Para descripción de los usos de estos signos del francés, remitimos al trabajo de Whinter (1985).

Asimismo, el profesor de ELE debería señalar que tanto en francés como en español se está generalizando el uso del anglicismo *O.K.* con valor de conformidad, a pesar de que todavía algunos manuales desaconsejen su uso, al considerarlo un americanismo inadecuado y ajeno a la lengua estudiada¹⁵.

Precisamente, para destacar las particularidades propias del español y mostrar que cada lengua es un sistema individual y específico con sus propias reglas de formación, el profesor debería enseñar a los estudiantes francófonos el uso de *vale* como marcador de acuerdo, expresión cuya alta frecuencia de empleo recomienda su enseñanza en el aula de ELE. Al tratarse de una unidad desconocida para los alumnos que tienen el francés como lengua materna, su descripción debería situarse en los niveles más avanzados, una vez presentados los marcadores *bueno*, *bien* o *de acuerdo*, con equivalente en la lengua de origen de los estudiantes.

4.4. Otro de los aspectos que debería tener en cuenta el profesor de español es que el recurso a los diccionarios monolingües de nuestra lengua no garantiza a los alumnos una comprensión completa del funcionamiento de *vale*. Así, dejando de lado su uso como sustantivo con el valor de ‘papel, seguro o documento canjeable por dinero’, las definiciones de los diccionarios del español –DUE (1966: 1350), DEA (1999: 4477), DRAE (2001: 2265), LEMA (2001: 1811) o VOX (2006: 1931)¹⁶– coinciden en señalar el origen de este signo en la segunda persona del imperativo del verbo *valere* del latín, como fórmula usada antiguamente en un estilo cortesano y familiar a modo de despedida con el significado de ‘consérvate sano’, valor en desuso en español actual. Por otro lado, las condiciones lexicográficas y económicas que limitan la extensión de las entradas de los diccionarios generales justifican que el valor de acuerdo de *vale* sea presentado con poca rigurosidad, al destacar que es una interjección usada para expresar la aprobación, el asentimiento o la conformidad con lo dicho por otra persona.

Además, la pertenencia de esta unidad al registro coloquial no aparece en diccionarios tan importantes como DUE (1966: 1350) o DRAE (2001: 2265), obras que ni siquiera ofrecen ejemplos ilustrativos de este marcador, aspecto que, sin duda, dificulta la comprensión de su funcionamiento en el discurso. En este sentido, es de agradecer la aparición de ejemplos de *vale* en diccionarios como DEA (1999: 4477), LEMA (2001: 1811) o VOX (2006: 1931), obras que, sin embargo, ofrecen otros problemas para el aprendizaje de *vale* en español. Por ejemplo, la equivalencia con la expresión *de acuerdo* en DEA (1999) y la sinonimia entre *vale* y *bueno* ofrecida en LEMA (2001) y VOX (2006) puede hacer pensar al estudiante de una lengua extranjera que estas unidades son perfectamente intercambiables en cualquier contexto, hipótesis que, como mostraremos a continuación, se aleja del comportamiento real de *vale* en nuestros días. La misma

¹⁵ Véase, al respecto, Delahaie (2009: 28).

¹⁶ Estos diccionarios aparecen en la bibliografía final bajo las rúbricas Moliner (1966), Seco, Andrés y Ramos (1999), Real Academia Española (2001), Battaner Arias (2001) y Aguilar España (2006).

objeción subyace a la correspondencia de *vale* con el signo *conforme* en DUE (1966: 1351), obra que, sin embargo, añade una información fundamental sobre el uso de *vale* en español actual, como es su valor de disconformidad, cuando “(a veces seguido de *ya*), se utiliza con el significado de *¡basta!*”. Por desgracia, este comentario es una excepción entre los diccionarios del español, los cuales no destacan el doble empleo de *vale* para expresar el acuerdo y el desacuerdo, y tampoco describen otro de los empleos más extendidos de este signo en la actualidad, como es su uso interrogativo para buscar la conformidad con el interlocutor.

A nuestro juicio, para una profundización en las funciones discursivas de este signo, el profesor de ELE podría recurrir a obras especializadas en la descripción de los marcadores del español –Santos Río (2003: 637), Fuentes Rodríguez (2009: 346) o Porroche Ballesteros (2009: 154-157)–, de gran valía para la enseñanza de ELE.

5. MODELO DE EXPLICACIÓN FUNCIONAL DE *VALE* ADAPTADA A ALUMNOS FRANCÓFONOS

Sirviéndonos de ejemplos auténticos documentados en el *Corpus de referencia del español actual* (CREA) y partiendo de un enfoque comunicativo, vamos a describir el uso de *vale* para que el profesor de ELE pueda enseñar a los estudiantes francófonos la riqueza de matices expresivos y las intenciones comunicativas con las que se puede emplear esta unidad. Buscando una mayor claridad, intentaremos presentar las relaciones de este signo con otros marcadores del español y la traducción más adecuada de *vale* al francés en cada contexto.

Antes de describir los usos discursivos de *vale*, debería recordarse que, en español actual, esta palabra puede hacer alusión también a un sustantivo con el sentido de ‘bono’ (*reçu*) y que puede ser la forma verbal del presente de indicativo del verbo *valer* (en francés, *il vaut*), como ilustran los ejemplos (1) y (2):

(1) Recibió de él un vale por cuarenta ducados para abastecerse de lo necesario en su tienda (CREA: Juan Miralles, *Hernán Cortés. Inventor de México*, 2001)

(2) La entrada para los adultos vale 30 euros. (CREA: *El País. El Viajero*, 08/03/2003)

Seguidamente, sería conveniente explicar el origen de este marcador por un proceso de gramaticalización “a partir de la tercera persona del presente de indicativo del verbo *valer*, posiblemente en su acepción de ‘ser útil’ o ‘resultar conveniente’ (*Esto vale para lo que lo necesito*)” (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4169).

Sin detenerse en el empleo de *vale* como expresión de despedida, a partir del préstamo del imperativo de *valere* ('consérvate bueno'), el profesor de ELE debería destacar el uso autónomo de esta expresión moderna del español coloquial para marcar el acuerdo con el interlocutor, ya sea ante una invitación:

(3) –Oye, soy Jorge. Que hace tiempo que no nos vemos y he pensado que si te apetece salir a cenar esta noche.

–Vale. (CREA: Lola Beccaria, *La luna en Jorge*, 2001)

Para indicar el asentimiento con respecto a la realización de una determinada acción:

(4) –Jooooor, anda, llévame a bailar.

–Vale. (CREA: Lola Beccaria, *La luna en Jorge*, 2001).

E, incluso, para aceptar el fragmento discursivo precedente emitido por otro interlocutor:

(5) –¿Cómo te reconoceré?

–Estaré en la cafetería.

–Vale. (CREA: Alfonso Rojo, *Matar para vivir*, 2002)

Sería oportuno señalar que en estos tres casos *vale* equivale a la expresión no marcada *de acuerdo* (*d'accord* en francés), recordando que en español este último signo no se limita al registro coloquial.

Una vez destacado el valor general de acuerdo característico de *vale*, en una fase más avanzada de la explicación, el profesor de ELE podría explicar que, en función de la entonación, este signo puede adquirir diferentes matices de sentido. Así, con valor exclamativo, *¡vale!* puede indicar un acuerdo entusiasta, expresividad que asemeja su funcionamiento al del marcador *¡bien!* del español (y al *¡bien!* del francés):

(6) –Si quieres, puedes dormir conmigo todas las noches, hasta que te dé por soñar otras cosas.

–¡Vale! –se acercó a ella y la besó en la cara, parecía muy contenta–. (CREA: Almudena Grandes, *Los aires difíciles*, 2002)

Frente al caso anterior, los estudiantes francófonos deberían saber que la ausencia de entonación exclamativa puede revelar la falta de entusiasmo y una cierta resignación

en la expresión del acuerdo, característica que *vale* comparte con *bueno*. Véase el ejemplo (7), donde el locutor acepta de forma fría la corrección del interlocutor:

(7) –Claro –Sara volvió a sonreír–, como todas las historias verdaderas.

–Casi todas –matizó él, levantando un dedo en el aire.

–Vale –ella aceptó el matiz con un gesto de la cabeza–. Casi todas. (CREA: Almudena Grandes, *Los aires difíciles*, 2002)

Este matiz de concesión¹⁷ o de resignación de *vale* es muy frecuente en español y se manifiesta en su capacidad para combinarse con *bueno*, estructuras que en francés serían traducidas mediante la secuencia *bon, d'accord*. Asimismo, podría enseñarse al alumno de nivel avanzado de ELE que la duplicación rápida de este marcador puede revelar un cierto enfado o desaprobación hacia la actitud de nuestro interlocutor, como muestra (8):

(8) –En algo estarás pensando.

–Pues no, no estoy pensando en nada.

–Vale, vale, si no quieres decírmelo no me lo digas... (CREA: VV.AA., *El club de la Comedia presenta ventajas de ser incompetente y otros monólogos de humor*, 2001)

En francés, esta disconformidad se podría expresar mediante la duplicación de las expresiones *d'accord* y *OK*.

Igualmente, habría que destacar que, con una elevación considerable del tono de voz, *vale* puede situarse dentro del ámbito del desacuerdo para marcar la intención del hablante de dar por concluido el discurso de uno o varios interlocutores que no es de su agrado, como ilustra la intervención final que cierra el diálogo recogido en (9):

(9) –Y han estrenado una peli muy buena, como de las galaxias.

–Y otra de dos mellizas que se pierden.

–Ésa es muy cursi.

–Pues a mí me gusta.

17 Sobre la utilización de *vale* para introducir una concesión discursiva que anticipa una restricción adversativa fuerte, remitimos al excelente análisis de Santos Río (2003: 637). Ahora bien, a nuestro juicio, la descripción exhaustiva de este tipo de matices así como de los usos metadiscursivos de *vale* podría ser objeto de una presentación para profesores e investigadores especializados en el ámbito de los marcadores discursivos, pero superaría los objetivos de enseñanza en el aula de ELE, al exigir una competencia comunicativa muy alta y una especialización en lingüística de los estudiantes extranjeros.

–Pues a mí no.

–¡Vale! –Sara chilló con los brazos extendidos e impuso la paz con facilidad–.
(CREA: Almudena Grandes, *Los aires difíciles*, 2002)

A nuestro juicio, el alumno de ELE debería saber que en este tipo de contextos, muy frecuentes en español actual, *vale* no puede intercambiarse por otros marcadores como *bueno*, *bien*, *O.K.* o *de acuerdo*, pues su función no es solamente indicar el desacuerdo ante un enunciado previo. Y que tampoco puede asociarse el valor de contrariedad del ejemplo (9) con el de expresiones del tipo *en absoluto* o *¡ni hablar!*, empleadas para rechazar de forma categórica una propuesta o una invitación. Habría que recordar que la función de *vale* en ejemplos como el anterior es la de cerrar un fragmento discursivo manifestando un alto grado de contrariedad ante la situación comunicativa, valor compartido con el signo *basta* y que caracteriza a la expresión *ça suffit* del francés.

Para finalizar la explicación de *vale* en el aula de ELE, el profesor debería comentar el uso interrogativo de esta expresión para asegurar el acuerdo, la confirmación o el consenso con el interlocutor:

(10) Llámame cuando esté la comida, ¿vale? (CREA: Almudena Grandes, *Los aires difíciles*, 2002)

El estudiante francófono debería conocer que con entonación interrogativa, *vale* es intercambiable por *de acuerdo* –y, en un registro más informal por *O.K.*–, pero que dichos contextos no son aceptados por *bueno* y *bien* en español. En cuanto a la correspondencia con el francés, la petición de confirmación sería una función asegurada por las expresiones *d'accord* y *O.K.*, esta última con una connotación más juvenil y coloquial.

ANEXO: PROPUESTA DE EJERCICIOS PARA TRABAJAR LOS MARCADORES DE ACUERDO EN LA CLASE DE ELE

A modo de conclusión, ofrecemos un modelo de actividades pedagógicas que podría utilizar el profesor de ELE para enseñar a los estudiantes el funcionamiento de los marcadores discursivos y, en particular, el uso de *vale*¹⁸.

18 Proponemos ejercicios de diversa índole (identificación, explicación, producción y traducción) para que los alumnos de ELE –y, en especial, los que tienen el francés como lengua materna–, puedan reflexionar sobre el uso de los marcadores discursivos y reforzar así su competencia comunicativa en español. Con este objetivo, presentamos interacciones con rasgos de conversación auténtica para que los alumnos comprendan los valores de esta unidad en el discurso. Asimismo, para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de estas cuestiones, ofrecemos en nota posibles soluciones a los ejercicios.

1) Explique las diferentes funciones discursivas que cumple el marcador *vale* en las siguientes conversaciones:

(A) –[...] *tengo que pedirte una cosa.*

–¿*El qué?*

–*Nada de País Vasco, nada tremendo, nada de periodistas, nada de policías y nada de discusiones. ¿Vale?*

Porta abrió los brazos en señal de rendición.

–*Vale...* (CREA: Alfonso Rojo, *Matar para vivir*, 2002)¹⁹

(B) –¿*Qué es existencial?*

–*Pues existencial es propio de la existencia, Dafne.*

–*Ya. ¿Y qué es una crisis propia de la existencia?*

–*Pues lo que voy a contar ahora, si me dejas, preciosa.*

–*Vale, vale, ya me callo.* (CREA: Lola Beccaria, *La luna en Jorge*, 2001)²⁰

2) Ante la siguiente invitación, explique la diferencia en términos expresivos entre las respuestas A y B:

–¿*Quieres venir al cine conmigo esta noche?*

–A: *¡Vale! Iré encantada.*

–B: *Vale, pero si me pagas la entrada*²¹.

19 En este diálogo el valor general de acuerdo inherente a *vale* se mantiene en las dos apariciones de esta unidad. En el primer caso, el uso de esta unidad con entonación interrogativa busca lograr la conformidad del otro participante en la conversación, objetivo finalmente obtenido, como revela la continuación discursiva en la *que*, mediante el marcador *vale*, el interlocutor acepta la condición formulada. Adviértase, además, que dicho acuerdo no es entusiasta, sino que conlleva un cierto tono de resignación, como confirma la acotación previa (*Porta abrió los brazos en señal de rendición*).

20 En este texto, la duplicación de *vale* con tempo rápido indica la desaprobación del hablante ante la respuesta previa. Al emplear *vale*, el hablante accede a guardar silencio, pero manifiesta cierta contrariedad con la actitud del interlocutor.

21 En A, la pronunciación exclamativa de *vale* transmite la aceptación entusiasta del hablante ante la propuesta recibida. Con este valor de acuerdo total, ¡*vale!* podría ser intercambiable por ¡*bien!* o por la construcción (sí), ¿*cómo no?*

A diferencia del contexto anterior, la respuesta de B revela una falta de ilusión en la aceptación de la invitación: el hablante admite la propuesta pero sin manifestar una verdadera alegría y siempre que se cumpla la condición exigida. En este caso, la falta de entusiasmo transmitida mediante *vale* permitiría la sustitución de este signo por el marcador bueno.

3) Busque un contexto en el que pueda introducirse *vale* con valor de acuerdo y otro con valor de contrariedad²².

4) ¿Qué marcadores de la lengua francesa podrían ser empleados como traducción de *vale* en estos contextos?

(A) –*Si estás muy ocupada, te llamo mañana. –Vale.*

(B) *¡Vale (ya)! Con este ruido no hay quien se concentre.*

(C) *Tienes que devolverme el carnet antes de las 12, ¿vale?*²³

5) Haga referencia a algunas situaciones comunicativas en las que no resulte adecuado utilizar *vale*²⁴.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR ESPAÑA, D. (et al.) (2006): *Diccionario general de la lengua española*, Barcelona: Vox.

BATTANER ARIAS, P. (2001): *Lema: diccionario de la lengua española*, Barcelona: Spes.

BAUHR, G. (1994): “Funciones discursivas de *bueno* en español moderno”, *Lingüística española actual*, XVI, 1, 79-124.

BRIZ GÓMEZ, A. (2002): *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos*, Madrid: SGEL.

DE FINA, A. (1997): “An analysis of Spanish *bien* as a marker of classroom management in teacher-student interaction”, *Journal of Pragmatics*, 28, 337-354.

DELAHAIE, J. (2009): “*Oui, voilà* ou *d'accord*? Enseigner les marqueurs d'accord en classe de FLE”, *Synergies Pays Scandinaves*, 4, 17-34.

²² Puede utilizarse *vale* para aceptar una proposición del interlocutor, por ejemplo, ante la pregunta ¿Te gustaría ir a la playa este domingo? Con valor de rechazo, *vale* sirve para poner fin a una situación desagradable, manifestando un descontento ante la misma; piénsese, por ejemplo, en la reacción de un niño que está incómodo al presenciar una discusión de sus padres y que decide cortar de manera abrupta dicha conversación, diciendo en voz alta ¡Vale!, con el significado de ¡Basta!

²³ En el primer caso, *D'accord* y *O.K.* En el segundo, *Ça suffit!* Y en el último, *d'accord?* o, de forma más informal, *O.K.?*

²⁴ Al tratarse de una expresión moderna ligada a un registro coloquial, parece recomendable no utilizar este marcador en situaciones institucionales muy formales, como las entrevistas de trabajo o ciertos actos académicos (conferencias, defensa de memorias, de proyectos de fin de carrera o de tesis doctoral ante un tribunal, etc.). Tampoco es aconsejable su uso en la redacción de documentos oficiales (trabajos universitarios, instancias administrativas, solicitudes de puestos de trabajo, etc.).

- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1993): “Comportamiento discursivo de *bueno, bien, pues bien*”, *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 9, 205-221.
- (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*, Madrid: Arco Libros.
- GARRIDO RODRÍGUEZ, M. C. (2000): “Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia”, *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 323-330.
- GARCÍA-PELAYO Y GROSS, R. y J. TESTAS (2007): *Larousse diccionario general español-francés, français-espagnol*, Barcelona: Larousse.
- MARAVEL, M., S. DENIS y L. POMPIDOU (1976): *Dictionnaire espagnol-français, français-espagnol*, Paris: Hachette.
- MARTÍN SÁNCHEZ, M. (2008): *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*, Madrid: Arco Libros.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (1994): “*Bueno* como operador pragmático en español actual”, *II Encuentro de Lingüistas y Filólogos de España y México*, Salamanca: Junta de Castilla y León, 403-412.
- (1999): “Aspectos de la gramática y de la pragmática de las partículas de modalidad en español actual”, *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso de Asele*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 25-56.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y J. PORTOLÉS LÁZARO, (1999): “Los marcadores del discurso”, *Gramática descriptiva del español*, cap. 63, Madrid: Espasa Calpe, 4051-4213.
- MARTÍNEZ AMADOR, E. (1986): *Diccionario francés-español, español-francés*, Barcelona: Sopena.
- MELÉNDEZ QUERO, Carlos (2010): “Comment expliquer la signification des particules discursives d’une langue étrangère?”, *Les Cahiers de l’APLIUT*, XXIX, 1, 137-151.
- MOLINER, M. (1966): *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos. 2 vols.
- MONTOLÍO DURÁN, E. (2001): *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona: Ariel.
- PORROCHE BALLESTEROS, M. (2009): *Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2*, Madrid: Arco Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, 22ª ed.

- (2010): *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)*. En línea: <<http://www.rae.es>>.
- ROS MAS, R. (2007): *Larousse grand dictionnaire espagnol-français, français-espagnol*, Paris: Larousse.
- SALVÁ, V. (1951): *Diccionario moderno español-francés y francés-español*. Nueva edición enteramente refundida y aumentada por R. LARRIEU y M. GARCÍA MORENTE, Paris: Garnier.
- SANTOS RÍO, L. (2003): *Diccionario de partículas*, Salamanca: Luso Española de Ediciones.
- SECO, M., O. ANDRÉS y G. RAMOS (1999): *Diccionario del español actual*, Madrid: Aguilar.
- WHINTER, A. (1985): “*Bon (bien, très bien): ponctuation discursive et ponctuation méta-discursive*”, *Langue Française*, 65, 80-91.

LA WEB 2.0 COMO CONTEXTO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA TEXTUAL DE LOS ESTUDIANTES DE ELE

JAVIER MULA FERRER
Universidad de Barcelona

RESUMEN: Las coincidencias entre el espíritu de la web 2.0 y el enfoque comunicativo de la enseñanza / el aprendizaje del español como lengua extranjera convierten la web 2.0 en un contexto idóneo para el desarrollo de la competencia textual de los estudiantes, que encuentran en la red unos modelos textuales, una situación motivadora y una práctica creativa y significativa.

1. LA COMPETENCIA TEXTUAL

Nadie pone en duda a estas alturas que para hablar una lengua se necesita algo más que saber unas reglas gramaticales y manejar un vocabulario. La competencia lingüística de Chomsky se reveló insuficiente para explicar el complejo funcionamiento de la lengua, ya que dejaba de lado todo lo relacionado con los aspectos sociales y contextuales. El funcionalismo, que sostiene que la finalidad principal de la lengua es la comunicación, vino a llenar este vacío de la mano de Hymes, quien mediante el concepto de la competencia comunicativa intentó explicar la capacidad de los hablantes de participar en interacciones y no únicamente su capacidad de formar oraciones gramaticalmente correctas. Su experiencia en el campo de la etnolingüística llevó a Hymes a prestar atención al componente social y al contexto como elementos fundamentales para el éxito de la comunicación y a defender que es imprescindible el estudio de la lengua en uso. Según Hymes, la competencia comunicativa está formada por cuatro componentes: por un lado, un componente gramatical (la competencia lingüística), que determina si un enunciado es formalmente posible; otro que determina si es factible (es decir, si se puede

realizar con los medios disponibles); un tercero que decide si es aceptable o adecuado de acuerdo con las reglas sociolingüísticas que actúan en el contexto en el que se produce el enunciado, y un cuarto que filtra los enunciados que se dan en la realidad y los separa de aquellos que nunca son efectuados por el hablante nativo (Hymes, 1972:37, 40-41). Canale (1983), a su vez, dividió la competencia comunicativa en cuatro subcompetencias: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. Para Canale, la competencia discursiva –o textual– es la que permite construir un texto, sea oral o escrito, bien trabado, combinando formas gramaticales y significados, y respetando las características del género al que pertenezca el texto.

Así pues, la competencia textual es la que capacita al hablante para desenvolverse en las diferentes situaciones comunicativas mediante la producción y la interpretación de textos.

Dado que la competencia textual es uno de los componentes básicos de la competencia comunicativa, resulta imprescindible que en la clase de ELE se ayude a los estudiantes a desarrollarla al mismo tiempo que aprenden la gramática, el vocabulario, los comportamientos socioculturales y las reglas pragmáticas que necesitan para desenvolverse de forma eficaz en la lengua de aprendizaje.

No se debe perder de vista que la comunicación consiste precisamente en la producción de textos, puesto que un texto no es más que la combinación de unos enunciados que guardan entre sí unas relaciones basadas en la unidad de significado y de finalidad. Con independencia de que la tarea de producción del texto sea individual o compartida –como en el caso de la conversación– y el producto sea oral o escrito, esta red de relaciones semánticas entre las diferentes proposiciones del texto y pragmáticas entre el texto y el contexto en que se produce quedan marcadas por las relaciones que a su vez establecen entre sí las unidades lingüísticas que componen el texto, el cual gracias a ellas se ve dotado de cohesión. Todo texto, además, pertenece a un género discursivo determinado en función de la finalidad a la que sirve y de las características que cada comunidad de habla establece como necesarias en base a motivaciones socioculturales.

Esta comunicación busca exponer de forma breve las ventajas que la web 2.0 presenta al ser usada como contexto para el desarrollo de la competencia textual poniendo de relieve los numerosos rasgos que la filosofía de la web 2.0 comparte con la visión de la comunicación que se tiene hoy en día. En concreto, se dedica especial atención a cómo la web 2.0 puede servir de contexto idóneo para la interpretación y la producción de textos escritos, ya que con frecuencia son estas dos habilidades las que más se han descuidado desde el punto de vista didáctico, en algunos casos por una mala interpretación de lo que significa un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua (Llobera, 1995:5) y en otros por las dificultades que entraña el trabajo con textos reales, tanto metodológicas como legales.

2. POR QUÉ USAR LA WEB 2.0 PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES

Evidentemente, no se trata aquí de intentar convencer a nadie de que use la web 2.0 en clase, puesto que probablemente no haya nadie que se oponga a esta idea, sino de reflexionar sobre qué la hace tan interesante desde el punto de vista didáctico y qué debemos tener en cuenta a la hora de trabajar con ella la competencia textual de los estudiantes para obtener el máximo rendimiento posible.

Cada vez más, nuestros estudiantes usan Internet como medio de conocimiento y comunicación en su propia lengua, de modo que probablemente les interese estar preparados para hacer el mismo uso de esta herramienta en la lengua que estudian.

La clase de lengua extranjera no puede permanecer al margen de la transformación que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están produciendo en las formas de acceso a la información y de comunicación. Los estudiantes utilizan cada vez más Internet como fuente de información casi exclusiva (Vivancos, 2008:14) y como medio de expresión escrita, lo que lleva asociado la aparición de nuevos subgéneros discursivos que necesitan dominar en la lengua que aprenden. De hecho, las TIC han representado un incremento de la comunicación escrita gracias a la aparición de aplicaciones como el correo electrónico, los chats, los blogs, las redes sociales, los mensajes de texto...

Todas estas innovaciones modifican el perfil del lector, que en numerosas ocasiones aborda la lectura de forma diferente y también del autor de textos escritos, cuyos principales modelos son estos nuevos subgéneros. Estos lectores, que prefieren “los entornos informacionales interactivos que el consumo pasivo de medios, valoran la inmediatez de la información en forma resumida en lugar de informes detallados [...] y desarrollan capacidades de multitarea” (Vivancos, 2008:14), están además más familiarizados con la multimodalidad textual, hasta el punto de que el texto escrito se concibe cada vez menos como un sistema que no sea multimodal.

Parfraseando a Castells (1996: vol. 3, p. 411), debemos formar hablantes *autoprogramables*, cuya educación lingüística les permita seguir progresando en el dominio de la lengua y adaptarse a nuevos retos y necesidades, de modo que el uso de la web 2.0 no solo está justificado y es aconsejable, sino que resulta casi obligado.

3. CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE LA WEB 2.0 QUE LA HACEN IDÓNEA PARA EL TRABAJO EN EL AULA

Los avances tecnológicos han permitido el desarrollo de un nuevo concepto de Internet, la denominada web 2.0, que representa una nueva filosofía en la que el usuario final es el centro de atención y que está dirigida a la acción y la participación. La web 2.0

se convierte, así, en una herramienta que promueve la comunicación, el trabajo colaborativo y el intercambio.

Esta nueva visión de la red encaja perfectamente con los enfoques actuales sobre la naturaleza de la comunicación que se han presentado más arriba, en los cuales la acción, el intercambio y la interacción son fundamentales. El *Marco común europeo* ha puesto de relieve la importancia de que el aprendizaje de una segunda lengua contribuya al desarrollo integral de la persona mejorando sus competencias generales como hablante: su conocimiento declarativo, sus destrezas y habilidades, su competencia existencial y su capacidad de aprender. La web 2.0 por su propia naturaleza potencia cada una de estas competencias generales: en primer lugar, en tanto que fuente de información variada e inagotable, proporciona al estudiante un mayor conocimiento del mundo, lo que le ayuda a entender la realidad circundante y, en consecuencia, a estar más preparado para descodificar correctamente las situaciones comunicativas y los mensajes de los que sea partícipe; en segundo lugar, dado su carácter participativo y su apelación a la acción, estimula al estudiante a desarrollar diferentes destrezas y habilidades (destrezas sociales, destrezas profesionales, etc.); en tercer lugar, como punto de encuentro de personas de todas las culturas, ideologías, etc., es un espacio utilísimo para que el estudiante desarrolle una actitud abierta hacia la diferencia y las habilidades interculturales; en cuarto lugar, al ser un entorno variado real, despierta la motivación al mismo tiempo que respeta la personalidad y los estilos de aprendizaje de cada estudiante gracias al amplio abanico de posibilidades que ofrece; por último, al romper las barreras del aula y al estar basada en la acción, proporciona al estudiante la autonomía necesaria para que pueda seguir aprendiendo por sí mismo.

Por supuesto, estas coincidencias entre el espíritu de la web 2.0 y la concepción actual del aprendizaje de lenguas no se deben al azar sino al hecho de que Internet no es otra cosa que un canal más para la comunicación, por lo que forzosamente debe de estar gobernada por los mismos principios que ella.

Por otro lado, la web 2.0 ofrece una cantidad inagotable de materiales reales que pueden ser utilizados de manera fácil y gratuita. Estos materiales, sin embargo, deben ser seleccionados cuidadosamente en función de las necesidades y los intereses de los estudiantes. Al ser textos reales, transmiten usos lingüísticos, procedimientos discursivos e información sociocultural auténticos, dado que están anclados en un contexto discursivo y sociocultural concreto, que facilita su interpretación y sirve de marco para entender su uso, por lo que constituyen un entorno real y significativo para el aprendizaje de la lengua meta. Tanto los textos que lee el estudiante como los que debe producir para desempeñar la tarea propuesta por el profesor presentan una finalidad real, lo que acrecienta la motivación de los estudiantes. De esta forma el aprendizaje es verdaderamente un ensayo tutelado de las prácticas discursivas que el estudiante puede necesitar llevar a cabo en la lengua meta, pues aprende a (inter)actuar (inter)actuando con el mismo

tipo de material, el mismo tipo de tareas y los mismos géneros discursivos que maneja a diario en su lengua materna. El trabajo con la web está, por lo tanto, totalmente indicado para cursos basados en el enfoque por tareas y de esta forma la lengua no solo es el objeto de estudio sino que se convierte en la herramienta misma con la que se realiza la tarea y el aprendizaje.

Además, el carácter multimodal de la comunicación vía Internet es un reflejo de la manera en la que se produce la comunicación en la mayoría de las situaciones reales, en las que los hablantes recurren a diferentes códigos (lingüístico, gráfico, visual, sonoro, gestual...) para transmitir e interpretar significados. La multimodalidad se puede convertir también en un estímulo para la creatividad de los estudiantes, acostumbrados de forma natural a este fenómeno, y en un incentivo para la producción textual.

El grado de impredecibilidad que mantiene la web, como cualquier situación comunicativa auténtica, puede servir también de estímulo al estudiante, que espera las posibles reacciones que sus acciones pueden suscitar.

Asimismo, el trabajo del estudiante es evaluado en función del resultado obtenido principalmente y no por poseer determinados conocimientos, con lo que el nivel de autoestima y satisfacción aumenta, puesto que se pone énfasis en lo que ha sido capaz de hacer echando mano de diferentes habilidades y no tanto en los conocimientos que le faltan.

Si bien es cierto que quien haya conseguido una mínima madurez como usuario de su lengua materna será capaz de transferir esos conocimientos y destrezas discursivos a la lengua dos, tal y como señalan Idiazabal y Larringan (2004), el trabajo de la competencia textual en la lengua meta de forma específica es necesario porque al estudiante le faltan las indicaciones precisas sobre cómo materializar de forma eficaz las características textuales de cada práctica discursiva en la lengua que aprende. Para el estudiante pueden ser totalmente nuevas las formas léxicas y gramaticales o las convenciones socio-culturales (estilísticas, tipográficas, etc.) asociadas a esa tipología textual en la comunidad de habla de la lengua que estudia.

4. CÓMO USAR LA WEB 2.0 COMO CONTEXTO

La web puede servirnos como una inmensa biblioteca de textos –orales o escritos– de todos los géneros que podemos o debemos llevar a clase, como sugiere Salvador Gutiérrez (2008:50) en su discurso de ingreso en la Real Academia. Este uso de la web como mera fuente de material requiere una laboriosa tarea de selección por parte del profesor, que debe plantearse qué texto lleva a clase, por qué lo lleva, cómo va a trabajar con él, qué espera que hagan los estudiantes con él, qué espera que aprendan de ese trabajo, etc.

Todo este esfuerzo, sin embargo, no es sino una explotación muy pobre –a pesar de que es totalmente lícita, útil y necesaria en muchos casos– de lo que nos ofrece la web 2.0.

De acuerdo con Nunan (1989), las tareas de la clase de lengua deben ser las mismas (en la medida de lo posible, naturalmente¹) que las tareas del mundo real, deben animar al estudiante a hacer un uso creativo de la lengua y utilizar materiales reales. Todo esto se cumple perfectamente si hacemos al estudiante trabajar con la web tal y como lo haría desde su casa en su lengua materna.

En este caso, además, el objetivo de aprendizaje (preparar al estudiante para que lleve a cabo determinada práctica comunicativa con éxito) y el medio coinciden. El contexto, la finalidad, el destinatario de la práctica comunicativa y ella misma son reales, por lo que el aprendizaje es más significativo para el estudiante.

Si nos ceñimos, por ejemplo, al caso de la producción escrita, resulta fácil constatar que hoy en día gran parte de los textos escritos que un hablante nativo produce en su vida cotidiana se dan en soporte electrónico: e-mail, chat, blog, comentarios en las redes sociales, comentarios sobre noticias en prensa, anuncios por palabras, etc. Para que el trabajo con la web en el aula sea útil es necesario primero establecer cuáles son esos tipos de textos, ver en qué medida el estudiante los necesita y está preparado para producirlos, analizar sus características textuales, lingüísticas, etc. y proporcionar al estudiante los elementos necesarios para que sea capaz de producirlos correctamente en la lengua meta.

¿Cuántas veces en nuestra vida de hablantes hemos tenido que escribir una redacción sobre qué hemos hecho el fin de semana o en vacaciones, sobre un recuerdo de infancia o sobre la vez que hemos pasado más miedo? Si alguna vez lo hemos hecho, probablemente se trataba de una tarea escolar o un examen de lengua. ¿Por qué se les pide a los estudiantes que escriban estos textos? Quizás porque exigen el uso de determinadas estructuras lingüísticas (el uso de los pasados, marcadores temporales, secuencias discursivas de tipo narrativo, etc.) que se consideran necesarias: de este modo el estudiante aprende a narrar en pasado. Pero de esta forma estamos convirtiendo el medio en objetivo y pervirtiendo el sentido de la enseñanza de un idioma: el estudiante no debe escribir un texto narrativo para aprender los pasados, ni debe aprender los pasados para ser capaz de narrar en español (tal y como corresponde a una visión gramatical o funcional del aprendizaje) sino que el estudiante debe ser capaz de llevar a cabo determinada práctica discursiva que se da en la vida real y para la que puede necesitar saber cómo narrar en español y cuáles son las formas de pasado. Y la web nos proporciona el contexto

1 La clase de lengua es en sí misma una actividad más de la vida real que implica unas tareas que rara vez encontramos en otro contexto y que son imprescindibles en el proceso de aprendizaje. No obstante, es importante que las tareas que se realizan en clase sean lo más próximas a tareas que el estudiante llevará a cabo fuera del aula, pues no le preparamos únicamente como estudiante de lengua sino como hablante.

real para esa práctica. En el caso del ejemplo del texto de tipo narrativo: el blog. Muchos hablantes escriben blogs en cuyas entradas a menudo narran determinadas experiencias (por ejemplo, los blogs que se escriben a modo de diario de viaje).

Así pues, el blog permite el aprendizaje y la práctica del tipo de texto narrativa, por ejemplo. Pero las otras secuencias textuales se pueden trabajar también con la web 2.0: Aprovechando los conocimientos que los estudiantes pueden tener sobre determinado tema o los conocimientos que pueden adquirir también consultando información en la propia web sobre un tema de su interés, podemos pedirles que redacten una entrada para la Wikipedia y trabajar de esta forma el texto de tipo expositivo. Una crítica de una película o de un libro colgada en un blog puede ser un buen texto argumentativo. Comentarios escritos en Facebook al hilo de una fotografía, un vídeo, otro comentario, etc. requieren el uso de secuencias de tipo descriptivo, valorativo...

5. CONCLUSIONES

Si se cumple el pronóstico de Castells (1996), “las redes de comunicación electrónica constituirán la columna vertebral de nuestras vidas”. El aprendiz de español debe, por tanto, estar preparado para manejar la comunicación electrónica de forma eficaz en la lengua que estudia. La comunicación se basa en la interpretación y la producción de textos, y la aparición de la web 2.0 ha originado una serie de nuevos géneros discursivos cada vez más presentes en el día a día de los hablantes. El uso de las nuevas aplicaciones de Internet para la práctica textual constituye una tarea de aprendizaje significativo para el estudiante, ya que se basa en las mismas actividades que lleva a cabo fuera del aula y se encuentra plenamente contextualizada, pues utiliza materiales reales, tiene una finalidad real y promueve una interacción auténtica. El análisis de los diferentes géneros textuales que se dan en la web 2.0 nos ayuda, por tanto, a orientar al estudiante en un aprendizaje consciente y resulta imprescindible para que desarrolle la competencia textual en la lengua meta.

BIBLIOGRAFÍA

BERNÁRDEZ, E. (Ed.) (1987): *Lingüística del texto*. Madrid: Arco-Libros.

CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.

CANALE, M. (1983): “From communicative competence to communicative language pedagogy” en RICHARDS y SMITH: *Language and Communication*, Londres: Longman. Traducción española de Javier Lahuerta [“De la competencia comunicativa a la

- pedagogía comunicativa del lenguaje”] en LLOBERA, M. (ed.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- CASSANY, D. (2006): *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- CASTELLS, M. (1996): *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Cambridge, Massachussets: Blackwell Publishers. [Traducción española: *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza editorial, 3 volúmenes. 1997].
- CHARAUDEAU, P. (2000): “De la compétence sociale de communication aux compétences de discours” en COLLÈS, L., J-L. DUFAYS, G. FABRY y C. MAEDER (dirs.) *Didactique des langues romanes: la développement des compétences chez l'apprenant*, Louvain-la Neuve: De Boeck-Duculot, pp. 41-54.
- CHOMSKY, N. (1957): *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Mass. M. I. T. Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, S.A.
- [En línea] <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_05.htm#5112>
- DE BEAUGRANDE, R. A. y W. U. DRESSLER (1991): *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- FRACA DE BARRERA, L. (2009): “La lectura y el lector estratégicos: Hacia una tipologización ciberdiscursiva” en *Revista Signos*, N° 42 (71), p. 431-446.
- [En línea] <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342009000300006&script=sci_arttext>
- FUMERO, A. y G. ROCA (2007): *La web 2.0*.
- [En línea] <http://www.fundacionorange.es/areas/25_publicaciones/WEB_DEF_COMPLETO.pdf>
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2008): “Del arte gramatical a la competencia comunicativa”, discurso leído el 24 de febrero de 2008 e su recepción pública como miembro de la Real Academia Española.
- [En línea] <[http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000028.nsf/%28voanexos%29/archC9558492965F2CAEC12573F7003F39F7/\\$FILE/Discurso%20Salvador%20Guti%C3%A9rrez.pdf](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000028.nsf/%28voanexos%29/archC9558492965F2CAEC12573F7003F39F7/$FILE/Discurso%20Salvador%20Guti%C3%A9rrez.pdf)>

- HYMES, D. H. (1972): "On Communicative Competence" en Pride y Holmes (comp.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin. Traducción española de Pedro Horrillo Calderón ["Acerca de la competencia comunicativa"] en Llobera, M. (ed.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- IDIAZABAL, I. y L. M. LARRINGAN (2004): "La competencia discursiva. Una noción clave para la didáctica de las lenguas y la didáctica del plurilingüismo". Ponencia presentada en el I Simposio de Bilingüismo y Educación Bilingüe en Latinoamérica. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
[En línea] <<http://www.essarp.org.ar/bilinglatam/idiazabal.html>>
- LLOBERA, M. (ed.) (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- KRESS, G. y T. VAN LEEUWEN (2001): *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London. Arnold.
- KRESS, G. (2003): *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- MARINKOVICH RAVENA, J. (1999): "Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa" en *Revista Signos*, 1999, 32(45-46), 121-128.
[En línea] <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09341999000100012&script=sci_arttext>
- NUNAN, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN DIJK, T. A. (1977): *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra, 1980.
- VAN EK, J. (1986): *Objectives for foreign language learning*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa. 2 volúmenes.
- VIVANCOS, Jordi (2008): *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza editorial.
- INTERNALITY: *Mapa de la web 2.0*
[En línea] <<http://internality.com/web20/>>
- WALSH, C. (2007): "Literacy in the new media age: Creativity as multimodal design" en *2007 Australian Teacher Education Association National Conference*. ATEA, Australia.

[En línea] <<http://www.englishliteracyconference.com.au/files/documents/Papers/Refereed%20Papers/Chris%20Walsh.pdf>>

WIDDOWSON, H. G. (1989): “Knowledge of Language and Ability for use” en *Applied Linguistics*, vol. 10, nº 2. Oxford University Press. Traducción de Javier Lahuerta [“Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla”] en Llobera (1995).

LA ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO EN RELACIÓN CON EL REGISTRO DE LENGUA: EL ENFOQUE DE LOS MANUALES DE ELE

ANTONIO MESSIAS NOGUEIRA DA SILVA
Universidade Federal do Pará

RESUMEN: Este estudio analiza la introducción de los *marcadores del discurso* en relación con los registros de lengua (formal-informal) y con su distribución en lo oral y en lo escrito, en manuales de ELE de los niveles B2 y C1, según el MCER. Su objetivo principal es comprobar cómo estos manuales introducen los marcadores del discurso en relación con dichos aspectos. Con este trabajo, además, se invita a los profesores de ELE y a los autores de materiales didácticos a reflexionar y a reconocer la importancia de dicho tratamiento para el desarrollo de las competencias sociolingüísticas y pragmáticas de los aprendices de ELE y, consiguientemente, para la consolidación de su competencia comunicativa.

1. INTRODUCCIÓN

No hace falta decir que la lengua española es muy rica en variedades de expresión. De ahí que los hablantes de este idioma no eligen aleatoriamente entre las diversas posibilidades que tienen de comunicar para poder alcanzar sus objetivos comunicativos. Todas esas posibilidades siempre reflejan una intención comunicativa del hablante, que es lo que determina que él se decida por una u otra de las formas posibles que le ofrece el sistema de la lengua. Ahora bien, para poder percibir esta intención es necesario que el interlocutor tenga un mínimo de conocimiento del registro de lengua que utiliza el hablante. El registro de lengua (formal-informal) tiene su uso determinado por la situación de comunicación y por las circunstancias que rodean esa situación. Dichos registros caracterizan las realizaciones comunicativas de todos los hablantes de una determinada lengua, por lo que deben ser entendidos como de uso de todas las clases sociales y no

sólo de una. Se constituyen, asimismo, por una serie de rasgos lingüísticos y extralingüísticos que los caracterizan particularmente según la situación de comunicación y que los distinguen uno del otro. Entre estos diversos rasgos se encuentran los *marcadores del discurso*¹ (en adelante MD); unidades que guían las relaciones entre los constituyentes del discurso y señalan los distintos tipos de interrelación comunicativa entre el hablante y el oyente (Martín Zorraquino, 2004: 54).

Ya han pasado más de veinte años desde la publicación del libro *Enlaces extraoracionales*, de Fuentes Rodríguez (1987), obra fundamental sobre los MD del español y en la que desde entonces muchos autores se han apoyado para poder llevar a cabo otros estudios respecto de estas unidades. La verdad es que a lo largo de esos más de 20 años los MD del español han sido objeto de una intensa investigación dentro de tres grandes áreas de la lingüística: la lingüística del texto, la sociolingüística interaccional y la pragmática; teorías relacionadas con el funcionalismo y el cognitivismo. Gracias a los resultados obtenidos a partir de estos estudios, hoy en día ya se puede decir que disponemos de material teórico que nos permite comprender de manera más clara el funcionamiento de estas unidades discursivas en la lengua española. Sin embargo, a pesar de que toda esta investigación ha desvelado una serie de resultados que contribuyeron al descubrimiento, a la conceptualización y al estudio sistemático de los MD dentro de diversas corrientes lingüísticas, en los estudios de Lingüística Aplicada, particularmente en el área de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera, apenas se ha prestado atención a esas unidades fundamentales que ayudan a construir el sentido del discurso, constituyéndose en partículas orientadas a ordenar y a concatenar ideas, argumentos e informaciones de textos escritos y orales. Por otro lado, también se nota, sobre todo, que los profesores y estudiantes de ELE siguen enfrentándose a la ausencia de estudios en torno a la didáctica de los MD, precisamente de trabajos dedicados a ofrecer propuestas que contribuyan a la enseñanza-aprendizaje de estas unidades en relación con algunos importantes aspectos lingüísticos, como es el caso del registro de lengua, los géneros y tipologías textuales, el enfoque contrastivo y la traducción, por citar algunos.

Este estudio se centrará exclusivamente en el tratamiento de los MD en relación con el registro de lengua formal-informal y con la distribución de estas unidades en lo oral y en lo escrito. Exactamente se analizará la introducción de los MD en relación con dicho tratamiento en los manuales² de ELE de los niveles B2 y C1, según el MCER.

1 En nuestro estudio, la denominación marcadores del discurso tendrá como sinónimo el término partículas discursivas, que tal vez pronto se consolidará dentro de la literatura que trata del tema, después de que desaparezcan “las evocaciones que el término partícula arrastraba desde la gramática tradicional (= a clase de palabra formalmente dada)”, (Acín y Loureda, 2010: 20).

2 Optamos por analizar, entre los manuales didácticos de que disponen los profesores del ELE, solamente aquellos correspondientes a los niveles B2 y C1 porque, según el MCER, es, a partir de estos niveles, que el aprendiz deberá profundizar sus conocimientos sobre las diferencias de registros; antes de dichos niveles, es decir, “en el aprendizaje temprano (digamos que hasta el nivel B1), lo apropiado es un registro relativamente neutral, a menos que existan poderosos motivos en contra” (MCER, § 5.2.2.4.).

Para el *corpus* del presente trabajo, hemos elegido ocho de los manuales³ de ELE del nivel B2 y ocho del nivel C1 más recientes y que suelen ser usados para la enseñanza del español en diversas academias, institutos y escuelas de muchos países. Estos manuales presentan tanto a profesores como a aprendices diferentes maneras de introducir los MD, siempre centrándose en un *enfoque comunicativo* o *comunicativo moderado*, o aun en un *enfoque por tareas*.

2. EL ANÁLISIS DE LOS MANUALES DE ELE

Hay muy pocos manuales⁴ de niveles B2 y C1 que plantean el tratamiento de los MD en relación con los registros de lengua y con la distinta distribución de esas unidades en el discurso oral y escrito. Por lo común, los pocos métodos donde hemos encontrado este tipo de planteamiento suelen utilizar dos formas de presentación, es decir, o bien presentan notaciones sobre el registro de uso más frecuente de los MD (formal/culto, informal/coloquial) así como su distinta distribución en el discurso (oral y escrito) al lado de los MD que describen, o bien presentan los MD directamente introducidos en ejercicios en los que se cobran aspectos relacionados con el registro de uso de esas unidades o con su diferente distribución en el discurso oral y escrito. Los *manuales del nivel B2* donde nos hemos encontrado este aspecto son: *Sueña 3* (p.160) en el que figuran notaciones sobre el registro de los conectores consecutivos *luego* (culto) y *conque* (coloquial); *Destino Erasmus 2* (p.90) presenta notaciones sobre el registro de uso de los conectores consecutivos *así que* (registro informal), *de modo que*, *de manera que*, *por lo que* (registro neutro); *de ahí*, *por ello*, etc. (registro formal); además, en el mismo manual (p.121) se presenta una explicación sobre el registro de uso más frecuente de los conectores contraargumentativos *en cambio*, *por el contrario*, *sin embargo*, *ahora bien* y *no obstante* (formal); *A Fondo* (p.31) presenta una notación en la que aclara que los conectores *por el contrario* y *en cambio* se distinguen porque el primero es de uso formal y el segundo se usa en cualquier situación; *Español sin fronteras 2* (p.122) en el que hay una notación que explica que el conector *sin embargo* se usa en registros más cultos; *Español Lengua Viva 3* (p.149) que trata las unidades *resumiendo*, *total (que)*, *en resumidas cuentas*, *en dos palabras*, *en definitiva* y *en conclusión* como expresiones de un ejercicio donde el estudiante deberá identificar cuáles pertenecen al registro formal y cuáles al registro informal, pero sin aclaración previa; *Puesta a Punto* (p. 48) presenta un ejercicio donde hay una lista de conectores (*pues*, *bueno*, *en efecto*, *vale*, *desde luego*, *sin duda*, *ahí ... ahí*, etc.), entre los cuales el aprendiz deberá indicar cuáles pertenecen al registro coloquial.

3 La completa información bibliográfica de estos manuales figura en el apartado Bibliografía.

4 De entre los dieciséis manuales analizados, once (siete del nivel B2 y cuatro del nivel C1) han presentado en sus unidades didácticas el tratamiento de los MD en relación con el registro de lengua formal-informal y/o con su distribución en lo oral y en lo escrito, si bien que tal tratamiento en dichos manuales se hace de manera muy superficial.

Por otro lado, se ha de destacar la introducción que plantea el manual *Gente 3: libro de trabajo* nivel B2 para los marcadores conversacionales, puesto que en dicho manual estas unidades se describen como marcas o señales que caracterizan la conversación coloquial: por ejemplo, en (p.12), los marcadores *la verdad, ¿sabes?, ¿no?, ¿entiendes?, fijate, ¿verdad?* se presentan como recursos cuya principal función es el control de contacto entre los interlocutores en las conversaciones coloquiales; de igual manera, en (p.36), se presentan los marcadores *bueno pues...* y *hombre* como recursos de que se vale el interlocutor para tomar el turno en las conversaciones de carácter coloquial; además, en el mismo libro (p.54), se describen marcadores del tipo *ah, ya, (pero) es que, con lo que, pues sí, total, pues no, de todos modos, y entonces, claro, pues eso*, etc. como señales de que los interlocutores están construyendo juntos el significado de su conversación en registro coloquial.

En consideración a la presencia de este aspecto en los *manuales de nivel CI*, podemos citar los siguientes manuales: *El Ventilador* (p. 58) presenta una notación en la que se aclara que los marcadores *o sea* y *es decir* son más frecuentes en la lengua hablada, especialmente el primero, y que los marcadores *esto es, dicho de otro modo, a saber* y en *otras palabras* pertenecen al registro formal escrito. En dicho manual (p.63) también hay otra notación donde se explica que el conector *encima* es más propio de la lengua hablada. Asimismo, el mismo manual (p.64) presenta un ejercicio de rellenar huecos donde el aprendiz deberá, según la información que dispone o que deduce, decir si algunos conectores consecutivos (*pues, por tanto, en consecuencia, por eso, por ello, de ahí que y así que*) que aparecen en un texto de género noticia, son formas frecuentes del discurso oral o escrito; *Prisma consolida* (p.32) presenta ejercicios donde el aprendiz debe subrayar y clasificar según su función en la conversación los elementos *¿no?, ya, es decir, por supuesto, de hecho, pues* y *entonces*, los cuales son clasificados como recursos para mantener la comunicación oral; *Sueña 4* (p.120) presenta ejercicios donde el aprendiz tiene que escuchar una conversación y completar un cuadro con los recursos conversacionales *pero, anda, vaya, hombre, bueno, pues, a fin de cuentas, ¿no?, además, claro, por ejemplo, oye, ya, bien, desde luego, a ver, al final, venga, vale, en fin*, etc., según sus funciones dentro del discurso oral; y el manual *A Fondo 2* (p.15) introduce una notación donde figura la información de que los conectores *a la par que* y *asimismo* son de uso formal y que el conector *además* se usa tanto en registro formal como informal.

Se ha de tener presente que la información sobre la distribución de los MD en el discurso oral y escrito es muy exigua en los *manuales de nivel B2*, aunque haya en algunos manuales, como hemos visto, informaciones sobre el uso de los MD y su relación con el registro de lengua. Por contra, en los *manuales de nivel CI* se presenta más información sobre la distinta distribución de los MD en el discurso oral y escrito, pero casi ninguna respecto del uso de los MD y su relación con el registro de lengua.

El análisis de los 16 manuales de niveles B2 y C1 nos ha mostrado que la introducción de los MD en relación con el registro de lengua (formal/informal) y con su distribución en lo escrito y en lo oral es, en su mayoría, confusa y contradictoria con la realidad lingüística de los MD descritos en estos manuales. Es decir, algunos manuales fijan para determinados marcadores registros de uso que no se ajustan al verdadero comportamiento discursivo de estas partículas en la lengua española así como establecen una distribución de un tipo de discurso (oral/escrito) que tampoco se ve reflejada según el real uso de dichas unidades en la lengua. En el siguiente esquema, representamos solamente los casos de MD cuyas informaciones presentadas en los manuales acotados acerca de su uso en relación con el registro de lengua y su distribución en lo oral y en lo escrito, según nuestra opinión, no se ajustan a las que, hoy en día, se otorgan para estas partículas:

DESCRIPCIÓN DE LOS MANUALES				DESCRIPCIÓN SEGÚN MONTOLÍO DURÁN (2001), FUENTES RODRÍGUEZ (2009) Y EL DICCIONARIO DE PARTÍCULAS DISCURSIVAS DEL ESPAÑOL (DPDE ⁶)	
Manuales	Marcadores del discurso	Registro (formal/informal)	Distribución (escrito/oral)	Registro (formal/informal)	Distribución (escrito/oral)
Destino Erasmus 2	<i>de modo/manera que; por lo que</i>	formal-informal	oral/escrito	<i>formal</i> (Montolío Durán, 2001)	-----
Destino Erasmus 2	<i>por eso</i>	formal	-----	<i>formal/informal</i> (Fuentes Rodríguez, 2009)	<i>oral/escrito</i> (Fuentes Rodríguez, 2009)
A Fondo	<i>en cambio</i>	formal-informal	-----	<i>formal</i> (Fuentes Rodríguez, 2009); <i>más formal</i> (DPDE)	<i>oral/escrito</i> (Fuentes Rodríguez, 2009);
Destino Erasmus 2 Español sin Fronteras 2	<i>sin embargo</i>	formal	-----	<i>formal/informal</i> (Fuentes Rodríguez, 2009); <i>formal/informal</i> (DPDE)	<i>oral/escrito</i> (Fuentes Rodríguez, 2009);
El Ventilador	<i>dicho de otro modo; en otras palabras</i>	formal	escrito	<i>formal/informal</i> (Fuentes Rodríguez, 2009)	<i>oral/escrito</i> (Fuentes Rodríguez, 2009)

5 Diccionario de Partículas Discursivas del Español, bajo coordinación de Antonio Briz, Salvador Pons Bordería y José Portolés (página web: <http://dpde.es>).

El Ventilador	<i>encima</i>	-----	oral	<i>formal/informal</i> (Fuentes Rodríguez, 2009); <i>más informal</i> (Montolio Durán, 2001); <i>más informal</i> (DPDE)	<i>oral/escrito</i> (Fuentes Rodríguez, 2009); <i>más oral</i> (Montolio Durán, 2001); <i>discurso oral</i> (DPDE)
El Ventilador	<i>es decir</i>	-----	oral	<i>formal/informal</i> (Fuentes Rodríguez, 2009)	<i>oral/escrito</i> (Fuentes Rodríguez, 2009)
Sueña 4, p. 125	<i>es que</i>	coloquial	-----	<i>coloquial</i> (Fuentes Rodríguez, 2009)	<i>oral/escrito</i> (Fuentes Rodríguez, 2009)
Sueña 4, p.108	<i>a sabiendas de que</i>	culto	-----	-----	-----

Como se puede apreciar, en los manuales, la introducción de las informaciones acerca del registro de uso de los MD y de su distribución en lo oral y en lo escrito dista de lo que describen los autores citados arriba para estas unidades. Así, en estos manuales, a la propia carencia de dicho tratamiento de los MD se suma una gran confusión y una clara contradicción respecto de las informaciones que se ofrecen sobre tal aspecto. A nuestro modo de ver, esta es una cuestión que, según la interpretación que se puede sacar del esquema anterior, se resume, precisamente, en los siguientes aspectos que, en efecto, representan un problema para la enseñanza y aprendizaje de los MD:

- 1) presencia de notaciones sobre el registro de lengua (formal/informal) para algunos MD y ausencia de informaciones sobre la distribución de los mismos en lo oral y en lo escrito (véase, en el esquema anterior, el caso de los MD *por eso, en cambio y sin embargo*);
- 2) presencia de informaciones sobre la distribución de los MD en lo oral y en lo escrito y ausencia de notaciones respecto de su uso según el registro de lengua (formal-informal) (véanse, en el esquema, los MD *encima y es decir*);
- 3) Fijación a ambos registros (formal/informal) de algunos MD cuya frecuencia de uso se ve más marcada en un único registro (véanse los MD *de modo/manera que, por lo que y en cambio*);
- 4) Fijación a un único registro de lengua del uso de algunos MD cuya frecuencia de uso se ve reflejada en ambos registros (formal/informal), (véanse los MD *dicho de otro modo, en otras palabras, por eso y sin embargo*);

- 5) determinación de la distribución de algunos MD, cuyo uso se observa más frecuente en un único tipo de discurso, a ambos discursos (oral o escrito), (véase el caso de los MD *dicho de otro modo, en otras palabras, encima y es decir*).

En estas confusas y contradictorias informaciones acerca del registro de lengua de los MD y de su distribución en lo oral y en lo escrito, cabe comentar el problema que se genera por la aparición, en los manuales, de notaciones en las que se indica el registro de lengua (formal/informal) para algunos MD y, por contra, la ausencia de informaciones sobre la distribución de los mismos en lo oral y en lo escrito, o viceversa; es decir, la presencia de informaciones sobre la distribución de los MD en lo oral y en lo escrito y, en cambio, la ausencia de notaciones respecto del registro de lengua de los mismos. Esta forma de introducir los MD además de convertir el aprendizaje de estas unidades en una tarea más compleja para los estudiantes, refuerza la confusión que hacen algunos aprendices entre canal de comunicación (oral y escrito) y registro de lengua (formal e informal). En otros términos, no son pocos los aprendices que suelen pensar que lo oral y lo escrito se corresponden con la diferencia formal-informal: una idea que resulta ser falsa y que se fortalece por este tipo de tratamiento que reciben los MD por parte de algunos manuales que ya deberían explicar que tanto el registro formal como el informal se pueden manifestar de forma oral o de forma escrita, por lo que el carácter oral o escrito no es exclusivo de un único tipo de registro. Si bien es cierto que hoy día se considera la existencia de una tendencia a que lo escrito sea más formal y lo oral más informal debido a que estos dos medios de expresión verbal se encuentran bastante próximos en tanto que se considera que las disimilitudes entre ellos se caracterizan por una graduación (Bustos, 1995; Briz, 2001), también es cierto, no obstante, que “oralidad y escritura son dos formas distintas de manifestación del lenguaje que pueden dar lugar tanto a discursos formales como informales” (Albelda Marco y Fernández Colomer, 2008: 20).

De otra parte, cabe destacar la introducción que ofrecen algunos de estos manuales para los MD *sin embargo y por eso*. Es decir, en las notaciones que estos métodos destacan para dichos marcadores se dice que su uso se reserva exclusivamente al registro formal de lengua y, además, no se informa el tipo de discurso (oral/escrito) donde estas partículas se presentan con mayor o menor frecuencia. Pues bien, dicha manera de introducir los conectores *sin embargo y por eso* no es del todo válida ya que estos conectores son utilizados tanto en el registro formal como en el informal y, consecuentemente, su frecuencia se puede observar en ambos tipos de discursos (oral/escrito) (Fuentes Rodríguez, 2009). De hecho, si analizamos profundamente la lengua coloquial notaremos un gran uso de los mismos, por lo que la afirmación de que su uso se restringe al registro formal implica una perspectiva un tanto equivocada para su aprendizaje. En realidad, el uso de ambos marcadores tanto en el discurso oral como en el escrito así como su utilización según el registro (formal/informal) se mostrará eficiente siempre y cuando tengamos presente el tipo de registro en que se usan y la riqueza lingüística que un hablante nativo posea de su lengua (Marchante Chueca, 2005).

Cabe comentar aquí otro problema que hemos observado en los manuales, a saber: la presentación de los MD directamente en ejercicios o actividades donde se reclaman aspectos relacionados con el registro de lengua de estas unidades o con su distribución en el discurso oral y escrito pero sin presentar cualquier aclaración previa respecto de sus valores semántico-pragmáticos y de su empleo en relación con estos dos medios de expresión de la lengua (formal-informal/oral-escrito). A nuestro entender, la ausencia de notaciones que expliquen el uso de los MD y de ejemplificaciones donde se pueda comprobar el empleo de los mismos en muestras auténticas de textos dificulta a los aprendices el desarrollo de los ejercicios y actividades que proponen los manuales, puesto que les obliga a resolver dichas tareas sin antes conocer y entender el uso de unas unidades que, por lo general, se utilizan en la construcción de estructuras lingüísticas complejas que requieren una competencia lingüística y pragmática desarrolladas; lo que, ciertamente, no le da al aprendiz suficiente seguridad para determinar, con exactitud, si marcadores como *de ahí que*, *encima*, *por ello*, *a fin de cuentas*, *es decir*, *de hecho*, etc. (que aparecen en los manuales citados) son más frecuentes en el discurso oral o escrito así como si su uso tiende a ser más formal o informal. En efecto, este es un problema a que habrán de enfrentarse no sólo los estudiantes de ELE sino también los profesores de español que no poseen una base pragmática en la que puedan apoyarse para explicar con mayor seguridad los MD. Téngase en cuenta que los estudiantes, antes de empezar a resolver los ejercicios y actividades que les son propuestos, necesitan entender algunos matices que caracterizan los MD: aspectos que van desde el significado semántico-pragmático de estas partículas hasta el papel que desempeñan en los discursos oral y escrito así como su uso según el registro de lengua. En definitiva, al no aparecer en los manuales ninguna caracterización que permita definir qué unidades se está estudiando y en qué registro (formal-informal) así como en qué tipo de discurso (oral-escrito) se hacen más o menos frecuentes, el reconocimiento y la aplicación de los MD en estos tipos de actividades y ejercicios se convierten en una tarea insustancial, por así decirlo, y mucho más difícil para los aprendices de ELE.

De otra parte, se ha de poner de manifiesto el problema de la carencia de informaciones acerca de los MD que son peculiares a la conversación coloquial, en los manuales de niveles B2 y C1 analizados. En nuestra opinión, éste es un serio problema que afecta a la adquisición de la competencia comunicativa del aprendiz de estos niveles, ya que, en dichos manuales, no se tiene en cuenta que la enseñanza de unos mecanismos tan frecuentes e importantes de la conversación coloquial, como son los MD, constituye un instrumento de enorme potencial didáctico para el desarrollo de una competencia comunicativa plena del aprendiz de ELE. Si tomamos como ejemplo la enseñanza de los MD más frecuentes en la conversación coloquial, vemos que una de las principales ventajas del aprendizaje de estas unidades consiste en que el aprendiz se mostrará mejor capacitado para descifrar el contenido del mensaje en su papel de receptor, dado que una de las funciones de los MD consiste en facilitar las inferencias que se desean comunicar. Además, la enseñanza de los MD que son peculiares a la conversación coloquial

contribuye de modo natural para que el aprendiz de los niveles avanzado y superior participe “(...) en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes” (MCER, § 4.4.3.1.). Con todo y eso, la enseñanza de los MD que actúan en este tipo de conversación apenas recibe la debida atención en los manuales que investigamos, pues, en general, en estos métodos, cuando de la enseñanza de la conversación coloquial se trata, las explicaciones y tareas se reducen al aspecto léxico del registro coloquial.

3. ¿POR QUÉ ENSEÑAR EL USO DE LOS MD EN RELACIÓN CON EL REGISTRO DE LENGUA FORMAL-INFORMAL Y CON SU DISTRIBUCIÓN EN LO ORAL Y EN LO ESCRITO?

Según el MCER (§ 5.2), la competencia sociolingüística constituye un componente de la competencia comunicativa, con lo cual el dominio de los conocimientos, destrezas y habilidades de aquélla contribuye al desarrollo y a la consolidación de ésta. Este Marco apoya lo que venimos exponiendo con respecto a la importancia de la competencia sociolingüística para enseñanza de ELE, pues, según el mismo (§ 5.2.2.), el usuario del nivel B2 se expresa “con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas”; asimismo, el usuario del nivel C1 reconoce “una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; (...)”. Con esto, queda claro que el aprendiz de estos niveles deberá conocer las normas de uso de registro y estilo que necesitará para poder comportarse adecuadamente en cada situación comunicativa en la que se involucrará. Ahora bien, para que este aprendiz tenga pleno dominio de estas normas, deberá aprender a usar algunos marcadores cuya función es señalar las diferencias en las relaciones sociales que se establecen entre los interlocutores en determinadas situaciones de comunicación. Son diferencias que, según el MCER (§ 5.2.2.), ya deberían ser introducidas en el nivel avanzado B2 para que, a partir de este nivel, los estudiantes puedan aprender a expresarse apropiadamente en situaciones diversas y evitar errores importantes de formulación. Además, el aprendizaje del uso de los MD en relación con estas normas de registro facilita a que el estudiante aprenda a distinguir el uso de algunos marcadores que, en un determinado registro u otro, presentan mayor diversidad de funciones, tal es el caso de algunas partículas discursivas de carácter muy marcado y de mayor frecuencia en el registro coloquial como, por ejemplo: *encima, es que, la verdad es que, o sea, bueno, pero es que*, etc., las cuales se presentan con distintos valores que son determinados por su contexto de uso en este nivel de habla (Albeda Marcos y Fernández Colomer, 2008: 73).

Asimismo, la enseñanza de los MD que marcan las relaciones sociales –el cambio de registro, en concreto– les será útil a los aprendices, por ejemplo, en la interacción con los mayores, profesores, autoridades y con otros interlocutores con los que ellos no

mantienen relaciones más estrechas. Así pues, resultaría conveniente que los aprendices tuvieran conocimiento de que el uso de *mira* y *mire*, *oye* y *oiga*, por ejemplo, al igual que las formas verbales que les acompañan, implica un distanciamiento social diferente, y, además, de que el dominio del uso de unidades como éstas les darían mejor desenvolvimiento en las interacciones de las que participan. Imaginemos una situación en que un aprendiz de español de un nivel avanzado o superior, al interactuar con un nativo, confunda el empleo de *mire* y *mira*, *oye* y *oiga*, *fíjate* o *fíjese* y *verá* o *verás*, marcadores conversacionales que señalan las relaciones entre los participantes de una comunicación y que, por lo tanto, enfocan la alteridad (cfr. Martín Zorraquino y Portolés, 1999). La situación de comunicación que, en un primer momento, debería mostrarse bien definida desde el punto de vista formal o informal vacilaría entre los dos tipos de registro, ora demostrando confianza y acercamiento entre los interlocutores, ora marcando un distanciamiento entre ellos. Por consiguiente, lo que debería ser entendido como un procedimiento expresivo de cortesía positiva a partir de un uso apropiado de estos MD según el registro, se interpretaría como lo contrario. Es decir, se consideraría una falta de adecuación lingüística a la situación formal o informal que, por supuesto, provocaría extrañeza en el hablante nativo receptor del mensaje. Las consecuencias de ello podrían perjudicar no sólo los objetivos del hecho comunicativo en el que se involucraron aprendiz y hablante nativo, sino también las relaciones sociales entre ellos.

Por otra parte, a partir del nivel B2, resultaría significativamente útil la enseñanza de la frecuencia de uso de los MD en los registros formal-informal y en los discursos oral-escrito. Así, se podría, por ejemplo, concienciar a los aprendices de que el conector aditivo *aparte* es muy frecuente en el español coloquial hablado (*No me apetece ver esta serie; es muy larga y aburrida. Aparte, he quedado con mi amiga para estudiar*) mientras que su homólogo *por añadidura* es propio del español formal escrito; o bien de que el marcador conversacional *por lo visto* es mucho menos usado en el español escrito formal que el marcador *al parecer* y sus variantes *a mi parecer*, *al parecer de unos y de otros*, etc. Además, resultaría conveniente que los estudiantes de niveles avanzado y superior supieran que, al emplear determinados marcadores de un registro demasiado formal escrito, como *por añadidura*, *al parecer*, *de resueltas*, *por ende*, *verbigracia*, etc., en una conversación que se debería realizar espontáneamente entre amigos, podría considerarse como un trato frío o distante, que quizás revelaría algún reproche o reserva por parte de los que los utilizan. Del mismo modo, sería interesante para los estudiantes de los niveles B2 y C1 el conocimiento de que algunos marcadores, tales como *empero*, *mas* y *verbigracia*, que antes, por tradición literaria, se utilizaban en el lenguaje escrito cuidado, hoy en día están notablemente en desuso, dado que resultan inusuales incluso en textos de modalidad escrita formal (cfr. Montolío Durán, 2001).

4. CONCLUSIONES

A todo esto el lector ya habrá intuido que la anotación sobre el registro de uso más frecuente (formal/informal) en el que aparecen los MD y su distinta distribución en lo escrito y en lo oral es un aspecto de gran utilidad para la enseñanza de estas unidades en las clases de ELE, dado que contribuye de modo natural y eficaz para el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices. Pese a la importancia de este aspecto para la enseñanza y aprendizaje de los MD, en las unidades didácticas de los manuales de nivel avanzado y superior que analizamos, tal tratamiento se limita a unas pocas notas complementarias o marginales al resto de los contenidos presentados. Al parecer, la mayoría de los métodos destinados al aprendiz de ELE de dichos niveles todavía no han tenido en cuenta de que la enseñanza de estas unidades discursivas en relación con el registro de lengua y con su distribución en lo escrito y en lo oral contribuye de manera significativa para el desarrollo de la competencia sociolingüística del aprendiz, que, en estos niveles, ya deberá ser capaz de atender y examinar con cuidado las características de la situación y del destinatario a fin de ajustar su registro de habla y su nivel de formalidad a las nuevas circunstancias de comunicación de las que participa.

En definitiva, todos estos problemas respecto de la introducción de los MD en relación con el registro de lengua y con su distribución en el discurso oral y escrito sólo contribuyen a que la enseñanza y el aprendizaje de estas unidades sean, aún si cabe, más complejos para los profesores y estudiantes de ELE. De hecho, sabemos que no son pocos los aprendices, incluso de niveles avanzados y superiores, que muestran dificultades para dominar el uso de los MD según su registro de uso así como su empleo de acuerdo con su frecuencia en el discurso oral y escrito. Pensamos, entonces, que el tipo de problema que aquí se describe hará que recordemos que el dominio del uso de los MD es primordial para el desarrollo de las competencias discursiva y sociolingüística de los aprendices (y más aún si estos aprendices se encuentran en un nivel avanzado o superior) y, por consiguiente, para el desarrollo de la *competencia pragmática*, en tanto que el marcador forma parte de un conjunto de estrategias interaccionales. Así, resultaría completamente eficaz que los manuales de ELE, al introducir los MD en sus unidades didácticas, tuviesen en cuenta algunos aspectos que, ciertamente, mejorarían sobremanera el tratamiento de estas partículas discursivas en relación con el registro de lengua y con su distribución en lo oral y en lo escrito, a saber:

- a) presentar notaciones para informar sobre el registro de lengua (formal/informal) de los MD que introducen y, a la vez, sobre la distribución de los mismos en lo oral y en lo escrito;
- b) introducir los conectores *sin embargo* y *por eso* como marcadores que suelen ser utilizados tanto en el registro formal (oral/escrito) como en el informal (oral/escrito);

- c) presentar informaciones acerca de los MD que son peculiares a la conversación coloquial;
- d) no introducir los MD directamente en ejercicios o actividades donde se reclaman aspectos relacionados con el registro de lengua de estas unidades o con su distribución en el discurso oral y escrito sin antes presentar aclaraciones previas respecto de sus valores semántico-pragmáticos.

En conclusión, aprender a usar los MD del español es de extrema importancia para poder comunicarse con éxito en este idioma. Es más, se puede afirmar que el empleo adecuado de esos elementos por los aprendices, en la producción de sus discursos orales y escritos, puede indicar que ellos ya poseen un mayor dominio de la lengua española. Es la prueba de que este aprendiz ha salido de los dominios estrictamente gramaticales de la lengua y ya se está valiendo del dominio pragmático y, por consiguiente, alcanzando una competencia comunicativa plena en español (Nogueira da Silva, 2009: 4).

BIBLIOGRAFÍA

- ACÍN, E. y O. LOUREDA (2010): “Cuestiones candentes en torno a los marcadores del discurso”, en ACÍN, E. y O. LOUREDA (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso, hoy*, Madrid: Arco/Libros, 7-59.
- ALBELDA MARCO, M. y M. J. FERNÁNDEZ COLOMER (2008): *La enseñanza de la conversación coloquial*, Madrid: Arco/Libros.
- BRIZ, A. (2001): *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmatogramática*, Barcelona: Ariel.
- BRIZ, A., S. PONS BORDERÍA y J. PORTOLÉS (eds.) (2000): *Diccionario de Partículas Discursivas del Español*, [en línea]: <www.dpde.es>
- BUSTOS TOVAR, J. J. (1995): “De la oralidad a la escritura”, en L. CORTÉS (ed.), *El español coloquial, Actas del Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería: Universidad de Almería, 9-28.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1987): *Enlaces extraoracionales*, Sevilla: Alfar.
- (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*, Madrid: Arco/Libros.
- MARCHANTE CHUECA, M. P. (2005): “El tratamiento de los marcadores contraargumentativos en los manuales de ELE”, en *Actas FIAPE, I Congreso Internacional: El*

español, lengua del futuro, Toledo, 2005, [en línea]: <<http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/fiape/marchante.pdf>>

MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (2004): “El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de ELE”, en *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla: ASELE, 53-70, [en línea]: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0051.pdf>

MARTÍN ZORRAQUINO, M. A y J. PORTOLÉS (1999): “Los marcadores del discurso”, en I. BOSQUE y V. DEMONTE (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe, vol. 3, 4051-4213.

MONTOLOÍO DURÁN, E. (2001): *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona: Ariel.

NOGUEIRA DA SILVA, A. M. (2009): “El tratamiento de los marcadores del discurso en los manuales de español con fines específicos”, *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos XIX*, 107-120, [en línea]: <www.educacion.es/externo/br/es/publicaciones/publicaciones.shtml>

LISTA DE MANUALES CONSULTADOS

VV.AA. (2007): *Prisma avanza*. Madrid: Edinumen.

VV.AA. (2006): *Prisma consolida*. Madrid: Edinumen.

VV.AA. (1998): *Puesta a punto*. Madrid: EDELSA.

VV.AA. (2006): *Punto final*. Madrid: Edelsa.

VV.AA. (2006): *A fondo*. Madrid: SGEL

VV.AA. (2007): *A fondo 2*. Madrid: SGEL

VV.AA. (2007): *Español lengua viva 3*. Madrid: Santillana.

VV.AA. (2008): *Español lengua viva 4*. Madrid: Santillana.

VV.AA. (2009): *Español sin fronteras 2*. Madrid: SGEL

VV.AA. (2005): *Español sin fronteras 3*. Madrid: SGEL

VV.AA. (2007): *Sueña 3*. Madrid: Grupo Anaya, S.A.

VV.AA. (2008): *Sueña 4*. Madrid: Grupo Anaya, S.A.

VV.AA. (2005): *Gente 3* (Libro de Trabajo). Barcelona: Difusión.

VV.AA. (2008): *Destino erasmus 2*. Madrid: SGEL.

VV.AA. (2006): *El Ventilador*. Barcelona: Difusión.

VV.AA. (2008): *Dominio*. Madrid: Edelsa.

LOS OLVIDADOS DE BUÑUEL: PREPARACIÓN, ANÁLISIS Y EXPLOTACIÓN DE PELÍCULAS EN EL AULA DE ELE¹

OLIVIA NOVOA FERNÁNDEZ
CIAC-Universidade do Algarve

RESUMEN: El uso del cine ha tenido una presencia general e intermitente en los materiales, explotaciones didácticas, artículos, comunicaciones, talleres, etc. de enseñanza-aprendizaje de español L2-LE. Teniendo esto en consideración, sentí la necesidad de reflexionar sobre las posibilidades de explotación de *Los Olvidados* (Luis Buñuel, 1950) y la preparación del profesor antes de llevar la película al aula. Mi objetivo es presentar los pasos dados en una investigación que parte de una aplicación interdisciplinar al asunto y demostrar que, aplicando un análisis al texto fílmico desde diversos puntos de vista (didáctica de la lengua extranjera, análisis fílmico y pedagogía cinematográfica), la *literacia* audiovisual del profesor mejora y, en consecuencia, es posible que surja una mayor creatividad a la hora de diseñar las actividades.

El uso del cine en la clase de idiomas no es una novedad, pero sigue siendo poco frecuente, en realidad, es algo más bien minoritario. En 1999, José Amenós escribía: “Nutridas minorías de profesores vienen utilizando el cine en la clase de idiomas desde hace tiempo”. (Amenós Pons, 1999:769) A este uso minoritario, puede añadirse el adjetivo intermitente, es decir, existen algunos artículos, tesis sobre el asunto y materiales específicos para el aula, publicados de una manera dispersa en actas, revistas o repositorios de internet, y, más ocasionalmente, por alguna editorial de manuales de lengua extranjera. Con el fin de contribuir a este intermitente interés en el cine y su relación con el aprendizaje del español, he sentido la necesidad de reflexionar sobre el asunto desde

1 Parte de lo desarrollado en el siguiente texto es fruto de la investigación dentro del Mestrado em Comunicação, Cultura e Artes impartido en la Universidade do Algarve en colaboración con el Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC-www.ciac.pt).

un punto de vista interdisciplinar y partiendo de una elección concreta, la película *Los Olvidados* de Luis Buñuel.

En primer lugar, cabe decir que, dentro de la enseñanza-aprendizaje del español, el asunto ha sido abordado de un modo general como “el cine” y se han elogiado sus múltiples posibilidades como elemento motivador, texto representativo de la lengua, complemento del aprendizaje de la cultura extranjera, objeto de estudio, etc. En otras ocasiones, al cine se le incluye en el campo más amplio del audiovisual, unido a la televisión, así, el MCER propone “ver cine y televisión” para las actividades de comprensión audiovisual. No es extraño que el cine se contemple de esta forma tan versátil, si pensamos en él como un arte interdisciplinar o una encrucijada en la que los caminos de la cultura, la imagen, el sonido, el espectáculo, la pintura, la literatura, la palabra, la realidad y la ficción se encuentran. De ahí, sus ventajas, pero también algunos de sus inconvenientes a la hora de decidirnos a llevarlo al aula. El cine como asunto general puede resultar inabarcable, tal como la literatura, pero además éste, debido a su juventud frente a otras artes y a su reciente y paulatina introducción en la enseñanza, no sólo de lenguas extranjeras, está en cierta desventaja. Sin entrar en pormenores, la relación entre cine y educación puede dividirse en tres líneas paralelas y complementarias: el cine educativo, esto es, aquel que incluye unos contenidos educativos y hecho para ese fin, aunque no se trate de cine, podemos pensar en el ejemplo de los videos realizados para el aprendizaje de lenguas; en segundo lugar, la enseñanza del cine, es decir, de su técnica o análisis como objeto de estudio; y en tercer lugar, las dimensiones pedagógicas del cine, que pueden darse fuera del contexto de la enseñanza, entendiéndolo como un vehículo ideológico y educativo, ya que transmite valores o modelos de comportamiento de una sociedad concreta.

En la enseñanza de lenguas, en concreto del español, el cine suele incluirse en la cultura, baste, como muestra, que Luis Buñuel aparezca dentro del inventario de contenidos culturales del Marco Curricular Cervantes descrito como “Importancia de Luis Buñuel y su obra en la historia del cine universal”. Precisamente, es esa cualidad pedagógica del cine, la que en mayor medida puede interferir cuando lo tratamos como un contenido cultural, puesto que dichas dimensiones implican valores o modelos socioculturales, cuyo conocimiento, comprensión, aceptación o rechazo dependerá de la forma en cómo son transmitidos y recibidos por el aprendiz, así como de la preparación que el profesor tenga en su papel de mediador entre el texto fílmico y el alumno. En resumen, esto depende de la *literacia* de ambos, de lo que en inglés se llama *media literacy*, y que en español suele traducirse por *alfabetización*, término bastante restricto para todo lo que implica².

2 Sobre las diferentes denominaciones y traducción de literacy en diferentes contextos puede consultarse: Cassany, 2006: 38 y Reia-Baptista, 2008:204. Usaré el termino literacia como voz proveniente de la traducción portuguesa.

Ante este panorama, cabe preguntarse si la formación de un profesor de lengua extranjera es suficiente o si lo es la de los alumnos, debido a la todavía escasa presencia del cine o de los medios audiovisuales en la educación. En principio, si se usa el cine como un elemento motivador o un modelo real de la lengua extranjera, no deberíamos preocuparnos por estos aspectos que van más allá de lo lingüístico o, aparentemente, de la cultura de la lengua. Pero el resultado de esta actitud condescendiente puede ser que perdamos y, también nuestros alumnos, unos conocimientos que no sólo mejorarían nuestra *literacia*, si no también nuestra creatividad a la hora de diseñar las actividades que puedan acompañar al visionado de una película en la clase de español. Por ello, es posible que aplicando una visión interdisciplinar al asunto del cine, partiendo de la didáctica de la lengua, pero no obviando los estudios fílmicos o las reflexiones sobre cine y educación, enriquezcamos nuestro conocimiento, mejoremos nuestra *literacia* y, con todo ello, nuestra preparación.

Para empezar, es importante reflexionar sobre el contexto de una clase y aquí cabe decir que, independientemente de nuestros objetivos al llevar una película al aula, la finalidad es siempre didáctica. La clase no es el cine, o al menos, el que nuestros alumnos puedan conocer, es decir, no están sentados en una cómoda butaca, a oscuras, comiendo palomitas y viendo una película reciente que han escogido con un amigo en el centro comercial de su ciudad,... No es el cine de nuestros días, ni debemos tener la necesidad de recrearlo artificialmente, si no que es un lugar más en el que se puede ver cine, dentro de un contexto específico en el que se da una situación de enseñanza-aprendizaje. Por ello, debemos superar problemas que tradicionalmente se han observado, como la temporalización del aula y la duración de un largometraje, surgidos cuando obviamos este contexto.

Por otro lado, la clase de lengua extranjera tiene unas características específicas y propias, en particular, en ella que se han instalado las clásicas cuatro destrezas: expresión y comprensión escrita y oral. Esta tradicional división puede ser uno de los problemas a la hora de realizar actividades usando una película como texto para el aula, dado que es un texto audiovisual. Si bien el MCER contempla la comprensión audiovisual dentro de las actividades y estrategias de comprensión, ésta sigue centrándose en “escuchar y leer”. Si observamos los descriptores para este tipo de actividades, podemos deducir que están centrados en la comprensión oral, esto es en los diálogos, así para un nivel C1 describe: “Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas”. Por otro lado, televisión y cine aparecen al mismo nivel, cuando, intertextualidades aparte, son medios cuyo lenguaje audiovisual difiere bastante. La televisión es el medio elegido para el nivel A2, en concreto el género informativos o “noticias de televisión”, sin embargo, la facilidad que pueda tener un alumno a la hora de comprender una noticia, probablemente no se deba a que la lengua presentada sea más accesible, ni al apoyo visual, si no a su familiarización con este paradigma o género audiovisual por su propio conocimiento del mundo. En general, la

noticia es un género que, por su inmediatez, tiene un contenido visual menos preparado: “la noticia de televisión puede ser presentada como lectura de un texto desde el estudio, sin ilustración alguna o intercalando a la imagen del locutor leyendo el texto imágenes alusivas sin sonido..”. (Barroso García, 1996: 402) Es decir, que el contenido fundamental para la comprensión de la noticia normalmente está en lo oral, complementado por unas imágenes de apoyo. Si, además, por ejemplo, la noticia incluye la entrevista a un testigo de los hechos, puede que estemos ante una “cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial”. Frente a esto, en una película, generalmente, tanto lo visual como el audio –incluyendo sonidos, música y diálogos– han sido cuidadosamente preparados, constituyendo en su conjunto un texto más o menos accesible. Si un alumno de un nivel inicial todavía no ha desarrollado su comprensión oral, puede que necesite más apoyo del profesor en comprender un género audiovisual en el que lo oral, la narración del locutor, tiene más peso, como habitualmente sucede en la noticia. Es posible que hayamos caído en una trampa del audiovisual pensando que los contenidos televisivos por ser más accesibles y estar más presentes en nuestro día a día, sean más fáciles de comprender, esto es, en la falacia de que el cine es un medio más complicado que la televisión. En cierto sentido, este raciocinio es normal y puede explicarse desde nuestra perspectiva literaria del asunto, centrada en lo escrito, en la que el lenguaje de una noticia suele ser menos complicado para un extranjero que el de una novela. Sin embargo, en los textos audiovisuales puede que esta regla no nos valga.

Teniendo esto en consideración, ¿debemos usar películas y no noticias para niveles iniciales? La cuestión es más bien por qué restringirnos tanto. Quizá lo que sí nos puede ayudar es la preparación y análisis del texto elegido, no sólo teniendo en cuenta lo lingüístico, si no apoyándonos en otras áreas. Puede que así ganemos una mayor libertad a la hora de elegir los textos audiovisuales y que, además, el texto nos sirva para desarrollar actividades no sólo enfocadas hacia la comprensión oral o audiovisual.

Evidentemente, es necesario seleccionar y el abanico es amplio, pero como apunta José Amenós contamos con nuestra intuición, que debe verse reforzada con la preparación del material (Amenós Pons, 1999:769). Parece que uno de los criterios que pesan a la hora de elegir es la actualidad. Por ejemplo, las autoras de *Clase de Cine*, material específico para el aula de español para extranjeros, justifican la elección de las películas de la siguiente manera: “se han tenido en cuenta criterios como la diversidad cultural (...), la actualidad y el atractivo de los temas que tratan, la variedad de géneros, el nivel lingüístico o cuestiones tan prácticas como la accesibilidad de los títulos en el mercado”. (Aixalá, 2009:4). La película más antigua es de 1998. Si comparo esta selección con la película que yo he elegido, *Los Olvidados*, puede decirse que no cumple ese criterio de reciente, puesto que se estrenó en 1950, está rodada en blanco y negro y contextualizada en la realidad mexicana de la época. No obstante, su temática universal sigue estando vigente. ¿Por qué no llevarla a la clase de español para extranjeros?

En realidad, la reflexión que he hecho hasta ahora ha surgido tras la elección de *Los Olvidados*, en concreto de un fragmento, conocido como la secuencia del sueño de Pedro. Las razones por las que yo había elegido esa secuencia son que ha despertado numerosas reacciones entre la crítica cinematográfica, es una secuencia clave en la película y se ha reconocido su importancia para la historia del cine, no sólo de habla hispana³. En consecuencia, sabiendo esto, es un texto que probablemente despertará también alguna reacción en los alumnos, o al menos, cierta curiosidad, ya que pueden apreciarse una serie de recursos expresivos, propios de Buñuel, para narrar el ambiente onírico del sueño de Pedro, protagonista de la película. Pero, a partir de investigar lo que sobre esta secuencia se había escrito, el resultado ha sido descubrir una serie de textos que dialogan con la película y que pueden ser útiles, dependiendo de nuestros objetivos a la hora de llevarla al aula.

Los Olvidados es una película, que como cualquier otra tiene su historia, pero sobre esta en el tiempo transcurrido desde su estreno se han escrito ríos de tinta por motivos que, brevemente, intentaré resumir a continuación.

En 1950, Luis Buñuel se encuentra exiliado en México y la realización de la película surge tras la propuesta del productor Oscar Dacingers de hacer “una historia sobre los niños pobres de México”. (Pérez Turrent, 1993:49). La película comienza con las imágenes de varias ciudades europeas, pero la historia se sitúa en los arrabales de México D.F., las llamadas “ciudades perdidas”. Allí viven Pedro, el protagonista, y los demás personajes. El Jaibo, quien acaba de fugarse del correccional, se convierte en el jefe de la pandilla de chicos que ataca al ciego D. Carmelo. Por la noche, Pedro regresa a casa hambriento y su madre le niega la comida repartiéndola entre sus hermanos. Al día siguiente, Pedro acompaña al Jaibo a ver a Julián, a quien el Jaibo asesina. A partir de ahí, Pedro y el Jaibo deciden separarse y, esa noche, Pedro tiene un sueño. En el sueño, ve a Julián manchado de sangre debajo de su cama y a su madre ofreciéndole un pedazo de carne cruda, que el Jaibo le arrebata saliendo desde debajo de la cama⁴... La película se estrenó el 9 de noviembre de 1950 en el cine México y una semana después fue retirada de la cartelera debido a las críticas y a la ausencia de público. La causa de esta reacción es que mostraba una imagen miserable de un México próspero, yendo a contracorriente en el contexto de un cine nacional de marcado patriotismo. Al año siguiente, apoyada, entre otros, por Octavio Paz, *Los Olvidados* gana el premio a la mejor dirección en el festival de Cannes. Desde entonces, la crítica cinematográfica considera que esta película ha marcado un antes y un después en la cinematografía latinoamericana, convirtiéndose en un referente hasta nuestros días. Finalmente, en el año 2003, el negativo original de *Los Olvidados* fue inscrito en el Programa Internacional Memoria del Mundo de

3 Cito aquí una de las reacciones: “Así concluye la secuencia del sueño más celebrada por la crítica (llegando a considerarla la mejor escena onírica del cine)” (Ros Galiana, 2002:38)

4 Para conocer el argumento completo de la película puede consultarse Ros Galiana, 2002:12

la UNESCO, que preserva el patrimonio cultural más representativo de las lenguas, pueblos y culturas del planeta, en consecuencia, no sólo se ha reconocido su inmenso valor estético, artístico o representativo, si no que, además, ha entrado a formar parte oficialmente de la identidad cultural mexicana. Este último hecho, resulta paradójico si tenemos en cuenta el contexto de recepción de la película y el rechazo que provocó por cuestionar precisamente la identidad nacional mexicana.

En resumen, es natural que *Los Olvidados* haya despertado y siga despertando el interés de la crítica, pero además de toda esta información más o menos útil para la clase de español, resulta muy valioso descubrir que, gracias a los estudios y publicaciones sobre la misma, podamos tener acceso a otros textos. Estos textos, como por ejemplo, artículos, entrevistas o el guión cinematográfico, pueden ser también recursos que podemos llevar a la clase de español.

Al mismo tiempo, estos textos nos pueden servir para descubrir al estudiante otros contenidos culturales. Por ejemplo, las reacciones de algunos artistas mexicanos narradas por el propio Buñuel:

Había intelectuales y artistas: el pintor mexicano Siqueiros, el poeta español León Felipe y su mujer mexicana Bertha y Lupe Martín, la esposa del pintor Diego Rivera. Cuando terminó la exhibición, Siqueiros estaba contento con la película, le parecía admirable. Lupe Martín me miraba cruzándose los brazos, y me decía: “No me hables.” Bertha (...) se me acercó como queriéndome meter las uñas en los ojos. “Es usted un miserable. Ofende usted a todo el mundo. Lo que muestra esta película no es México” (...) Jorge Negrete me encontró un día en el comedor de los estudios cinematográficos. “¿Usted filmó *Los olvidados*? –me dijo, indignado—. Si llego yo a estar en México esos días, usted no habría hecho esa película.” (Pérez Turrent, 1993:55)

O el artículo que Octavio Paz escribió para defender la película en el festival de Cannes de 1951:

A pesar de la universalidad de su tema, de la ausencia de color local y de la extrema desnudez de su construcción posee un acento que no hay más remedio que llamar racial (en el sentido en que los toros tienen casta). La miseria y el abandono pueden darse en cualquier parte del mundo, pero la pasión encarnizada con que están descritas pertenece al gran arte español. (...) Quizá sin proponérselo, Buñuel descubre en el sueño de sus héroes las imágenes arquetípicas del pueblo mexicano: Coatlicue y el sacrificio... (Peña Ardid, 2007:38)

O el mensaje lanzado a la industria cinematográfica por Miguel Alemán, presidente a la sazón, semanas después del éxito de Buñuel en Cannes:

Nuestra cinematografía debe ser, por su calidad, un medio artístico y cultural que trasponga las fronteras para que el mundo conozca mejor a nuestro país: en su historia, su organización social, su folclore y sus paisajes.

Urge que se mantenga esa calidad cada vez superada en la producción cinematográfica para corresponder al elevado concepto que de nuestro país se tiene en el extranjero.

A los trabajadores de la industria les toca velar y esforzarse porque nuestro cine, además de una industria, sea la expresión leal de todo lo que es mexicano en la interpretación más cabal de la palabra y como aportación de lo nacional a lo universal. (Peña Ardid, 2007:41)

He seleccionado estos fragmentos porque sirven para reflexionar sobre las dimensiones pedagógicas del cine como vehículo de valores y normas en un determinado contexto histórico y social. Valores que pueden estar acordes o no con la ideología predominante. También son ejemplos de cómo se construyen las narrativas de una identidad nacional o cultural concreta. En este sentido, pueden servir para que el alumno entienda algunas de las peculiaridades de lo que a veces se denomina identidad hispánica, partiendo del ejemplo de una película realizada, en un contexto sociohistórico concreto, por un director nacido español y nacionalizado mexicano. Por otro lado, la forma como diseñemos la actividad con esta finalidad, dependerá también del nivel de lengua y de los restantes objetivos, por ejemplo, si nos interesa practicar la expresión oral o escrita.

Otro de los textos publicados precisamente con motivo del reconocimiento de la UNESCO es el guión técnico que Buñuel utilizó para el rodaje de la película. Precisamente, en *Tengo*, un método de español para hablantes franceses aparece un fragmento de guión de una secuencia de *Los Olvidados* sobre el que se proponen una serie de actividades. En realidad, el texto que aparece en este manual no se corresponde con el guión original utilizado por Buñuel, puede que se trate de una transcripción hecha por el propio autor del libro o una traducción de los guiones (*découpage*) publicados en Francia y posteriores a la película. Con respecto al desarrollo del guión original de *Los Olvidados*, éste fue escrito por Luis Buñuel, Luis Alcoriza, Juan Larrea, Max Aub y Pedro Urdimalas. Estos tres últimos, que escribieron los diálogos, no aparecen en los créditos, en el caso de Pedro Urdimalas, encargado de “mexicanizarlos”, por propia decisión y desacuerdo con la película. Si refiero aquí estos datos, es para reflexionar sobre la idea más o menos extendida de que los diálogos de cine se corresponden con muestras de lengua reales en situaciones reales. Este caso concreto, sirve para ejemplificar que esto no es cierto y que no debemos dejarnos engañar por el realismo de una película, como es este caso, ya que, normalmente, conlleva un proceso construido y artificial. Sin embargo, esta no es una razón para no considerar este texto como un material auténtico y significativo, que, además, por sus propias características textuales presenta la siguiente ventaja: puede ser un modelo de texto auténtico en el que la descripción (de los personajes y lugares), la narración (de las acciones) y el estilo directo (diálogos) están separados con una finalidad

pragmática. Esta separación puede ayudarnos a la hora de trabajar la expresión escrita con creatividad e incluso de una forma colectiva, como sucede en algunos casos de la realidad cinematográfica.

Hasta ahora he querido relatar algunas de las posibilidades de explotación de esta película, sabiendo que me dejo otras en el tintero, como las relaciones intertextuales con otros contenidos culturales, en particular, la Picaresca española, el Realismo literario o algunos de los cuadros de Goya. En cualquier caso, considero que, al igual que seleccionamos una película de entre muchas, es fundamental seleccionar el tipo de actividad que vayamos a realizar con la misma, sin sobrecargar al alumno con infinidad de actividades sobre una misma película, ya que, en ese caso, correremos el riesgo de perder el papel motivador que el cine pueda tener en nuestras clases.

Finalmente, vale la pena decir que hacer este ejercicio de preparación, desde un punto de vista interdisciplinar, mejora la *literacia* del profesor, en concreto la de una película, pero además, abre otros caminos como su creatividad a la hora de diseñar actividades, ampliándola con el descubrimiento de interpretaciones diferentes e intertextualidades que pueden llevarse al aula no sólo para practicar las diferentes destrezas, si no también para mejorar la competencia cultural del alumno y su *literacia* audiovisual.

BIBLIOGRAFÍA

- AIXALÁ E. *et al.* (2009): *Clase de cine*, Barcelona: Difusión.
- AMENÓS PONS, J. (1999): “Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación”, en *Actas X Congreso de ASELE*, 769-783[en línea]: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0765.pdf>
- BARROSO GARCÍA, J. (1996): *Realización de los géneros televisivos*, Madrid: Síntesis.
- CASSANY, D. (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona: Anagrama.
- PEÑA ARDID, C. y V. M. LA HUERTA GUILLÉN (2007): *Buñuel 1950. Los olvidados. Guión y documentos*, Teruel: Instituto de Estudios Turolenses.
- PÉREZ TURRENT, T. y J. DE LA COLINA (1993 [2002]): *Buñuel por Buñuel*, Madrid: Plot.
- REIA-BAPTISTA, V. (1995a): “El lenguaje cinematográfico en la pedagogía de la comunicación”, *Comunicar* 4, 106-110, [en línea]: <<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=4&articulo=04-1995-22>>
- (1995b): “Pedagogía da Comunicação, Cinema e Ensino: Dimensões Pedagógicas do Cinema”, en *Educación y Medios de Comunicación en el Contexto Iberoameri-*

cano, Universidad Internacional de Andalucía, [en línea]: <<http://www.bocc.ubi.pt/>>

— (2008): “Para uma literacia dos media: exemplos de contextualização lusófona e outros.”, en *Discursos e Práticas de Qualidade na Televisão*, Lisboa: Livros Horizonte.

ROS GALIANA, F. Y R. CRESPO Y CRESPO (2002): *Los olvidados. Guía para ver y analizar*, Valencia: Nau Llibres.

EL TEXTO EN EL APRENDIZAJE MULTIMODAL DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

MARIA DE LOURDES OTERO BRABO CRUZ
Unesp – Campus de Assis¹

RESUMEN: Las TICs en la enseñanza del español como lengua extranjera pueden llevar al aprendiz a una producción discursiva contextualizada. El texto gana una dimensión más amplia al transformarse en un hipertexto, lo que motiva al alumno en la búsqueda de informaciones, a través de una red de asociaciones, en la que establece una trayectoria de acuerdo con su interés.

La interpretación de los contextos culturales que se da en base a una propuesta de aprendizaje multimodal, según Cruz (2008), lleva a establecer puentes entre distintas textualizaciones y beneficia un transculturalismo, cuando conduce a una reflexión crítica que nos transforma frente a nuestra misma cultura.

1. UNA NUEVA PERSPECTIVA FRENTE AL TEXTO CON LAS TICS

Según Koch (2001), una primera cuestión que la Lingüística Textual se propone es cómo se irá posicionar frente a las nuevas perspectivas, y, en especial, con relación a los nuevos medios de representación del conocimiento, como el hipertexto, que la autora define como un soporte lingüístico-semiótico hoy intensamente utilizado para establecer interacciones virtuales desterritorializadas, caracterizado fundamentalmente por la ausencia de linealidad, rasgo inherente a los textos tradicionales. Koch cuestiona qué consecuencias eso puede traer a la delimitación de su dominio y qué nuevos procedimientos metodológicos la lingüística textual debe desarrollar.

¹ La participación en este evento ha sido posible por la financiación de la FUNDUNESP - Fundação para o Desenvolvimento da UNESP.

Beaugrande (1997) afirma que la 'revolución del conocimiento' llama para una revolución de la comunicación con una significativa ampliación en la participación en las prácticas discursivas. Este autor ve para las ciencia del texto y discurso en los próximos años, una teoría conectada a la práctica y con métodos que sigan una visión transdisciplinaria.

Las TICs en la enseñanza del español como lengua extranjera pueden llevar al aprendiz a una producción discursiva contextualizada. Sin duda, el texto gana una dimensión más amplia al transformarse en un hipertexto, lo que motiva al alumno en la búsqueda de informaciones, a través de una red de asociaciones, en la que establece una trayectoria de acuerdo con su interés.

Según Fernández Díaz y Correa Gorospe (2006), es importante superar los modelos de enseñanza tradicionales, en los que la programación rigurosamente idéntica para la diversidad del alumnado proporcionada por las editoriales, ejecutadas en tiempos rígidos y en espacios de trabajo individualistas, logran ineludiblemente experiencias educativas reiterativas, homogéneas, algo incongruente con una sociedad en continua transformación cultural. Esos autores señalan que experiencias innovadoras en el uso de las TIC nos conducirán a reflexionar sobre el propio modelo de enseñanza que subyace a nuestras experiencias educativas, así como a asumir un compromiso en la labor investigativa inherente al desempeño del rol docente.

Así, pues, al estimular la autonomía del aprendiz, hace falta una orientación para que él no se pierda en el ciberespacio. Hay que ofrecerle una espina dorsal para su navegación, que podrá expandirse según sus intereses. El diseño de curso en espiral, le proporcionará al aprendiz la inclusión de lo nuevo y lo más significativo para él, en el universo de las actividades propuestas.

Se hace fundamental aún, con relación al hipertexto, la noción de multimodalidad, señalada por Kress y Van Leeuwen (1996) en las formas de representación que componen un mensaje, en las que actúan más de un código semiótico. La multimodalidad de la comunicación se compone de variados modos semióticos (verbal, visual y auditivo) y gana especial relieve según las investigaciones semióticas en el mundo de la comunicación contemporánea, donde se hace presente de forma cada vez más intensa gracias a los avances tecnológicos que estamos viviendo.

Quast (2007) indica que el ordenador posibilita la estructura en abierto del poema, la navegación no lineal a lo largo del texto, la construcción hipertextual, la producción de imágenes, la participación interactiva del lector, entre otras cosas. Pensamos que tales posibilidades promueven otra lectura de mundo y una apertura aún más amplia del texto: el lector, en la interpretación del texto, sigue aportando su experiencia de mundo, ahora con un destaque más efectivo de sus intereses en la selección del material que le servirá de insumo.

La producción generada comprueba la efectividad de las TICs en el proceso de construcción de la adquisición de una lengua extranjera. La transcripción de los textos escritos u orales producidos por los alumnos es fiel a su producción. Se mantiene entre comillas los errores o interferencias que ocurrieron en esa producción, pues nos pueden suministrar indicaciones de la progresión o fosilización ocurridas durante el aprendizaje de la lengua.

2. FUNCIONAMIENTO DEL TEXTO EN UN MATERIAL EN LÍNEA OBSERVADO EN SU CONTEXTO DE APLICACIÓN

La intertextualidad es una característica presente en nuestro material en línea (<http://www.assis.unesp.br/maluotero/conexionalumno.html>), en el que se suman a los textos poéticos los textos históricos, informativos o lingüísticos, hilvanados por la posibilidad de actualización, de complementación, el dinamismo, en fin, que caracteriza la estructura de un sitio, pues nuevas conexiones aseguran el movimiento de acompañar el mundo en sus transformaciones y acompañar los intereses y nuevas demandas. Quast (2007) confirma que en esa situación la palabra deja de ser lenguaje verbal y pasa a tener horizontes más amplios, ensancha sus límites, para volverse un texto verbal, sonoro, visual, audiovisual, digital en otro contexto.

Hay que señalar, pues, la fuerza de las imágenes y del audio, que contribuyen a la sintaxis del texto, aportando más elementos al universo en construcción y formando parte de esa intertextualidad que funciona como un elemento de cohesión en la estructuración de la unidad. En ese sentido, véase la definición amplia de intertextualidad formulada por Quast (2007):

Se atribuye el nombre de Intertextualidad a la interrelación entre dos o más textos (escritos, visuales, simbólicos, entre otros tipos) en el que uno cita al otro y se relaciona al “conocimiento de mundo”, “currículum oculto” u otras denominaciones que se refieran al conjunto de nociones, experiencias, ideas, informaciones que el individuo adquiere a lo largo de la vida, para compartir y que pueden ser comunes al productor y al receptor de textos.

Se ha buscado un uso de la lengua contextualizado, echando mano de materiales auténticos con distintas textualizaciones, dentro de la perspectiva de un aprendizaje multimodal. La experiencia vivida por el alumno lector se vuelve mucho más amplia y concreta. Se solicita informaciones de los locales nombrados en el universo de las poesías y canciones. Esa investigación a través del internet provoca una sensación de visita presencial, por el dinamismo de imágenes asociadas al texto.

2º semestre de 2007

A4: Me gustó 'a' parte de.. la búsqueda de los sitios en Argentina.. las calles.. las plazas.. 'é'... los monumentos.. que algunos no conocía.. entonces.. fue muy buena la experiencia.. de visitar esos 'é'.. lugares.. las fotos que 'la' Internet nos 'ponen'..

Las distintas textualizaciones manifiestan voces polifónicas, que tienen el objetivo de despertar la reflexión, traer distintos puntos de vista o ampliarlos paulatinamente. Moraes (2001), siguiendo los postulados bakhtinianos, afirma que el espacio textual es el lugar privilegiado del movimiento dialógico de los sujetos, a través de sus discursos. Veamos como los aprendices incorporan esas múltiples voces en sus discursos:

Junio de 2008 (producción escrita)

A13: El texto del Mito de Inkarrí trae elementos encontrados en la poesía de Malu Otero y la narración de Argüedas, como por ejemplo, el dios Sol como padre del fundador de la población, pero hay un elemento nuevo, la madre salvaje de ese fundador. Otra característica nueva en el mito es el tiempo y el modo como el fundador, en este caso Inkarrí, encuentra el local de la capital del imperio, Cuzco.

.....

A14: El elemento que retoma el mito de Inkarrí es el factor que el padre es el dios Sol y que la población era 'selvaje' y 'aun' que el hijo del sol vino para fundar un imperio, el Cuzco. Ya el elemento innovador es que Inkarrí arreó a las piedras con un azote hasta que fundó la ciudad. Hay también la idea √ que la cabeza de Inkarrí existe y que está creciendo hacia los pies y cuando esté completo su cuerpo él volverá, si dios √ da su asentimiento.

Si comparamos el discurso generado por A13 y A14 notamos que trae las marcas del sujeto que lo enuncia: la incorporación de un elemento distinto o marcas de su interlengua en el trayecto de aproximación a la lengua meta.

Según Bezerra (2005), lo que caracteriza la polifonía es la posición del autor como regente del gran coro de voces que participan del proceso dialógico. Asigna a ese regente un activismo especial, pues rige voces que él crea o recrea, pero deja que se manifiesten con autonomía. El autor afirma que la polifonía se define por la convivencia y por la interacción, en un mismo espacio, de una multiplicidad de voces y de conciencias independientes. Así, la presentación de los textos en Conexión Alumno trata de crear un espacio en que las distintas voces se manifiesten, con el objetivo de provocar la reflexión crítica del alumno, cuando éste se exprese en su producción dialógica oral o escrita.

Octubre de 2008 (producción escrita)

A5: Podemos observar tanto el heroísmo 'cuanto' el salvajismo en el conquistador español. Por un lado él fue un héroe conquistando las tierras, en el sentido de que enfrentó muchas cosas, muchos obstáculos. Él tuvo bravura y coraje

para enfrentar todo lo que enfrentó y soportó. Pero, por ‘outro’ lado, como observamos en los vídeos ((a través del sitio)), fue un verdadero salvaje, pues era muy cruel y hacía todo para obtener lo que quería. Era un hombre ‘feroz’, que no se importaba en maltratar, robar y asesinar √ las personas. Sin embargo, estudiando la historia vemos que todo conquistador tiene algo de héroe y de salvaje, una vez que en general las tierras no son descubiertas o conquistadas utilizando solamente métodos pacíficos. Cuenta la historia que los conquistadores o desbravadores tenían una mezcla de los dos.

Tras la investigación propuesta por las distintas actividades del sitio, el lector/oyente se volverá productor de un discurso marcado por la interculturalidad, la comprensión del otro y las relaciones con su universo.

2º semestre de 2007 (producción oral)

A8: “(...) informaciones.. muchas de ellas no conocía (...) y también √ sirvió para yo conocer otras cosas también.. además de Buenos Aires.. la pregunta que la profesora hizo de la comparación de Buenos Aires con una ciudad.. yo ‘pesquisé’/ procuré de São Paulo.. y descubrí sobre São Paulo.. que ‘también no’ conocía.. fue bueno por Buenos Aires y también por otras cosas que pasé a conocer...

.....

A3: cuando hablamos de Argentina sólo nos recordamos del tango.. pero por el sitio pudimos percibir que hay mucho más que solo tango (...) ritmos folclóricos que también ‘acrescentan’ algo a nuestra cultura como profesores de español...

La creación de cada unidad sigue un esquema, en el que la idea ampliada y retomada a lo largo de ella se ve introducida por una poesía. Se puede comprender la fuerza y el alcance que el lenguaje poético tiene por la afirmación de Quast (2007):

Poesía, formada por el verbo griego poiein, dice del sentido y verdad del actuar, del manifestarse. La poesía como Lenguaje adviene en todo quehacer que manifieste lo real y ser del hombre en su sentido y verdad. Esto se da en diversas actividades y es de ellas que trata la Poética. Y ésta se abre a las Poéticas de los Lenguajes: música, pintura, arquitectura, escultura, cine, fotografía, teatro, poesía y otras, en las cuales lo real se manifieste como Lenguaje y componga una cultura visual. No se limita a un entendimiento parcial, la Poética vive naturalmente de la convivencia y multiplicidad de los lenguajes.

Obsérvese como el alumno capta esa intertextualidad que involucra la poesía, la música y los hechos históricos.

Octubre de 2008 – producción escrita

A4: La canción y la poesía tienen mucho en común, ya que los elementos nombrados en la canción son relámpago y caballo. Siendo así, es posible asociar

el fuego de las armas al relámpago, y ‘el’ Pizarro junto con el caballo a un ‘dios’ que los incas creían que fuesen. Pienso que la poesía es un resumen de la historia del pueblo Inca ((máxime)) cuándo √ ‘refiérense’ al tesoro y √ la llegada de Pizarro que sería el Wiracocha.

La intertextualidad representa, según Cruz (2009), la integración de contenidos que promueve una visión orgánica, global, del conjunto representado por cada parte de la unidad proyectada en el sitio. Se establece, posteriormente, la relación entre las partes. Obsérvese la relación que A12 realiza al interpretar la poesía (de la que soy autora) con el contenido cultural propuesto, lo que demuestra un crecimiento de su competencia intercultural:

Abril de 2008 (producción escrita)

A12: La poesía habla de la importancia del Señor de Sipán para su pueblo mochica. Su liderazgo espiritual, militar y político es ‘apuntada’. ‘Predicava’ el equilibrio de la naturaleza, vida y muerte. Enterrado ‘em’ ‘Hueca’ Rajada, ‘em’ el siglo XX fue encontrada su tumba, intacta. Junto a él, se hallaron también sus joyas de ‘indescrrible’ valor.

Se trata de la descubierta de un trozo de nuestro origen, de la población del continente americano. Estudiando la cultura mochica enriqueceremos nuestra visión del mundo y del hombre, y la poesía trata de reconocer esto y pintar con vivo color ese pasado tan antiguo y al mismo tiempo reciente.

Las distintas textualizaciones, desde la perspectiva de un aprendizaje multimodal, proporcionan una experiencia rica, con la integración las varias destrezas lingüísticas en la construcción de la competencia intercultural del aprendiz, que evalúa esa oportunidad frente a lo propuesto por otros recursos didácticos, como el libro adoptado:

2º semestre de 2007 (producción oral)

A11: ((...)) también un contacto más próximo con los autores.. poetas.. es muy bueno para... ‘entrenarnos’ lectura... interpretación.. audición..

[

P: audición...

A11: creo que.. es.. hasta incluso más provechoso que.. hacer práctica aquí... ((refiriéndose a la práctica tradicional en el laboratorio de lenguas)) que no.. entrenamos muchas cosas.. así como en el sitio..

P: sí.. porque se trabaja a la vez.. varios niveles.. ¿no?.. eso de entender algo.. pero.. a la vez.. lo que dijiste.. INTERPRETAR.. ¿no?.. que exige más que/

A11: y escribir también...

P: escribir también...

A11: los ejercicios son.. en mi opinión.. son mejores que los del libro que tenemos...

P: ah.. ¡estoy ganándole al libro! ((risas))

A11: me parece que sí.. son más creativos.. exigen más de nosotros.. son difíciles.. pero...

P: sí.. que hay que comparar cosas.. todo lo que habéis visto hasta ahora...

A11: da mucho trabajo contestar todo.. pero.. creo que es muy provechoso...

Beaugrande (2002) define el texto como un evento comunicativo entendido y aceptado como una contribución a un discurso, caracterizado éste como un conjunto o una serie de textos mutuamente relevantes, hablados, escritos o presentados en cualquier otro medio. Según Cruz (2007), un trabajo con recortes comunicativos integrados a la experiencia de vida de los alumnos beneficia la habilidad de síntesis. Es lo que se ha buscado en este proceso con la utilización de las TICs, una cobertura más amplia que llevara a un pensamiento crítico y al crecimiento del aprendiz en su producción textual y su competencia intercultural.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Las TICs en la enseñanza del español como lengua extranjera pueden llevar al aprendiz a una producción discursiva contextualizada. Sin duda, el texto gana una dimensión más amplia al transformarse en un hipertexto, lo que motiva al alumno en la búsqueda de informaciones, a través de una red de asociaciones, en la que establece una trayectoria de acuerdo con su interés.

El material didáctico elaborado, vehiculado por Internet o por otros medios, debe seguir la orientación de un enfoque de enseñanza determinado. Cruz (2007.a) señala que ese procedimiento es lo que le puede conferir coherencia y, de hecho, significar un diferencial con relación a los materiales didácticos tradicionales que han sido utilizados en la enseñanza de lenguas. Área Moreira (2000) afirma que el reto de futuro está en que las universidades innoven no sólo su tecnología, sino también sus concepciones y prácticas pedagógicas, lo que significa modificar el modelo de enseñanza universitario en su globalidad.

La interpretación de los contextos culturales que se da en base a una propuesta de aprendizaje multimodal, según Cruz (2008), lleva a establecer puentes entre distintas textualizaciones y beneficia un transculturalismo, cuando conduce a una reflexión crítica que nos transforma frente a nuestra misma cultura. El alumno, en cuanto lector, sigue aportando su experiencia de mundo en la interpretación del texto, ahora con un destaque más efectivo de sus intereses en la selección del material que le servirá de insumo. La

producción generada comprueba la efectividad de las TICs en el proceso de adquisición de lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

- AREA MOREIRA, M. (2000): “¿Qué aporta internet al cambio pedagógico en la educación superior?”, en R. PÉREZ (coord.), *Redes multimedia y diseños virtuales. Actas del III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación*, Oviedo: Universidad de Oviedo.
- BEAUGRANDE, R. A. de (1997): *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Freedom of Access to Knowledge and Society through Discourse*, [en línea]: <http://www.BEAUGRANDE.COM/new_foundations_for_a_science.htm>
- (2002): *Nueva introducción básica al estudio del texto y del discurso*, [en línea]: <<http://www.BEAUGRANDE.COM/NuevaIntroUno.htm>>
- BEZERRA, P. (2005): “Polifonía”, en B. BRAIT (org.), *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto.
- CRUZ, M. de L. Otero Brabo (2007a): “Las nuevas tecnologías en la enseñanza del Español-LE: por un incremento de la autonomía y desarrollo de la competencia comunicativa del educando”, en *V Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas*, Lima: Universidad Ricardo Palma, Universidad de San Marcos y Academia Peruana de la Lengua [Cd-room].
- (2007b): *Conexión alumno*, [en línea]: <<http://www.assis.unesp.br/maluotero/conexionalumno.html>>
- (2008): “Una visión crítica del universo iberoamericano implementada por el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera”, en *Latinoamericanismo y Globalización. JALLA 2008*, Santiago de Chile: Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos (CECLA) de la Universidad de Santiago [Cd-room].
- (2009): “La interculturalidad como base para el aprendizaje del ELE facilitado por el uso de las nuevas tecnologías”, en *XIII Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol – Integração de Culturas*, João Pessoa [Cd-room].
- FERNÁNDEZ DÍAZ, E. y J. M. CORREA GOROSPE (2006): “La integración educativa de las tecnologías de la información y comunicación: una experiencia de acción formativa para reconstruir el currículum investigando sobre la propia práctica”, en A. MÉNDEZ-VILAS, A. SOLANO MARTÍN y J. MESA GONZÁLEZ (eds.), *Current Deve-*

lopments in Technology-Assisted Education. Badajoz: FORMATEX, [en línea]:
<<http://www.formatex.org/micte2006/pdf/1523-527.pdf>>

KRESS, G. y T. VAN LEEUWEN (1996): *Reading Images: the Grammar of Visual Design*, Londres: Routledge.

KOCH, I. G. Villaça (2001): “Lingüística Textual: Quo vadis?”, *DELTA Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada* 17.

MORAES, C. R. Athayde (2001): “Linguagem verbal, argumentação e polifonia”, en UNIMONTES CIENTÍFICA, v1, n.1. Montes Claros.

QUAST, A. RAMOS (2007): *Solvência, metáforas e transição em tessituras poéticas: inventividades de um espírito aprendiz*. Brasília: UNB [Dissertação de Mestrado].

LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LOS TEXTOS DE LOS EXÁMENES DELE

HERMINDA OTERO DOVAL
Universidade de Vigo

RESUMEN: La variación lingüística es una característica de todas las lenguas y un tema de constante debate en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras; las preguntas *qué español enseñar* y *qué español evaluar* están presentes en numerosas aulas. Para responder a estas cuestiones analizaremos el tratamiento que reciben las variedades lingüísticas en los textos de los exámenes de certificación de la competencia lingüística en español, pues no debemos olvidar que la evaluación certificativa posee un carácter prescriptivo que provoca consecuencias en todo el proceso de aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua. De este modo, el estudio de las variedades en los exámenes DELE nos ayudará a resolver las dudas relativas a la enseñanza del español.

1. INTRODUCCIÓN

Toda lengua se aprende o enseña a través de una de sus variedades. Esta afirmación defendida por numerosos investigadores nos hace considerar la variación lingüística como una cualidad inherente de la lengua y, por tanto, como un factor fundamental en todo proceso de aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua. Dada su importancia, centraremos esta comunicación en el estudio del fenómeno en una parte de dicho proceso: la evaluación certificativa. Para eso analizaremos su incorporación, o ausencia, en el certificado de competencia lingüística en español que actualmente cuenta con una mayor extensión y repercusión a nivel internacional: el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE).

Las variedades lingüísticas son, según Moreno,

manifestaciones lingüísticas que responden a factores externos a la lengua. Sobre ellas tienen incidencia distintos agentes, como el momento histórico en que

se manifiestan (tiempo), la región en que se usan (geografía), su entorno social (sociedad) o el contexto comunicativo en que aparecen (situación). [...] Esto significa que el tiempo, la geografía, el entorno social o la situación comunicativa pueden provocar el uso de variedades distintas, más allá de que estas reciban la denominación específica de *lengua*, *dialecto* o *estilo* (Moreno, 2010: 15).

En función de los agentes externos expuestos anteriormente y que inciden directamente en la variación de una lengua, el *Diccionario de términos clave de ELE* propone una clasificación en dos grandes tipos: las variedades determinadas por las características personales de quien usa la lengua y las variedades condicionadas por factores del contexto de uso. Éstas son llamadas variedades funcionales, diafásicas o registros. Las variedades condicionadas por los rasgos del individuo, a su vez, se dividen en otros tres subtipos dependiendo del origen geográfico (variedades diatópicas, geolingüísticas o dialectos), de la formación cultural (variedades diastráticas o niveles de lengua) y de la edad y profesión (lenguas especiales o jergas).

Asimismo, debemos recordar que tradicionalmente se habla de que la lengua española cuenta con ocho grandes zonas dialectales, tres de ellas en España y cinco en América. Las tres áreas del español de España son: la castellana o centro-norte peninsular, la andaluza y la canaria. Por su parte, las variedades del español de América son: el español del Caribe, el español de México y Centroamérica, el español andino, el español rioplatense y el español de Chile. Esta división dialectal es ampliada por Moreno (2010: 68), quien considera que se debe actualizar el esquema tradicional y, por eso, incluye entre las variedades geolectales de América el español en los Estados Unidos.

Todas las posibilidades presentadas anteriormente provocan dudas entre los docentes y evaluadores. Por una parte, parece claro que la norma culta del español es la que debe estar presente durante todo el proceso de aprendizaje-enseñanza pero, por otra parte, la problemática se halla en el campo de las variedades geolingüísticas. Sin embargo, a pesar de todas las diferencias existentes dentro de la lengua española, que son principalmente geoléxicas y fonéticas, no podemos olvidar que estas variedades de la lengua española tienen una amplia base común que permite a las personas hispanohablantes entender y reconocer una variedad geolingüística diferente a la suya.

2. LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL MCER Y EL PCIC

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) señala que el estudio de las diferentes variedades lingüísticas contribuye a desarrollar la competencia sociolingüística de los aprendientes. Esta competencia, como explica el MCER (2002: 116), comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para entender la dimensión social de la lengua en general y los fenómenos

de variación que son comunes, por ejemplo de tipo regional, social, discursivo, etc. Por este motivo, el *Marco* recomienda que los aprendientes de cualquier lengua extranjera conozcan las variedades que presenta la misma mediante el desarrollo de su competencia sociolingüística.

Por tanto, siguiendo las directrices del Consejo de Europa, los fenómenos relacionados con la variación lingüística, y geolingüística en concreto, deben estar presentes desde el primer contacto del aprendiente con la lengua estudiada, pero será a partir del nivel B2 cuando el aprendiente deberá ser capaz de diferenciar y producir estos rasgos sociolingüísticos.

Desde el nivel B2, se ve que los usuarios son capaces de expresarse adecuadamente en una lengua que es sociolingüísticamente apropiada a las situaciones y a las personas implicadas, y comienzan a adquirir la capacidad de abordar la variedad del habla, además de un grado mayor de control sobre el registro y los modismos (Consejo de Europa, 2002: 118).

Además de tener en cuenta estas pautas marcadas por el MCER también debemos prestar atención a los criterios del Instituto Cervantes. Moreno (2010: 103) recoge entre otros objetivos de la institución española los siguientes:

- Difundir el conocimiento de la lengua española.
- Promover el aprendizaje de las normas cultas del español más adecuadas a cada entorno de enseñanza.
- Presentar una imagen del español acorde con su diversidad geolectal y cultural.

Estos objetivos nos llevan a dos aspectos fundamentales que provocan la duda entre docentes y evaluadores, y a los que ya hemos hecho referencia: *normas cultas del español* y *diversidad geolectal y cultural*. Así, los planteamientos del Instituto Cervantes reafirman la idea de que el español que se debe enseñar es aquel que responde a la norma culta y, a su vez, muestra las divergencias diatópicas y culturales existentes en la lengua española. Los objetivos generales de la institución española se contemplan de nuevo en su documento teórico más relevante: el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia* (PCIC), donde se declara que “la visión de que el español es una lengua plural y diversa debe apoyar el planteamiento de que esta diversidad no impide el mutuo entendimiento de sus hablantes y que puede enseñarse y aprenderse para conseguir una comunicación satisfactoria con cualquiera de ellos” (Instituto Cervantes, 2006: 61).

La importancia que el documento concede a las variedades del español se refleja en la redacción de un apartado dedicado exclusivamente al tema: “Norma lingüística y variedades del español”. En esta parte se explica cuál es la norma que se toma como base para la selección del material lingüístico que se utiliza en el desarrollo de las

especificaciones recogidas en los inventarios. Esta norma es la variedad centro-norte peninsular española, decisión que se justifica porque “los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico y en su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica, a lo que habría que añadir la propia adscripción de la institución encargada de elaborar el *Plan curricular*” (Instituto Cervantes, 2006: 59). Además, en aquellos casos en los que la norma de referencia del inventario no coincide con la seguida en amplias áreas lingüísticas del mundo hispánico se hacen anotaciones y comentarios para explicar la situación y también se incluyen aspectos relacionados con el uso coloquial, sobre todo en los niveles más altos.

A pesar de esta pauta general marcada por el PCIC, las circunstancias y particularidades de cada centro de enseñanza provocan la necesidad de elaborar un plan de centro, adaptado del plan curricular del Instituto Cervantes; en dicho documento la diversidad lingüística se adecua al contexto concreto, a las características del alumnado y a las tradiciones educativas. Este criterio de adaptación del tratamiento de las variedades de la lengua a las necesidades del alumnado de un determinado contexto no se utiliza, sin embargo, en los materiales académicos más relevantes del Instituto Cervantes: los exámenes destinados a la obtención del DELE y el Aula Virtual de Español (AVE). Su elaboración se realiza de acuerdo a su gran difusión internacional y, en consecuencia, “el influjo de unos planteamientos de corte *panhispánico*” (Moreno, 2010: 106) se hace más notable, pero a la vez necesario para poder responder a las necesidades de los candidatos que se presentan a los exámenes con la finalidad de conseguir un certificado que acredite a nivel internacional su dominio de la lengua española, independientemente de dónde y cuándo haya realizado su estudio.

3. LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL DELE. ASPECTOS TEÓRICOS

Para desarrollar este apartado tomaremos como punto de partida la información recogida en el *Marco* sobre la competencia sociolingüística de los aprendientes y la aplicaremos al campo de la evaluación certificativa del español que nos ocupa en este estudio. De este modo, podemos afirmar que las características básicas de la variación de la lengua española, y en concreto las variedades geolingüísticas, deben aparecer ya desde el nivel A1 e incorporarse de forma progresiva en los exámenes destinados a la obtención de un diploma DELE.

Una vez establecidas las pautas relativas a la presencia de la variación lingüística en las pruebas DELE debemos determinar los niveles textuales presentes en los exámenes de certificación de la competencia lingüística. Parrondo (2008: 93) clasifica los textos presentes en las pruebas certificativas del siguiente modo:

- Los textos auxiliares, esto es, las instrucciones y los enunciados de las tareas que se presentan y que los examinandos deben interpretar.
- Los textos de entrada, recogidos en las pruebas destinadas a evaluar las destrezas receptivas (comprensión oral y comprensión lectora).
- Los textos de salida que surgen como resultado de las destrezas productivas (expresión escrita y expresión oral).

Otra cuestión relevante referida a las variedades geolingüísticas se plantea en el momento de la evaluación y surge en torno a dos líneas: primera, cómo deben confeccionarse los exámenes para la obtención del diploma DELE y, segundo, cómo debe enfrentarse el evaluador a las respuestas de los candidatos.

En general, para redactar y evaluar una prueba destinada a conseguir un certificado de competencia lingüística Parrondo (2008: 93) presenta tres opciones claras:

- Cada país o zona geolectal determinada adopta solamente la variante que le es propia, y que será la que se evalúe. Así, el sistema o sistemas de certificación que tuviesen lugar en las circunstancias descritas serían específicos de dicho país o región.
- Usar únicamente las variedades no marcadas de la lengua en el proceso de elaboración y en la evaluación de los exámenes.
- Independientemente del país del que se trate, un sistema de exámenes determinado presenta en sus textos de entrada, es decir, en los textos de las tareas de comprensión, una selección de variedades representativas del español moderno. En este caso, la evaluación no penalizaría el uso de las diferentes variedades, siempre y cuando ese uso fuese estable.

A pesar de las tres posibilidades que presenta Parrondo, los expertos coinciden en considerar que la redacción de los textos auxiliares debe ser, desde un punto de vista dialectal, lo más neutra posible para que, de este modo, los enunciados de las tareas no se conviertan en un obstáculo para los candidatos y les impidan realizar las pruebas con normalidad. Ahora bien, si la aplicación de este criterio a los textos auxiliares está respaldada por los investigadores, los criterios para la elaboración del resto del examen y para la selección de los textos de entrada no están tan claros. Parrondo (2008: 93) considera que utilizar el principio de uso de variedades no marcadas a la confección de la totalidad del examen es, por una parte, una tarea difícil y muy laboriosa y, por otra parte, pondría en duda el rasgo básico y característico de todo examen de calidad: la validez, pues seguramente los resultados alcanzados dentro del contexto de examen no

se podrían aplicar a la vida real. En esta línea, Soler (2008: 13) señala que lo más fácil a la hora de confeccionar un examen es introducir todo tipo de textos procedentes de cualquier área geográfica del mundo hispánico dentro de las pruebas destinadas a la evaluación de la comprensión oral y la comprensión de lectura, puesto que si estos textos responden a la norma culta serán fácilmente comprendidos por los evaluados.

En el caso concreto de la certificación de la competencia lingüística en español, los DELE se presentan en su página web oficial como “títulos oficiales, acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación de España” (en línea¹). Partiendo de esta definición y teniendo en cuenta que son administrados en más de cien países, es necesario que los exámenes destinados a su obtención sean lo más representativos posible de la lengua española. Para tal fin es imprescindible que las variedades geolingüísticas del español se integren en las pruebas y, como consecuencia, que los aprendientes de español que aspiren a conseguir el diploma DELE conozcan su existencia. Como ya hemos dicho, este conocimiento de la variación debe tener lugar desde el primer contacto con la lengua e irse integrando progresivamente en la competencia del aprendiente. No obstante, también debemos apuntar que las variedades lingüísticas en general no tienen por qué formar parte de su dominio lingüístico, ya que tampoco ocurre en el caso de los hablantes nativos de español.

Además, en la página web de los diplomas DELE del Instituto Cervantes aparece entre las preguntas más frecuentes la siguiente: “¿Se admite el uso de variedades no peninsulares del español?”. La respuesta dada es: “Para la obtención de los diplomas de español, además de la norma castellana, será considerada válida toda norma lingüística hispánica respaldada por grupos amplios de hablantes cultos y seguida coherentemente por el candidato” (en línea²). Debemos prestar atención a varios términos y conceptos claves que se recogen en esta respuesta relacionada con los textos de salida y las destrezas productivas. En primer lugar, se usa como norma de referencia la *castellana*, variedad que forma parte del español de España que, debemos recordar, está constituido también por el español de Andalucía y el español de Canarias, normas válidas en los exámenes DELE junto con las variedades del español americano. En segundo lugar, se afirma que en los diplomas de español tienen validez todas las normas hispánicas cultas respaldadas por el uso. Y por último, en tercer lugar, los candidatos deben poseer un dominio lingüístico coherente en el seguimiento de una norma. En este sentido, Soler afirma que

el español más adecuado para intervenir en el proceso de evaluación o certificación de una lengua [...] siempre será aquel que responda, según el criterio del examinador, a las especificaciones de lo que el candidato puede hacer en la lengua

1 <<http://diplomas.cervantes.es/general/descripcion.jsp>>

2 <<http://diplomas.cervantes.es/adicional/faq.jsp#Pregunta10>>

para ser considerado proficiente. Este por lo general tendrá que corresponder a una variedad de lengua específica, ya sea la propia del profesor o de un centro de enseñanza, pero, también, con la variedad característica de la región en que se encuentre, coherente y adecuada a las circunstancias del contexto real en que se utilizará después (Soler, 2008: 5).

Moreno (2010: 107) considera que el sistema DELE hace una interpretación activa de las variedades de la lengua española. Activa en el sentido de que los exámenes DELE no se reducen al conocimiento de la variación por parte de los candidatos, sino que las pruebas que componen cada examen incluyen palabras y textos de diversos orígenes geolingüísticos y, al mismo tiempo, presentan referencias culturales hispanoamericanas. Esto hace que los candidatos deban ser capaces de organizar su discurso y sus respuestas de acuerdo a unos estímulos lingüísticos procedentes de diversas áreas geolectales.

4. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS EXÁMENES DELE

Los exámenes DELE que hemos utilizado para llevar a cabo este análisis son los empleados por el Instituto Cervantes en la convocatoria de mayo del año 2009. Se trata de los exámenes destinados a obtener los diplomas de español de nivel A1, B1, B2 y C2. El objetivo de esta revisión es descubrir si los principios teóricos del Instituto Cervantes, del MCER y de los investigadores que hemos expuesto anteriormente se reflejan en las pruebas del examen. Por motivos de espacio y tiempo vamos a limitar nuestro trabajo al proceso de elaboración de las pruebas del examen y no al de corrección. Por tanto, nos centraremos en el análisis de los textos auxiliares y de entrada, a partir de los cuales tienen lugar las llamadas destrezas receptivas y que están presentes en las pruebas *Comprensión de lectura* y *Comprensión auditiva* de los exámenes DELE objeto de estudio.

En el examen DELE A1 no hay ningún texto que muestre algún rasgo de variación geolingüística del español, tanto en los textos de la prueba de comprensión escrita como en los de comprensión oral. La parte destinada a la evaluación de la comprensión de lectura está compuesta por cuatro tareas. La primera es un correo electrónico que no explicita su origen ni presenta rasgos léxicos que permitan situarlo, por lo que debemos decir que se trata de un texto de entrada que sigue la norma castellana. Lo mismo sucede con la segunda tarea, cuyo texto consiste en una serie de breves diálogos. La tercera son diez anuncios de búsqueda de trabajo que siguen la misma línea que las tareas anteriores. Finalmente, la muestra de lengua presentada en la cuarta tarea es un programa de viaje que tampoco recoge ningún elemento léxico que lo aleje de la norma castellana o centro-norte peninsular usada en toda la prueba. Por su parte, en la prueba de comprensión auditiva sucede lo mismo en las cuatro tareas propuestas: la variedad geolingüística empleada en la totalidad de los textos orales es la castellana.

En el examen DELE de nivel B1 ya se contemplan algunos matices en los textos de entrada que se alejan de la norma castellana que impera en el nivel A1. Al avanzar en la escala de niveles establecida en el MCER la complejidad y extensión textual aumentan. Los textos de las partes uno y tres, *El viaje de los Zapp* y *Espectáculos en la ciudad*, se presentan como adaptaciones de dos periódicos digitales españoles (www.diariovasco.com y www.lanetro.com, respectivamente). La parte número dos consiste en siete textos breves de diferentes procedencias. Cuatro de ellos son de origen no peninsular, pero solo dos, los textos B y C, muestran una variedad diatópica no castellana; esta variación está determinada por el léxico. El texto C, una nota explicativa de un festival de cine de Bogotá utiliza los *pesos colombianos* para el precio de las entradas; el texto B, *TACOS LA PLAYA*, contiene varias voces propias de la gastronomía mexicana: *Delicioso restaurante mexicano con especialidad en tacos de pescado, burritos de carne asada, pollo con guacamole, frijoles, ensaladas frescas y nuestros inigualables postres [...]*. En dos de los textos empleados para la evaluación de la comprensión auditiva se usa, de nuevo, la norma castellana, sin embargo, en los dos textos orales de las partes número tres y cuatro ya se utilizan otras variedades que reconocemos por la presencia de rasgos fonéticos ajenos a la variedad centro-norte peninsular. En las muestras lingüísticas de estos dos ejercicios se utilizan aspectos fonéticos como el seseo ([*asisténsja*], [*or anisará*], [*selebrár*], [*séna*]) y la aspiración de la -s en final de sílaba ([*crítikoh literárjioh*], [*fí uritah*], [*pwéh míra*]). Además en la conversación telefónica de la tarea número cuatro aparece un rasgo propio de la variedad rioplatense del español: el yeísmo rehilado o žeísmo ([*ža se sá e*], [*káže*]).

En el otro nivel intermedio, DELE B2, se presentan textos de entrada destinados a evaluar la comprensión lectora de muy diferentes orígenes. Los textos adaptados que explicitan su origen son de España, Perú, México y Uruguay. A pesar de esta diversidad geográfica, la norma utilizada es no marcada y no aparece ningún rasgo geoléxico que nos permita identificar otra variedad distinta a la castellana. Los textos orales de la prueba de comprensión son de diversas áreas geográficas. Los países que integran esta parte del examen son España, Colombia, Argentina y México. Al igual que sucedía en el nivel B1, esta variedad geográfica va acompañada de la variación lingüística que se manifiesta, sobre todo, mediante rasgos fonéticos como el seseo ([*grásjas*], [*nasjonál*], [*kan-selár*], [*espesjál*], [*desi jó*], [*inísjos*]) y el yeísmo rehilado ([*pa táža*], [*aží*], [*ža*]). Además, en el tercer texto adaptado de un programa de la radio argentina se utiliza el término *auto*, propio del español de América.

Por último, en el nivel superior C2 sucede lo mismo que en el examen DELE descrito anteriormente. Los textos seleccionados para el primer ejercicio están escritos siguiendo la norma castellana y extraídos de periódicos de España y Colombia, y de una obra literaria de Perú. El segundo ejercicio de la comprensión de lectura consiste en relacionar dos columnas de una entrevista, la primera de las columnas con las preguntas del entrevistador y la segunda con las respuestas de una escritora argentina. En esta segunda columna aparecen dos rasgos geoléxicos que nos permiten situar el texto de entrada

en América: el voseo (*sabés, Mirá, hacés*) y la construcción *¿No es lindísimo?* Los textos orales de la prueba de evaluación de la comprensión auditiva proceden de México, Colombia, España y Argentina. En las variedades del español de América encontramos de nuevo los rasgos fonéticos del seseo ([*asón*], [*prosés*], [*asosjá a*], [*abrás*]) y el yeísmo rehilado ([*mižónes*], [*merka ižo*], [*sensíža*]).

Esta revisión nos permite hacer dos afirmaciones. La primera, los textos auxiliares no muestran ninguna variación y cumplen, así, la finalidad de tal decisión: evitar que los candidatos hallen obstáculos que les impidan entender y realizar correctamente las actividades propuestas. La segunda, los textos de entrada de los niveles iniciales son fundamentalmente muestras lingüísticas de la norma castellana. En el examen DELE A1 no hay ninguna muestra, en el nivel B1 se introducen algunas variedades geoléxicas y en los niveles B2 y C2, los más adecuados para su incorporación, apenas hay rasgos geoléxicos que se alejen de la norma centro-norte peninsular, aunque las diferentes procedencias de los textos orales sí aportan rasgos fonéticos y culturales del español americano. Por tanto, estos exámenes para la obtención del diploma DELE siguen, en parte, las directrices marcadas por el MCER que establecía que los aprendientes, a través de su competencia sociolingüística, debían conocer la existencia de las variedades lingüísticas desde su primer acercamiento a la lengua y saber distinguir y producir dichas variedades a partir del nivel B2.

5. VALORACIÓN Y CONCLUSIONES

Los exámenes, elemento único y fundamental de toda evaluación certificativa, tienen un carácter prescriptivo que provoca consecuencias en el proceso de aprendizaje-enseñanza y en todos los ámbitos relacionados con este campo: la formación del profesorado, la edición de materiales, el diseño curricular, la metodología... Por tanto, el tratamiento que se haga de las variedades de la lengua en la elaboración y evaluación de las pruebas del diploma DELE tendrá consecuencias en la didáctica del español como lengua extranjera (ELE) o segunda lengua. Actualmente, y siguiendo los criterios teóricos del MCER y el PCIC, se intentan integrar en el aula y en los manuales, cuyas editoriales son mayoritariamente españolas, rasgos que den muestra de la diversidad lingüística y cultural que se esconde debajo del enunciado *español como lengua extranjera*.

En el análisis de los exámenes DELE que hemos realizado en el apartado anterior hemos visto que los textos auxiliares se redactan con variedades no marcadas y en los textos de entrada predomina la norma culta castellana, aunque se hacen guiños (fonéticos, geoléxicos, culturales o referenciales) a otras normas de la lengua española, generalmente de América. Es, sin duda, un avance lento pero necesario para que los diplomas

DELE sean diplomas representativos de la lengua española y no de una única variedad dialectal: la castellana.

En este punto de la comunicación, y a modo de cierre, debemos hacer referencia al *Sistema de Certificación del Español como Lengua Extranjera* (SICELE), proyecto cuya finalidad es conseguir “la unificación de criterios y métodos de evaluación y el establecimiento de un sello común que avale la calidad de la certificación lingüística” (Instituto Cervantes³). No se trata de crear un examen de certificación único que suplante los sistemas vigentes, sino de apoyarlos y buscar su reconocimiento mutuo de acuerdo con unos estándares de calidad. Para eso, el SICELE pretende integrar bajo su sello a todos los exámenes de ELE existentes en el mundo hispanohablante.

La iniciativa surge en el seno del *III Congreso Internacional de la Lengua Española* celebrado en Rosario (Argentina) en noviembre de 2004 y, actualmente, es considerado como uno de los logros más significativos en materia de evaluación y certificación. La singularidad del sistema se halla en que ninguna otra comunidad de países que comparten la misma lengua ha iniciado un proyecto similar. Además, el SICELE funciona como foro para el intercambio de conocimientos y experiencias y como plataforma para la formación de examinadores.

En su objetivo por crear un modelo de certificación universal destinado a los aprendientes de español ocupa un lugar primordial el tratamiento de las variedades geográficas de la lengua en el contexto de examen. Dicho tratamiento se basa, según Parrondo (2008: 93) en tres cuestiones acordadas de modo unánime: la primera, no excluir ninguna de las variedades geolectales existentes, segunda, valorar los usos comunes sin deslegitimar los locales y tercera, reducir la evaluación gramatical a los usos comunes más generalizados.

BIBLIOGRAFÍA

- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> >
- EGUILUZ PACHECO, J. (2008): “Evaluación de la competencia: creación y construcción de un modelo de prueba”, en S. PASTOR CESTEROS (ed.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE / L2*, Alicante: Universitat d’Alacant, 19-26.
- GONZÁLEZ RÁTIVA, M.^a C. (2007): “La variedad lingüística en el SICELE”, [en línea]:

3 <http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/certificados_espanol/sicele.htm>

<http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/36/gonzalez_rativa_maria_claudia.htm>

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.

INSTITUTO CERVANTES: *Diccionario de términos clave de Ele*, [en línea]: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid: Arco/Libros.

PARRONDO RODRÍGUEZ, J. R. (2004a): “Modelos, tipos y escalas de evaluación”, en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 967-981.

— (2004b): “El Instituto Cervantes y los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)”, [en línea]: <http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/internacional/parrondo_j.htm>

— (2007): “El compromiso con la calidad en la evaluación y certificación”, [en línea]: <http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/36/parrondo_juan_ramon.htm>

— (2008): “El sistema internacional de certificación del español como lengua extranjera (SICELE)”, en S. PASTOR CESTEROS (ed.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, Alicante: Universitat d’Alacant, pp. 91-95.

SOLER MONTES, C. (2008): “Evaluación y variación lingüística: la dimensión diatópica de la lengua en la certificación de la competencia en español /lengua extranjera”, *marcoELE 7* (monográfico *Evaluación*), 122-136 [en línea]: <http://marcoele.com/num/7/evaluacion/02e3c09b3f134fa62/11.carlos_soler.pdf>

