



redELE



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
POLÍTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS

ISSN 1888-1144



redELE

Catálogo de publicaciones del Ministerio:

www.mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales:

publicacionesoficiales.boe.es



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General

de Información y Publicaciones

© De los artículos y obras de redELE, sus respectivos autores

Edición: 2005

ISSN: 1571-4667

DOI: 10.4438/1571-4667-redele

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: redele@mecd.es

ÍNDICE

ENTREVISTA

Miguel González Suela

Subdirector General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y Ciencia de España.

CONTENIDOS

El español del turismo: propuesta de una tarea

Fátima Álvarez López

College of Mount Saint Vincent (Nueva York)

La pregunta como procedimiento didáctico en el aula de ELE

Vanessa Anaya

Universidad de París 8

El tratamiento de la cultura en los diccionarios de aprendizaje

Encarna Atienza Cerezo

Universitat Pompeu Fabra

El cine un recurso didáctico. Dossier El Hijo de la Novia

Celia Carracedo Manzaneda

Universidad Complutense

Sintaxis del tiempo verbal y una aplicación pedagógica en ELE

Marciano Escutia

Universidad Complutense de Madrid

¡Esto no es Hawaii, qué guay! La lengua de los pijos en la clase de E/LE

Marta Galiñanes Gallén

Universidad de Sassari (Italia)

Evaluación del diseño de actividades CALL (para ser usadas con el ordenador)

Carlos González-Tuñón

The Correspondence School of New Zealand

El Buscador: una propuesta de lectura literaria para la clase de ELE

Bettina Hermoso Gómez

Universidad Metropolitana de Leeds / Universidad de Leeds (Reino Unido)

Aspectos culturales e interculturales relacionados con la gestión del espacio en la enseñanza de español lengua extranjera

Antonio Infante

Instituto Cervantes en Manchester

Potenciar las estrategias comunicativas en las clases de ELE: una opción viable para desarrollar las habilidades orales

Yaritza Tardo Fernández

Universidad de Oriente

Acentuación ortográfica y ELE

Pedro Tena Tena

Instituto Cervantes en Lyon

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

El Cronómetro Manual de preparación del DELE (Nivel Intermedio)

Teresa García, Pilar Montaner, Nicolás Sánchez, Sergio Prymak, Iñaki Tarrés

Conversación y enseñanzas de lenguas extranjeras

Ana María Cestero Mancera

Chicos Chicas. Cuaderno de vacaciones y de repaso 1

María Ángeles Palomino

El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas

Roser Morante Vallejo

Expresión escrita en L2/ELE

Daniel Cassany

La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios

Manuel Fernández-Conde Rodríguez

El léxico del discurso económico empresarial: identificación, selección y enseñanza en Español como Lengua Extranjera con Fines Específicos

Lieve Vangehuchten

Entrevista a Miguel González Suela, Subdirector General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y Ciencia

P. La Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y Ciencia mantiene numerosos programas en el exterior, muy diversos y de larga trayectoria, aunque no siempre demasiado conocidos, ¿cuáles de esos programas se vinculan directamente con la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)?

Cualquiera de los programas del Ministerio de Educación y Ciencia relacionados con la Acción Educativa en el Exterior está vinculado de forma más o menos directa con el aprendizaje de la lengua y cultura españolas. Hay que tener en cuenta que tanto en los centros escolares de titularidad del Estado español, como en las secciones bilingües en centros de otros Estados, por ejemplo, la lengua vehicular es el español en todo o, en su caso, en parte del currículo.

P. ¿Podría exponer alguno de los rasgos más característicos de estos programas?

Efectivamente, cada programa tiene características diferentes. Tenemos por ejemplo los centros de América Latina, en los que la lengua materna de los alumnos es la misma que la lengua en la que se desarrollan los programas, pero en otros, como pueden ser los de las Escuelas Europeas o las Secciones bilingües en países de Europa Central y Oriental, el español se estudia como lengua extranjera tras un aprendizaje intensivo y sólido durante los primeros años. Posteriormente dicho aprendizaje se consolida mediante la introducción de contenidos curriculares en español. Tanto en un caso como en otro, se pone un interés especial en la transmisión de aquellos elementos más significativos de la cultura española.

P. Ha mencionado usted los Centros de titularidad, los programas en América Latina, las Secciones bilingües y las Escuelas Europeas, ¿qué otros programas desarrolla la Acción Educativa Exterior?

En primer lugar debemos mencionar las acciones dirigidas al mantenimiento del español para hijos de españoles en el extranjero como son las Agrupaciones y Aulas de Lengua y Cultura Españolas y, en segundo lugar, aquellos programas que constituyen una línea de difusión del español muy significativa consistentes en que profesores españoles enseñan nuestra lengua en otros sistemas educativos, bien como profesores titulares o como ayudantes en las clases de Lengua. Buen ejemplo de esto último son los programas de profesores visitantes en Estados Unidos y Alemania o los Auxiliares de Conversación.

P. ¿Qué papel cumple la formación del profesorado de español como lengua extranjera en esos programas?

La formación dirigida al profesorado, tanto de origen español que trabajan en los programas del Ministerio de Educación y Ciencia como a los extranjeros, se cuida de forma especial. Intentamos que estos profesores tengan una formación específica en la enseñanza del español. Transmitir una lengua y una cultura determinadas requiere una didáctica especial, por ello insistimos en que nuestros profesores reciban y obtengan esa formación específica y, por supuesto, la mantengan a lo largo de su carrera profesional. En definitiva se pretende ofrecer la actualización del profesorado en tres ámbitos: el lingüístico, el cultural y el metodológico.

P. ¿Qué acciones se articulan para llevar a cabo la formación del profesorado de ELE?

Existen tres acciones fundamentales. La primera se produce en España y consiste en que el Ministerio de Educación y Ciencia en colaboración con distintas universidades españolas, ofrece cursos de verano. Los contenidos abarcan desde aspectos tales como la actualización de la lengua y el conocimiento de la cultura española hasta cursos de actualización didáctica y metodológica que, en algunos casos, abordan aspectos muy específicos y concretos como por ejemplo, la enseñanza del español a niños o la metodología a aplicar en los centros bilingües. La segunda acción consiste en organizar cursos de formación en el propio país. En este caso solemos colaborar con las universidades. La oferta es, en este caso, tan variada como en el anterior intentando dar respuesta a la demanda del contexto específico. Y en la tercera y última acción, debo mencionar las actividades de formación organizadas de forma permanente por las Consejerías de Educación en el exterior. No debemos olvidar que en estos momentos el Ministerio de Educación y Ciencia cuenta con representación institucional en más de 30 países.

P. ¿Cuál es el número de profesores que han participado en dichos programas de formación?

En la recién concluida edición de cursos realizados en España han participado un total de 665 profesores extranjeros. Respecto a los programas realizados directamente en los países puedo destacar que en el caso de los cursos impartidos en Europa Central y Oriental, han participado un total de 440 profesores y en Brasil han asistido un total de 400. Por tanto en el presente año la Subdirección General de Cooperación Internacional ha atendido a un total de 1685 profesores. Por otra parte, y a título de ejemplo, quiero mencionar que respecto a la formación organizada directamente por las Consejerías en el caso de Brasil se ha atendido a 2.436 profesores de español y en el de Estados Unidos a 516.

P. A partir de esa dilatada experiencia y teniendo en cuenta que la presencia de la Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y Ciencia abarca gran diversidad de países, ¿qué modelo de actuación se ha revelado, a su juicio, como el más eficaz para la formación del profesorado ELE?

En los últimos años, tal vez debido al incremento notable de la demanda, los cursos en el país dirigidos a su profesorado de español han obtenido muy buenos resultados y con un grado de satisfacción más que notable. A ello hay que añadir que mediante este sistema se puede atender a un número mayor de profesores con los mismos recursos económicos. Sin embargo, creo que lo ideal sería compatibilizar estos cursos con visitas periódicas de los profesores a España para que su contacto con nuestra lengua y nuestra cultura fuera lo más dinámico y actualizado posible.

P. En relación con otras instituciones que atienden a la difusión de la lengua y cultura españolas en el exterior como son entre otros el Ministerio de Asuntos

Exteriores y Cooperación o el Instituto Cervantes, ¿cuáles son los rasgos diferenciadores de los programas educativos del Ministerio de Educación y Ciencia en el extranjero y, en concreto, los referidos al español como lengua extranjera?

El principal rasgo diferenciador es que la Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y Ciencia se ocupa fundamentalmente de los niveles educativos correspondientes a la enseñanza reglada, esto significa que van dirigidos a atender a los alumnos y profesores de educación primaria y secundaria. No obstante esto no significa que, en determinadas circunstancias y casos, no se colabore con otras instituciones pero siempre teniendo en cuenta que el marco de actuación es, como he dicho, la enseñanza reglada.

P. ¿Qué relevancia se otorga a las nuevas tecnologías en el desarrollo de los objetivos de la Subdirección General de Cooperación Internacional?

No cabe la menor duda de que su importancia es capital. La Subdirección está haciendo un esfuerzo más que notable en la actualización de su página web –sin olvidar las de cada Consejería-, tanto en lo que respecta a los contenidos como a la agilidad y versatilidad de sus enlaces. También procuramos poner al alcance de los profesores en el exterior tanto materiales para su uso en el aula como publicaciones de carácter didáctico. En este sentido conviene mencionar también la red electrónica de didáctica del Español como Lengua Extranjera (redELE).

P. ¿En qué consiste y qué papel cumple, en su opinión, la red electrónica de didáctica del Español como Lengua Extranjera (redELE)?

redELE constituye un proyecto ambicioso que pretende sumar esfuerzos para poder ofrecer a todos los interesados –y de forma especial al profesorado de ELE- el máximo de recursos. Estos recursos incluyen desde trabajos de investigación sobre metodología y didáctica del español como lengua extranjera, hasta experiencias prácticas que ofrecen diversos materiales didácticos de aplicación en el aula. En este sentido redELE pretende, al aunar el marco teórico y el práctico, consolidarse como referente mundial en la metodología del español como lengua extranjera, destacándose como un instrumento sumamente ágil y eminentemente participativo.

P. ¿Cuáles son los planes más inmediatos de la Subdirección de Cooperación Internacional en lo relativo a la enseñanza del español como lengua extranjera y la formación del profesorado de ELE?

En primer lugar queremos dar prioridad a la formación del profesorado brasileño de español. A este respecto está prevista una reunión con el Ministerio de Educación de Brasil para estudiar las fórmulas más idóneas que hagan posible cubrir las expectativas de formación de 22.000 profesores. Y en segundo lugar, y en la misma línea, tenemos previsto extender a China un formato similar de cursos.

Por último quiero aprovechar para mencionar la publicación del concurso de unidades didácticas de español como lengua extranjera de redELE que, en mi opinión, puede contribuir a la motivación y participación de todo el profesorado de E/LE.

El español del turismo: propuesta de una tarea

FÁTIMA ÁLVAREZ LÓPEZ
College of Mount Saint Vincent, Nueva York

Me llamo Fátima Álvarez López. Soy licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Alcalá. Cuento con el DEA en Lingüística Aplicada y el MEELE, ambos en la Universidad de Alcalá. Soy miembro del equipo CELE (Certificado de "Calidad en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera") y técnico de la Universidad de Alcalá, Entidad Asesora del Instituto Cervantes para la Emisión de Dictámenes sobre la calidad de la enseñanza de los Centros Asociados. Actualmente trabajo como profesora de español como lengua extranjera en College of Mount Saint Vincent, Nueva York y en el Instituto Cervantes de Nueva York. He publicado varios artículos centrados en la enseñanza de español del turismo e impartido cursos de formación de profesores en diferentes centros e instituciones (Universidad de Cagliari, Cámara de Comercio e Industria de Madrid, Instituto Cervantes, International House de Madrid, etc.).

RESUMEN: La enseñanza del español del turismo exige del profesor una cuidadosa programación que se ajuste a las necesidades lingüísticas, pragmáticas y funcionales de los aprendices, necesidades que, en la mayoría de los casos, estarán fuertemente determinadas por este ámbito profesional concreto. En este trabajo proponemos un ejemplo práctico de unidad didáctica específica del ámbito del turismo según el enfoque por tareas.

1. INTRODUCCIÓN

Al abordar el español del turismo, el profesor se enfrenta a la programación de un curso de una lengua de especialidad o lenguaje especializado que combina tanto la perspectiva científica (teórica) como técnica (aplicación de la teoría) y profesional (Alesón, en prensa). Como tal lengua de especialidad, el español del turismo constituye una variedad funcional de la lengua común. Compartirá, así, algunos rasgos de la lengua común, pero se diferenciará de ella en tanto que posee una terminología propia y unos rasgos lingüísticos, pragmáticos y funcionales característicos¹. El profesor tiene que tener estos aspectos muy presentes a la hora de programar un curso de español del turismo, aplicando, primero, una metodología que incluya tanto la perspectiva de la descripción lingüística como los aspectos pragmáticos y funcionales y, segundo, situando el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de un marco fundamentado en la comunicación, en el que se desarrollen los contenidos gramaticales, discursivos, sociolingüísticos y socioculturales propios de esta lengua de especialidad. De esta manera se tendrán en cuenta las

¹ Hay que resaltar la importancia del carácter funcional. Un curso de español del turismo es un curso de español con fines específicos, es decir, los alumnos emplearán ese español con fines técnicos o profesionales. Esto es importante porque puede organizarse un curso en el que se trabajen áreas específicas del turismo, como una agencia de viajes o un hotel, pero si no se trabajan con una función profesional será un curso de español general aplicado a distintos sectores turísticos. Así, una situación en la que un señor pide en el mostrador del hotel una habitación reservada puede trabajarse desde dos perspectivas, desde el cliente o desde el recepcionista. En el primer caso, tendremos español general aplicado a sectores especiales como el ámbito del turismo. En el segundo caso, tenemos español con fines específicos, pues el recepcionista necesita el español para poder desempeñar su labor profesional. Eso no quiere decir que en el español con fines específicos no prestemos atención a la parte del cliente, pero no desde el punto de vista de la producción, sino de la comprensión.

características lingüísticas (en el sentido amplio) del ámbito del turismo y se valorará la importancia que adquiere esta lengua desde el punto de vista de la funcionalidad (especialmente cuando se emplea en sectores profesionales concretos) sin olvidar los aspectos culturales propios de cada contexto social o cultural.

La enseñanza mediante tareas es, probablemente, una de las propuestas que mejor responde a las necesidades específicas de la enseñanza-aprendizaje del español del turismo. La realización de tareas, además de permitir ajustarnos a las necesidades lingüísticas, pragmáticas y funcionales de los profesionales del turismo aprendices de español (sobre todo funcionales, dado el carácter fundamentalmente instrumental que adquiere el lenguaje en este modo de enseñanza), exige de ellos la activación estratégica de competencias comunicativas específicas con el fin de resolver con éxito una serie de acciones intencionadas, con un objetivo claramente definido y con un resultado específico. O en otras palabras, una serie de tareas. Una *tarea*, por tanto, puede definirse como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, 2002: 10)². Las tareas, por tanto, pueden ser de todo tipo, desde lingüísticas a no lingüísticas, pueden ser muy sencillas o incluir un gran número de pasos o subtareas intermedias, pueden reflejar el uso de la «vida real» o ser tareas de carácter pedagógico, concebidas específicamente para el aula. Pero a pesar de su variación, todas ellas conllevan actividades de lengua y requieren de la competencia comunicativa del aprendiz.

En este trabajo se presenta un ejemplo práctico de una unidad didáctica específica del español del turismo, diseñada según el enfoque por tareas. He elegido, para ello, el ámbito de la Restauración, un ámbito muy amplio en tanto que engloba muchos y muy diferentes tipos de servicios: desde el clásico restaurante, pasando por toda la variedad de locales en los que se puede comer y beber, hasta los servicios de *catering* o de comidas a domicilio.

2. EL ESPAÑOL DEL TURISMO: PROPUESTA DE UNA TAREA

La tarea que aquí se presenta trabaja el campo de la Restauración, uno de los campos que siempre se incluye en las programaciones de enseñanza de español del turismo. Forma parte de una tarea mucho más amplia –el diseño de un circuito turístico- puesta en práctica con un grupo de 14 estudiantes italianos de nivel intermedio-alto / B1. Se han modificado ciertos aspectos para adecuarlos a las necesidades de mis estudiantes actuales, mayoritariamente estadounidenses.

² La definición que propone Zanón (1999: 17) es mucho más simple. Según este autor, las *tareas* son planes de trabajo que conducen a la elaboración de una *tarea final*. Este autor también precisa que la enseñanza mediante tareas no es un método -ni tampoco un enfoque, por tanto-, sino una propuesta evolucionada del *enfoque comunicativo*.

PROPUESTA

Un grupo de veinte turistas jubilados estadounidenses van a visitar Madrid el próximo fin de semana. Una de las actividades que han pedido específicamente es una cena en un restaurante madrileño. Hay que:

- Elegir el restaurante
- Hacer la reserva por teléfono
- Redactar la confirmación de la reserva

Si bien se indica un tipo de cliente concreto –veinte turistas jubilados-, se puede proponer otro cliente diferente o bien negociar previamente con los estudiantes el tipo de cliente que prefieren. Es importante, sin embargo, que conste el tipo de cliente –turistas jubilados, empresarios, etc.- porque dependiendo del cliente la elección del establecimiento será diferente. Para realizar esta tarea precisamos textos reales, concretamente, descripciones de restaurantes madrileños (se pueden conseguir en Internet. Por ejemplo, en <http://www.guiadelocio.es>) y ejemplos de fax reales de confirmación de reservas. Proponemos, además, dos tareas previas de apoyo:

TAREA DE APOYO 1: LOS SERVICIOS DE RESTAURACIÓN EN ESPAÑA

Para realizar con éxito la tarea, debemos dotar al estudiante de suficiente información acerca del ámbito turístico en el que está trabajando, en este caso, el ámbito de la restauración y los distintos tipos de servicios o establecimientos que incluye. Es conveniente que el profesor explique a los estudiantes términos como *restauración* y *restaurante*:

RESTAURANTE: Establecimiento mercantil que sirve al público, mediante precio fijo, comidas y bebidas para ser consumidas en el mismo local, en un servicio de menú o de carta. Los restaurantes se clasifican, según la calidad y la variedad de sus servicios, por el número de tenedores (de cinco a uno), dependiendo de la categoría, aunque también se usan estrellas, soles o círculos de oro y plata:

- de lujo: cinco tenedores
- de primera categoría: cuatro tenedores
- de segunda categoría: tres tenedores
- de tercera categoría: dos tenedores
- de cuarta categoría: un tenedor

RESTAURACIÓN: Se utiliza para designar al sector de empresas de servicios destinado a la mantención o servicio de comidas y/o bebidas. El establecimiento básico de los servicios de restauración es el restaurante.

No obstante, si bien el restaurante es el establecimiento básico, hay muchos más establecimientos incluidos dentro de los servicios de restauración que el estudiante debe diferenciar. Para ello se realiza el siguiente ejercicio:

1. Relaciona los siguientes establecimientos con su definición correspondiente:

- a) discoteca
- b) restaurante tradicional o casa de comidas
- c) cafetería
- d) sala de fiestas o casino
- e) bar-cervecería
- f) pub
- g) autoservicio o self-service
- h) mesón
- i) chiringuito
- j) restaurante de lujo
- k) figón
- l) marisquería
- m) buffet
- n) horno
- ñ) asador
- o) pizzería
- p) bodega
- q) terraza
- r) "tablao"

1. Establecimiento para cenar mientras se ve un espectáculo internacional, flamenco, de variedades, etc. También se puede jugar después de cenar. Es conveniente reservar mesa.

2. Platos expuestos que el cliente se sirve en bandejas que circulan por un mostrador paralelo a los expositores. Se paga al final. Abierto a las horas de las comidas.

3. Bebidas, tapas, aperitivos, raciones o bocadillos. Horario flexible. Consumiciones en barra o en zonas habilitadas en el exterior.

4. Locales que sirven sólo bebidas. Suelen abrir por la noche exclusivamente.
5. Maître y personal uniformado y especializado. Excelente cocina, nacional e internacional y especialidades culinarias para elegir a la carta. Abierto a las horas de almuerzo y cena. Es conveniente reservar mesa. Bodega bien provista. Categoría cuatro y cinco tenedores.
6. Servicio de mostrador y mesas. Consumiciones ligeras, desayunos y meriendas, platos combinados o menús sencillos. Horario a lo largo del día. Categoría, por tazas.
7. Maître, chef o dueño del establecimiento; manteles en las mesas. Cocina nacional, tradicional, a veces especializada en un determinado producto; ambiente informal o típico. Elección a la carta o precio fijo. Categoría uno, dos o tres tenedores.

TAREA DE APOYO 2: PRESENTACIÓN DE LAS FUNCIONES

Además del vocabulario técnico propio del ámbito de la restauración, los estudiantes deben familiarizarse con las funciones comunicativas específicas de este campo profesional. Para ello se les da distintos diálogos que ellos pueden leer o escuchar y determinar cuál es la función comunicativa que se está desarrollando.

2. Lee / Escucha detenidamente estos diálogos y contesta:

¿A qué servicio de restauración corresponde?

1. Restaurante
2. Local de copas
3. Bar de tapas
4. Cafetería

Qué expresiones se utilizan para:

- Solicitar una mesa

- Describir los platos del menú

- Recibir a los clientes

- Hacer la reserva de una mesa

- Solicitar y ofrecer servicios

- Hacer y aceptar sugerencias

- Atender deseos y peticiones

- Hablar de medios de pagos

- Saludar

- Disculparse

A

RESTAURANTE: El Asador de Aranda. Buenos días.
CLIENTE: Buenos días. Quería reservar una mesa para esta noche, a las diez.
RESTAURANTE: ¿Para cuántas personas?
CLIENTE: Para ocho personas.
RESTAURANTE: Lo siento. Para las diez no nos quedan mesas libres. Tendría que ser para las once.
CLIENTE: Está bien, para las once.
RESTAURANTE: ¿A nombre de quién?
CLIENTE: Sr. Herrero
RESTAURANTE: De acuerdo. Una mesa para ocho personas, esta noche a las once.
CLIENTE: Perfecto. Muchas gracias.
RESTAURANTE: A usted.

B

CAMARERO: Buenas tardes.
CLIENTE: Hola, buenas tardes. Un café con leche y una tostada. ¿Y tú?
CLIENTE: Un cortado.
CAMARERO: Ahora mismo.

C

CAMARERO: Buenas noches, ¿qué va a ser?
CLIENTE: Una caña y una clara.
CLIENTE: ¿Quieren algo de tapeo?
CAMARERO: Sí... unas bravas; no, mejor unas mixtas.

D

A: ¡Hola! ¿Qué vais a tomar?
B: Una caipirinha y un tequila.
A: Vale.

E

RESTAURANTE:	Buenas noches, señores
CLIENTE	Buenas noches. Una mesa para cuatro.
RESTAURANTE	¿Les parece bien ésta, al lado de la ventana?
CLIENTE:	Perfecta, gracias.
RESTAURANTE:	Si me permiten... Les sugiero nuestro menú de degustación.
CLIENTE:	¿Qué nos recomendaría?
RESTAURANTE:	De primero, tenemos sopa de ajo deliciosa y de segundo, pueden tomar chuletas de cordero asadas.
CLIENTE:	Eso estará bien. Para beber, tráiganos un rioja.
RESTAURANTE:	¿Blanco o tinto?
CLIENTE:	Tinto.
RESTAURANTE:	Muy bien, señor. Gracias.

F

SEÑORA:	Estaba delicioso
CAMARERO:	Me alegro de que les gustara. ¿Desean algo de postre?
SEÑORA:	No gracias. Para mí, un café solo.
CAMARERO:	¿Y usted, señor?
SEÑOR:	Para mí también, un café solo y la nota, por favor. ¿Aceptan cheques?
CAMARERO:	Lo siento, señor. En efectivo o con tarjeta.

Las expresiones funcionales que se subrayan de los microdiálogos sirven de punto de partida para trabajar la gramática. Sobre todo, se hará hincapié en las estructuras empleadas en el microdiálogo A, puesto que una de las tareas será, precisamente, hacer una reserva por teléfono.

TAREA 1: ELEGIR UN RESTAURANTE

El objetivo de esta primera tarea es que los estudiantes elijan un restaurante y elaboren una ficha en la que describan sus servicios.

A. Negociación

Se distribuyen los alumnos en grupos de dos o tres alumnos. Cada grupo debe decidir el tipo de restaurante que puede preferir el grupo de jubilados: cocina típica, de cuatro o cinco tenedores, un tabla, etc. La tarea de apoyo 1 les ha familiarizado con los distintos tipos de servicios de restauración que pueden encontrar en Madrid. Conocen, por tanto, el vocabulario técnico necesario para realizar esta primera tarea.

B. Seleccionar un restaurante:

Se da a los alumnos varias descripciones de restaurantes (material publicado, real), microtextos de revistas que describan distintos restaurantes de Madrid. Conviene que se

extraigan todos de la misma fuente, puesto que cada guía o revista siguen modelos de descripción diferentes. Trabajarán, fundamentalmente, la comprensión lectora, tratando de deducir los siguientes apartados de una descripción de un restaurante:

- categoría
- especialidad
- tipo de menú
- ambiente
- precios
- otro tipo de información

Después, cada grupo tiene que decidir un tipo de restaurante y escribir su ficha. Para ello, les damos un modelo de ficha:

<input type="checkbox"/> NOMBRE DEL RESTAURANTE
<input type="checkbox"/> DIRECCIÓN
<input type="checkbox"/> TELÉFONO Y FAX
<input type="checkbox"/> HORARIO
<input type="checkbox"/> CATEGORÍA
<input type="checkbox"/> TIPO DE MENÚ
<input type="checkbox"/> ESPECIALIDAD
<input type="checkbox"/> AMBIENTE
<input type="checkbox"/> PRECIOS
<input type="checkbox"/> OTRO TIPO DE INFORMACIÓN

La actividad de la lengua que trabajan es la expresión escrita en un ámbito profesional concreto, esto es, la producción de un texto escrito específico del ámbito de la restauración, la descripción de un restaurante.

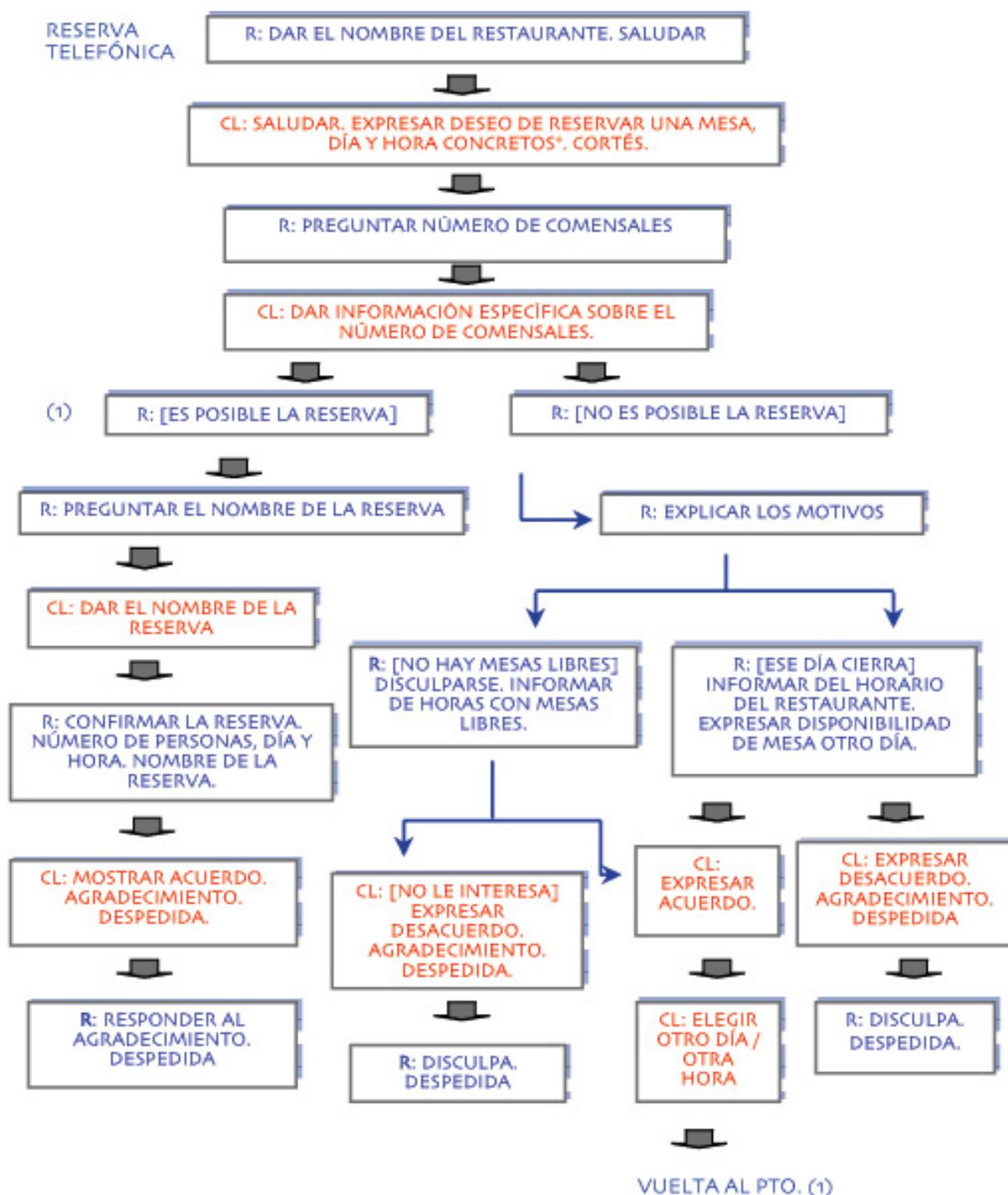
Por último, se ponen en común todas las opciones y se elige la opción más adecuada al tipo de cliente. La actividad de la lengua que se desarrolla en este caso es la interacción oral, concretamente, colaborar para alcanzar un objetivo, en este caso, la elección de un restaurante.

TAREA 2: HACER LA RESERVA POR TELÉFONO

El objetivo de esta tarea es que los estudiantes hagan la reserva de mesa en el restaurante elegido. Por supuesto, la reserva tiene que ajustarse a las necesidades de sus clientes y debe seguir el esquema de interacción propio de una reserva de mesa a través del teléfono, específico del ámbito de la restauración.

El microdiálogo A, que se trabaja en la tarea de apoyo 2, constituye un modelo de esquema de interacción de reserva de mesa (también se puede emplear una reserva por teléfono en

soporte audiovisual). Conocen, por tanto, las estructuras gramaticales y el vocabulario específico. A partir de este microdiálogo, se trabaja con los estudiantes la estructura de la reserva de mesa por teléfono, esto es, el esquema de interacción comunicativa que supone una reserva de mesa. Un esquema de interacción se define como un conjunto de secuencias estructuradas de acciones –lingüísticas o no lingüísticas- realizadas por los interlocutores en turnos de palabras. A continuación presentamos un posible esquema de interacción de una reserva de mesa telefónica:



[R es la persona que atiende las reservas del restaurante; C es el cliente. Los corchetes indican la situación concreta que puede darse].

[*Esta información puede variar, puede darse el número de personas y el día. En cualquier caso, la siguiente intervención del restaurante deberá completar la información que falta]

Una vez que los estudiantes se han familiarizado con el esquema de interacción de una reserva de mesa a través del teléfono deben hacer la reserva de su grupo de turistas. Para ello, trabajaremos con una microsimulación. En parejas, un estudiante hace de cliente y otro de restaurante. El profesor les da un horario de disponibilidad de horas y cada pareja tiene que hacer la reserva según los huecos. Un ejemplo de horario de disponibilidad es el siguiente:

Hrs.	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
13:00		completo		completo	completo		completo
14:00		completo	completo	completo	completo	completo	completo
15:00		completo	completo	completo		completo	completo
20:00		completo			completo		completo
21:00		completo		completo		completo	completo
22:00				completo	completo	completo	completo

A la hora de hacer la reserva, el estudiante debe tener en cuenta: el tipo de cliente, el hecho de que es una cena y no una comida y de que el viaje se va a realizar en fin de semana. Se ponen todos los resultados en común y se elige una reserva definitiva.

TAREA 3: REDACTAR LA CONFIRMACIÓN DE LA RESERVA

El objetivo de la tercera y última tarea es que el estudiante redacte un fax o una nota de confirmación de la reserva. La elección de uno u otro tipo de texto dependerá del destinatario del escrito. Para esta propuesta los estudiantes trabajarán el fax.

El primer paso para el desarrollo de esta tarea es la presentación del fax, un género textual particular, y el análisis de sus características formales más relevantes. De manera resumida, el fax ha de reunir tres características: brevedad, concisión y claridad. En consecuencia, ha de ser poco extenso y ha de exponer de forma esquemática y clara la información. En líneas generales, adopta el formato de la carta comercial, aunque con ciertas diferencias. El encabezamiento del fax, por ejemplo, consta de membrete (que variará de estructura según la empresa), de fecha y de dirección interior, aunque la disposición es diferente que en la carta comercial. En la carta comercial la fecha se pone debajo del membrete a la derecha y la dirección interior, debajo de la fecha, a la izquierda. En el fax, se especifica, a la izquierda, la persona concreta o empresa que lo envía a la derecha (De: remitente) y la persona o empresa que lo recibe (A: destinatario) y el número del fax al que se envía la carta. La fecha

puede ir al final o al principio, antes que el remitente. El asunto, que expresa el motivo principal de la carta, es fundamental en el fax, aunque en éste suele encabezarse por la abreviatura *Re* -de Referencia-. El apartado de Referencia de la carta comercial, por tanto, no se incluye. La línea de atención puede aparecer si en el apartado anterior sólo se ha especificado el nombre de la empresa a la que se envía el fax. Si no, suele omitirse. El saludo, por último, siempre se incluye. En cuanto al cierre, el fax también incluye una despedida y la firma. Este es un ejemplo de fax elaborado a partir de un fax real de confirmación de reserva:

Fax Cover Sheet

DATE: April 15, 2004 TIME:
TO: CRYPSA PHONE:
FAX:

FROM: TML TRAVEL PHONE: 93-5824777
FAX: 93-5821659

RE: CONFIRMACIÓN RESERVA RESTAURANTE MAD- 08/09 MAYO

PAGES INCLUDING COVER: 01

ATT: SUSANA

BUENAS TARDES:

TE CONFIRMO LA RESERVA EN EL RESTAURANTE EL ASADOR DE ARANDA. 20 PAX / 8 MAYO, 22:00. 40-50 € POR PERSONA INCLUYENDO IVA.

SALUDOS

MARGARITA

Adr. 15 . 2005 12: 35 PM TML TRAVEL
15/04/05 17:39
No 2005 p. 1/1

El fax puede modificarse todavía más, según el criterio del profesor. En este ejemplo concreto se ha mantenido el formato original del fax, que carece de membrete, y que emplea

el inglés. El tono es bastante coloquial, a pesar de que las dos empleadas no se conocen, porque depende del tipo de comunicación (en este caso, interna y horizontal) y de las directrices de la empresa turística, que puede fomentar el tuteo entre sus empleados. Otro aspecto a tener en cuenta si trabajamos con fax reales es que el texto, en muchas ocasiones, está lleno de errores, consecuencia de la rapidez con la que se tiene que enviar la información. Estos errores pueden mantenerse o no, según el criterio del profesor, pero si se mantienen debería insistirse en ellos y en la necesidad de una redacción correcta por parte de nuestros estudiantes (Álvarez López, 2004).

Una vez que el estudiante se familiariza con la estructura del fax, practica las construcciones empleadas para expresar la información y organizarla (saludo, cuerpo del texto, cierre y despedida) y se familiariza con el vocabulario técnico (*PAX*, *reserva*, *IVA*). Finalmente, producirán un breve texto, siguiendo las pautas del modelo, y ajustándose a los datos de la reserva concreta que han realizado.

3. CONCLUSIÓN

El enfoque por tareas se revela, por tanto, como un enfoque eficaz en la enseñanza del español del turismo. Mediante el desarrollo de tareas el proceso de enseñanza-aprendizaje del español adquiere una finalidad muy determinada que exige al estudiante activar no sólo su competencia comunicativa sino también su competencia estratégica si quiere lograr su objetivo. Enmarcando estas tareas en un ámbito profesional como el turismo, garantizamos que nuestros estudiantes alcancen con éxito la competencia comunicativa (lingüística, sociolingüística, pragmática, cultural, etc.) necesaria para desempeñar con éxito su actividad profesional turística en español.

BIBLIOGRAFÍA

Alesón Carbonell, M. A. (en prensa), "El español profesional y académico: el caso del lenguaje de las industrias del ocio y del turismo", LIS, Universidad de Surrey.

Álvarez López, Fátima (2004), "El español del turismo: programación y recursos", *Actas de las Jornadas de Formación de Profesorado de ELE*, Madrid, International House
http://www.ihmadrid.com/esp/actas_jornadas/#ano2004

Álvarez López, Fátima, (2001), "Notas para el aula de español del turismo", *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 36, pp. 20-29.

Consejo de Europa, (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MECD / Anaya.

Zanón, J. (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen, 1999.

La pregunta como procedimiento didáctico en el aula de ELE

Vanessa Anaya
Universidad de París 8

Se ha licenciado en Traducción e Interpretación en la Universidad Pompeu Fabra y ha realizado el Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona. Desde 2003 trabaja como lectora de catalán en la Universidad de París 8 y anteriormente ha sido lectora de español y catalán en las universidades francesas Lumière-Lyon 2 y Jean Monnet. Actualmente está escribiendo una tesis sobre la enseñanza de ELE en los centros de secundaria franceses, que está siendo dirigida por el Dr. Miquel Llobera, del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona.

Resumen: En este artículo queremos dar a conocer, con la ayuda de la transcripción de un fragmento de una clase de ELE, el tipo de preguntas que puede formular un profesor en el aula de lengua extranjera y el tipo de control que puede ejercer sobre la actividad verbal de los alumnos. En el aula de lengua, el profesor puede formular preguntas referenciales, esto es, destinadas a obtener una información real, y didácticas, cuya finalidad es hacer que los alumnos comuniquen en la lengua meta. Dominan, sin embargo, estas últimas, como parte del contrato didáctico que se establece entre profesores y alumnos.

1. Presentación y justificación

¿Qué tipo de preguntas formula un profesor en un aula de ELE?, ¿Cómo reaccionan los alumnos ante éstas?, ¿Qué control ejerce el profesor sobre la actividad verbal de los alumnos? Han sido varios los estudios que se han ocupado de la artificiosidad y la ambigüedad de la pregunta, relacionada con el contrato didáctico, y de la habilidad de los alumnos en distinguir los propósitos que tienen los profesores al formular unas preguntas y no otras; y aunque no se sabe con certeza qué preguntas pueden favorecer la adquisición, sí parecen tener una incidencia en los procesos de aprendizaje de la lengua meta.

El propósito de este artículo es dar a conocer algunos de los recursos que puede utilizar el profesor para solicitar decir cosas a los alumnos. Para ello, presentaremos más adelante un fragmento de clase que reproduce la conversación entre un profesor y tres alumnas chinas e intentaremos analizar el tipo de preguntas que pueden sucederse en ese contexto de enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar expondremos, sin embargo, el marco teórico que nos servirá de referencia para nuestro análisis:

2. Marco teórico

2. 1. La pregunta como procedimiento didáctico

Los numerosos estudios realizados sobre el tipo de preguntas que se hacen en clase de lengua han señalado la complejidad de este recurso (Long y Sato, 1983; Sinclair

y Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Boissat, 1991). Boissat hace un análisis muy interesante sobre la ambigüedad y la artificiosidad de la pregunta en el aula de LE. En el aula, el profesor tiene el poder de hacer preguntas referenciales, es decir, conformes al uso social, y didácticas, esto es, conformes al contrato didáctico. En las situaciones institucionales de clase, ese contrato didáctico permite al profesor ejercer como tal y guiar, por tanto, el trabajo de aprendizaje. El profesor no se limita solamente a dar informaciones necesarias, sino que gestiona tanto el acceso a las formas lingüísticas como la continuidad del discurso.

Aunque desde una perspectiva pragmática una pregunta es un enunciado que requiere una respuesta de tipo verbal, siempre tiene que interpretarse en su contexto y eso es lo que deben hacer los alumnos cuando se enfrentan a las preguntas del profesor, las cuales pueden formularse con diferentes objetivos. Cabe destacar que los alumnos desarrollan una habilidad específica que les permite interpretar el acto ilocutorio que se esconde bajo una pregunta. En efecto, los alumnos aprenden muy pronto a distinguir si la pregunta del profesor es una simulación de ignorancia o un acto sincero (Boissat, 1991). Ya en la vida real las preguntas "verdaderas", esto es, directas, abiertas, son escasas, por lo que confiamos en nuestra competencia comunicativa a la hora de interpretar un enunciado en una situación determinada. Y en la situación de clase, los alumnos interpretan las intenciones del profesor gracias al contexto (Cambra, 2001). Todo ello forma parte, de hecho, de los saberes compartidos de la clase de lengua, que son adquiridos muy pronto por los alumnos (Boissat, 1991).

2. 2. Tipos de preguntas

Boissat (1991) distingue dos tipos de preguntas: legítimas o referenciales y didácticas:

- *Preguntas legítimas o referenciales*: son aquellas preguntas que requieren una información necesaria. Puede ocurrir que la conversación se centre en un tema realmente nuevo para el profesor y que éste quiera pedir a sus alumnos algo que no sabe. Generalmente estas preguntas son fruto de malentendidos o de la necesidad de solventar problemas metalingüísticos o metacomunicativos;
- *Preguntas didácticas*: su función es la de mostrar que el alumno sabe responder utilizando la lengua meta. Boissat establece dos categorías de preguntas:

a) Un primer grupo:

- La *pregunta requerimiento* (Sinclair y Coulthard, 1975). Se encuentra sobre todo en la secuencia I-R-F (Iniciativa-Reacción/Réplica-Feedback). El profesor invita al alumno a producir un enunciado en vistas a su evaluación. El profesor finge ignorar una respuesta y deja que el alumno conteste. El alumno ve limitadas sus posibilidades de participación a simples reacciones: repetir, reformular lo que ha producido o apuntado el profesor o producir enunciados mínimos no creativos sino repetitivos;
- La *pregunta alarma*, que moviliza la atención de los alumnos "en position requise d'écoute ou d'intervention" (Boissat, 1991). El profesor invita al alumno a dar una respuesta, aunque la dificultad de este artificio reside en que el alumno sepa interpretar la sinceridad de las preguntas del profesor y reaccione de modo adecuado. Creemos, sin embargo, que la clasificación de la *pregunta alarma* establecida por Boissat es demasiado amplia y poco explicativa, por lo que creemos que podría dividirse en: vi) preguntas en las que el

profesor invita al respuesta; vii) los marcadores del discurso, utilizados como refuerzo para conectar dos actos.

- a) Y un segundo grupo donde podemos encontrar preguntas que, a juicio de Boissat, se encuentran entre la ficción y la realidad. Podemos hablar de:
- Preguntas que son el producto de la incomprensión o la ignorancia. La situación de enseñanza y aprendizaje permite al profesor recurrir al simulacro;
 - Preguntas que son fruto de la sinceridad. Por ejemplo, el profesor no ha entendido bien algo y quiere que el alumno se lo repita, o tiene curiosidad por conocer algunos detalles de algún tema que es nuevo para él.

Una vez expuestos los diferentes tipos de preguntas que pueden sucederse en un aula de ELE pasaremos a transcribir el fragmento de clase que nos servirá de base para nuestro análisis.

3. Transcripción

Por razones de espacio, nos basaremos en un fragmento de tan sólo cinco minutos de duración que se grabó durante una clase de ELE de nivel elemental en una EOI de la provincia de Barcelona. En esta grabación, tres alumnas chinas (Lisa, Lena y Susana) tenían que hablar del impacto que les habían producido tres fotografías un tanto extrañas que se encontraban en su libro de texto.

Los códigos empleados en este fragmento han sido, por otra parte, propuestos por el Grupo de Investigación sobre Creencias de los Profesores de Lenguas de la Universidad de Barcelona:

P profesor
Li Lisa
Le Lena
Su Susana
A1 alumno 1
A2 alumno 2
C toda la clase

| pausa corta
|| pausa mediana
:: alargamiento de sonido
::: alargamiento excepcionalmente largo
/ entonación ascendente
(()) hechos paraverbales
mm duda
xx enunciado ininteligible

1 1P: bueno| bueno a ver| ¿empezamos? || a ver| si cogéis el| el libro| en
2 la página 43| ¿vale? || venga| pues hoy como vamos a hablar un
3 poco de::: de los estados de ánimo| ¿eh?|| vamos a::: a seguir
4 estos diálogos e::r|| siguiendo los modelos|| bueno| vamos a hacer
5 un punto cada uno| ¿vale? || a ver| tenéis que decirme qué
6 sensaciones os han producido estas fotografías| ¿no?|| a ver|
7 ¿empezamos por aquí? ((señala a una estudiante))
8 2Li: ((silencio))
9 3P: ¿no?|| ¿no quieres empezar?/
10 4C: ((risas))

11 5P: ¿por qué no?|| venga, que no pasa nada| a ver| mira| ¿ves ésta de
12 los toros?|| a ver| dime::: qué sensación te produce|| venga va|
13 ¿ves la fotografía de los toros?
14 6A1: hola ((cuando entra un estudiante en el aula))
15 7P: hola| venga| dime qué sensación te produce
16 8Li: e:r:::
17 9P: a ver| por ejemplo cuando la ves ¿te pones nerviosa| o::: te da
18 miedo?
19 10Li: sí| me da miedo mucho|| es realmente increíble
20 11P: ¿realmente increíble no? o sea que| ¿te ha impresionado mucho|
21 no? vale| muy bien ¿la otra fotografía? por ejemplo::: ((señala a
una estudiante))
22 12Le: es un water
23 13P: es un::: ¿water?/
24 14C: ((risas))
25 15A2: inodoro
26 16P: un inodoro| vale
27 17C: ((risas))
28 18Le: como parece::: ¿me parece?
29 19P: sí
30 20Le: me parece::: me parece| como una película| como un:::
31 21P: ¿te parece una película?
32 22Le: sí| como una parte de película de:::
33 23P: ¿qué película?
34 24Le: ciencia ficción
35 25P: ¿de ciencia ficción?/
36 26Le: no sé| al igual| y:::
37 27P: ¿te ha impresionado?
38 28Le: y::: siempre sale| siempre sale debajo de::: inodoro| algo sale
39 un::: monstruo grrr::: ((utiliza la mímica))
40 29C: ((risas))
41 30P: ¿cómo si saliera un monstruo?/
42 31Le: sí ((ríe))
43 32P: o sea| que te::: que te ha dado miedo| o:::
44 33Le: yo | ya no me da
45 34P: ¿no| no te da miedo?/
46 35Le: de pequeña sí que me daba miedo pero ya no| es una película
47 36C: ((risas))
48 37Le: pero a veces sí que me da miedo un::: bueno| bueno| a veces sí
49 38P: vale| vale a ver| ¿el otro cuadro? ((señala a una estudiante))
50 39Su: este cuadro creo es muy cruel| la gente que mataba mucho
51 40P: ¿es muy cruel?/
52 41Su: sí
53 42P: te::: ¿te ha impresionado este cuadro?
54 43Su: e:r:::
55 44P: ¿cómo te has sentido?
56 45Su: es de un grupo::: un grupo pobre de::: de la gente| las militare:::s, 57
mm/ que se matan sin control
58 46P: sí
59 47Su: de gente y:::
60 48P: ¿cómo te has sentido cuando lo has visto?
61 49Su: me siento::: es pena que hay gente que:::

- 62 50P: ¿te da pena?/
63 51Su: me da pena| sí| que matar tanto a gente xx

4. Análisis y comentarios

En este fragmento hemos encontrado:

■ Preguntas del primer grupo. Preguntas alarma

Dos tipos de preguntas alarma:

- El profesor invita al alumno a dar una respuesta:

1P [a]: bueno| bueno a ver| **¿empezamos?** || a ver| si cogéis el| el libro| en la página 43| ¿vale?

1P [b]: a ver| tenéis que decirme qué sensaciones os han producido estas fotografías| ¿no?|| a ver| **¿empezamos por aquí?** ((señala a una estudiante))

5P: **¿por qué no?**|| venga, que no pasa nada| a ver| mira| **¿ves ésta de los toros?**|| a ver| dime::: qué sensación te produce|| venga va| **¿ves la fotografía de los toros?**

11P: ¿realmente increíble no? o sea que| ¿te ha impresionado mucho| no? vale| muy bien **¿la otra fotografía?** por ejemplo::: ((señala a una estudiante))

38P: vale| vale a ver| **¿el otro cuadro?** ((señala a una estudiante))

En estas preguntas el profesor invita a los alumnos, en cierto modo, a dar una respuesta, aunque no busca, evidentemente, que los alumnos respondan a esa pregunta, sino que infieran que el propósito de ésta es que hablen sobre algo. Sólo en el caso de que los alumnos no hubieran entendido las instrucciones del profesor se podría haber esperado una respuesta. Creemos también que esas preguntas podrían ser una alternativa a la utilización del imperativo. Por ejemplo, en vez de decir al alumno en 38P *háblame del otro cuadro*, el profesor formula una pregunta.

La pregunta *¿por qué no?*, en 5P, quizás podría considerarse en otro contexto una pregunta referencial. Sin embargo, en el contexto en que se encuentra creemos que también funciona como una pregunta alarma. A nuestro juicio, si el profesor estuviera buscando una información la entonación de la pregunta hubiera sido ascendente, por un lado, como ocurre en 3P (ver transcripción); y el profesor no hubiera continuado pronunciando su discurso, por otro lado, sino que hubiera dejado tiempo al alumno para responder. Consideramos, pues, que el profesor quiere solamente fijar la atención del alumno hacia la fotografía y empujarle a hablar de la misma, del mismo modo que en 1P [a] el profesor intenta que los alumnos infieran que quiere empezar la clase y que tienen que callarse.

Fijémonos ahora en las siguientes preguntas:

11P: **¿realmente increíble no?** o sea que| **¿te ha impresionado mucho| no?** vale| muy bien ¿la otra fotografía? por ejemplo::: ((señala a una estudiante))

Estas preguntas pueden resultar algo confusas. En otro contexto quizás podríamos considerarlas preguntas del segundo grupo, es decir, aquéllas que se encontraban

entre la ficción y la realidad. Sin embargo, el hecho de que el profesor no deje que el alumno responda y continúe hablando hace pensar que la primera pregunta, por una parte, se formule con el objetivo de que los alumnos tomen buena nota de la frase producida anteriormente por su compañera de clase (*me parece realmente increíble*); y la segunda pregunta, por otra parte, con la intención de introducir otra expresión para hablar de sentimientos.

- Las siguientes preguntas funcionarían como marcadores del discurso:

1P: bueno| bueno a ver| ¿empezamos? || a ver| si cogéis el| el libro| en la página 43| **¿vale?** || venga| pues hoy como vamos a hablar un poco de::: de los estados de ánimo| **¿eh?**|| vamos a::: a seguir estos diálogos e:::r|| siguiendo los modelos|| bueno| vamos a hacer un punto cada uno| **¿vale?** || a ver| tenéis que decirme qué sensaciones os han producido estas fotografías| **¿no?**|| a ver| ¿empezamos por aquí? ((señala a una estudiante))

En este caso, las preguntas en negrita funcionarían como marcadores del discurso. El profesor intenta utilizarlos como marcador o refuerzo para conectar dos actos.

■ Preguntas del segundo grupo

En los once ejemplos que expondremos en este apartado consideramos que, siempre según el contexto en que se han producido y teniendo en cuenta los elementos anafóricos y catafóricos, el profesor finge ignorancia y solicita decir cosas a los alumnos:

21P: **¿te parece una película?**

25P: **¿de ciencia ficción?/**

34P: **¿no| no te da miedo?/**

40P: **¿es muy cruel?/**

En los cuatro ejemplos anteriores, el profesor repite el mismo enunciado producido por el alumno fingiendo interés, quizás para gestionar la continuidad del discurso, esto es, para que el alumno continúe hablando.

23P: **¿qué película?**

En 23 P el profesor no repite ningún enunciado y finge interés por conocer qué tipo de película imagina el alumno. Se trata de otra técnica que utiliza el profesor para que el alumno continúe hablando, para gestionar la continuidad del discurso.

27P: **¿te ha impresionado?**

42P: te::: **¿te ha impresionado este cuadro?**

44P: **¿cómo te has sentido?**

48P: **¿cómo te has sentido cuando lo has visto?**

En los cuatro ejemplos anteriores el profesor opta por introducir nuevas fórmulas en la expresión de sentimientos, quizás con el objetivo de guiar al alumno, ayudándole a gestionar el acceso a fórmulas lingüísticas.

30P: **¿cómo si saliera un monstruo?/**

50P: **¿te da pena?/**

Y en 30P y 50P el alumno produce dos frases gramaticalmente incorrectas y el profesor formula una pregunta en que, por un lado, finge interés y quiere asegurar

la continuidad del discurso y, por otro lado, repara los enunciados producidos por el estudiante de modo sutil.

■ Preguntas legítimas o referenciales

En las siguientes preguntas, tanto por el contexto como por la entonación ascendente con que se hace la pregunta, el profesor carece realmente de una información y está esperando una respuesta por parte del alumno:

3P: **¿no?/|| ¿no quieres empezar?/**

Consideramos que en 3P el profesor carece realmente de una información. Prueba de ello es que, en primer lugar, la entonación de la pregunta es claramente ascendente, lo que puede señalar duda; en segundo lugar, el profesor no continúa su discurso, sino que deja de hablar y espera que el alumno responda (aunque en este caso el alumno simplemente se ríe, quizás debido a los nervios).

13P: es un::: **¿water?/**

En 13P encontramos otra pregunta referencial que proviene de un malentendido. Es una secuencia muy interesante: la fotografía sobre la que tiene que hablar el alumno reproduce la imagen de un objeto muy raro de dentro del cual sale una luz. El alumno, en 12P (ver transcripción), señala al profesor lo que realmente cree que es el objeto (*es un water*). Creemos que el profesor se sorprende de la respuesta que ha dado el alumno y formula una pregunta con el objetivo de que le aclare por qué considera que ese objeto tan raro es un water. Sin embargo, un alumno no identificado interpreta la pregunta de manera distinta, no como pregunta referencial, sino como didáctica. Ese alumno considera que el profesor no está contento con el registro usado por su compañero (*water* es una palabra poco elegante) y que la intención del profesor es que el alumno se dé cuenta de un "error" de registro y que utilice otra palabra más elegante, por lo que el alumno no identificado se apresura en 15A2 (ver transcripción) a proponer el término *inodoro*. El profesor, en 16P (ver transcripción), se da cuenta de la mala interpretación que el estudiante ha hecho de la pregunta, aunque opta por no darle mayor importancia al asunto.

5. Conclusiones

En este artículo hemos presentado algunas de las preguntas que puede formular un profesor en el aula de ELE. Como hemos podido comprobar, dominan las preguntas didácticas frente a las referenciales como consecuencia del contrato didáctico que se establece entre profesor y alumnos; las referenciales, de hecho, son atípicas y se producen generalmente a consecuencia de malentendidos. Mediante las preguntas didácticas el profesor puede solicitar decir cosas a los alumnos y los ayuda a gestionar tanto la continuidad del discurso como el acceso a formas lingüísticas.

El modo en que el profesor formula esas preguntas podría incidir, por otra parte, en los procesos de aprendizaje de la lengua, si bien harían falta estudios que determinaran qué preguntas serían las más adecuadas. El discurso que se genera en el aula de LE puede tener gran incidencia, de hecho, en la adquisición de la lengua meta, porque está lleno de repeticiones y reparaciones que pueden ayudar a los alumnos a mejorar su competencia comunicativa.

Hemos podido comprobar que los alumnos han reaccionado de modo adecuado ante las preguntas del profesor, salvo en una ocasión (líneas 22-26), en que un malentendido provoca una respuesta no adecuada a las expectativas del profesor,

respuesta que el profesor acaba aceptando, sin embargo, gustosamente. De hecho, como ya habíamos comentado, los alumnos aprenden a distinguir muy pronto sutilezas tales como si deben contestar o dejar que lo haga el profesor, o si la pregunta es una simulación de ignorancia o un acto sincero; todo ello forma parte de las expectativas y los saberes compartidos de una clase, que son adquiridos muy pronto por los alumnos.

Nos gustaría señalar, asimismo, que el modo en que el profesor elige sus preguntas en el aula podría tener relación con sus creencias respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras. Por ejemplo, el hecho de que el profesor no corrija muchos de los errores cometidos por el alumno (líneas 56-57) podría traducirse en una falta de interés por la corrección gramatical y en un mayor interés por la fluidez. En el fragmento que hemos analizado, el profesor no presta demasiada atención a los errores que comete el aprendiz, sino que lo que le interesa es el significado de su mensaje, es decir, que el alumno aprenda a expresar cómo se siente aunque produzca frases que no sean gramaticalmente correctas.

Referencias bibliográficas

BELLACK, A. (1966). *The language of the classroom*. Nueva York: Teachers College Press.

BOISSAT, D. (1991). "Questions de classe: question de mise en scène, question de mise en demeure", en C. Kerbrat-Orecchioni (ed.). *La question*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

CAMBRA, M. (1995). "Solicitaciones del profesor y reacciones de los alumnos en clase de francés en la enseñanza primaria", en M. Pujol *et al.* (eds.). *Adquisición de lenguas extranjeras : perspectivas actuales en Europa*. Madrid: EDELSA.

- (1998). "El discurso en el aula", en A. Mendoza (coord.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL/ ICE de la UB. Horsori.

- (2001). "Interaction dans la classe de français langue étrangère", en Lafont *et al.* (coord.). *Aspectos didácticos de francés, 6*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.

FLANDERS, N.A. (1960). *Interaction Analysis in the classroom: A Manual for Observers*. Ann Arbor: Universidad de Michigan.

- (1977). *Análisis de la interacción didáctica en la clase*. Madrid: Anaya.

LONG, M; SATO, C.J. (1983). "Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teacher's question", en H. Selinger y M. Long (eds.). *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 268-286.

MEHAN, H. (1979). *Learning lessons: Social organisation in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.

SINCLAIR y COULTHARD (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.

VAN LIER, L. (1988). *The classroom and the language learner*. Londres: Longman.

El tratamiento de la cultura en los diccionarios de aprendizaje¹

ENCARNA ATIENZA CEREZO
Universitat Pompeu Fabra

Profesora del Departamento de Traducción y Filología (área de lengua española) y del Programa de Estudios Hispánicos (ELE) de la Universidad Pompeu Fabra. Tutora de portafolio y de la asignatura Enseñanza del léxico y diccionarios de aprendizaje del máster UBVirtual (Universidad de Barcelona).

Resumen: Este artículo pretende contrastar el tratamiento de la información cultural en los manuales de español y su posible correspondencia en los diccionarios de aprendizaje. Para ello, se ha creado un pequeño corpus de enunciados con valor cultural recogidos en diversos manuales de español de niveles iniciales con el objetivo comprobar de qué modo tales enunciados están recogidos en los diccionarios de aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este estudio es analizar como está atendida la información cultural en los diccionarios de aprendizaje, con especial atención a la fraseología² y al sentido figurado de expresiones recogidas en manuales de español como lengua extranjera.

Hoy en día, los manuales comunicativos de español incluyen ya desde los niveles iniciales la cultura con minúscula entre sus exponentes,³ como parte indisoluble de la lengua, y como modo de trabajar la competencia sociocultural en clase.⁴ De este modo, se facilita que los estudiantes puedan aprender relativamente pronto en los cursos de lengua una serie de fórmulas y emisiones lingüísticas que son culturalmente aceptadas en los encuentros cotidianos (saludos, felicitaciones, introducciones a lo que se dice, pedidos

¹ Una versión de este artículo puede encontrarse en Atienza, E. (en prensa). “El componente cultural en los diccionarios de aprendizaje. Estado de la cuestión”. En *Actas del XV Congreso Internacional de Asele*. Sevilla: Universidad de Sevilla (capítulo de libre).

² Entendemos la fraseología en sentido amplio, tal y como la concibe Corpas (1996). Esta autora postula que la fraseología no supone sólo el estudio de las locuciones sino también de unidades superiores como refranes, frases proverbiales, aforismos, fórmulas pragmáticas, etc. De este modo, divide el sistema fraseológico español en tres esferas: colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos. Son estos últimos los que nos interesan pues lo ítemes seleccionados, clasificados como fraseológicos, para el análisis pertenecen a este tipo, bien como fórmulas discursivas (de apertura y cierre; de transición) o psico-sociales. Tales unidades fraseológicas son enunciados completos en sí mismos, que se caracterizan por constituir actos de habla y por presentar fijación interna y externa. Además las fórmulas tienen un significado fundamentalmente social, expresivo o discursivo.

³ Entendemos por cultura la tradicionalmente considerada cultura con minúscula, esto es, la aproximación a la cultura desde un punto de vista antropológico (Hill 1988, Miquel y Sans 1992, entre otros).

⁴ En estas páginas se entiende como competencia sociocultural el conocimiento de las reglas sociolingüísticas o culturales que hacen que las contribuciones de un hablante sean apropiadas a los contextos en las que se producen. (cfr. Martín Peris et al. [http // www.cvc.cervantes.es /obref /diccio_ele /indice.htm](http://www.cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/indice.htm)).

de información, forma de interactuar en la comida, etc...). Ahora bien, ¿hasta qué punto estas fórmulas están recogidas y tratadas en los diccionarios de aprendizaje?

2. CORPUS DE ANÁLISIS

Con el fin de observar el estado de la cuestión sobre la incorporación de cultura con minúsculas en los diccionarios españoles de aprendizaje, hemos contrastado la información contenida respecto las fórmulas seleccionadas en tres diccionarios de aprendizaje, el Salamanca, el Vox-Dipele y diccionario de la editorial SM.⁵ El vaciado de los exponentes lingüísticos analizados se ha llevado a cabo en cuatro manuales de español como lengua extranjera que responden al siguiente perfil:

1. enfoque comunicativo, con interés manifiesto por el componente sociocultural.
2. niveles básicos (A1, A2 en la terminología del MCER).
3. Manuales de amplia repercusión comercial y /o publicados en los últimos cinco años.

Los manuales seleccionados acordes a estas características han sido: *Gente (1, 2) Aula (1, 2), Así me gusta (1, 2), Prisma (A1, A2)*.⁶ Por su parte, la selección de los exponentes objeto de análisis se ha llevado a cabo teniendo en cuenta:

1. que sean enunciados que puedan ser clasificados como fraseológicos (Corpas 1996), en concreto, fórmulas rutinarias, o bien voces con uso figurado,
2. que tengan un contenido pragmático más allá del significado proposicional que ataña al componente sociocultural de la lengua.

Puede sorprender el interés por estudiar la aparición de estas fórmulas pragmáticas en manuales básicos de español. Es evidente que estas son muy frecuentes en manuales de nivel avanzado. Sin embargo, parece pertinente analizar qué fórmulas pragmáticas aparecen en los primeros niveles de competencia lingüística y cómo éstas están tratadas en los diccionarios, pues, siguiendo a Lewis (1997:8-11), entre las palabras que debe comprender el vocabulario mínimo adecuado se encuentran fórmulas como las que analizaremos, consideradas por él como expresiones fijas que tienen una base pragmática, como las fórmulas sociales y de cortesía.

También McCarthy (1999: 238-24, cit. por Gómez Molina 2004) señala como vocabulario esencial las palabras interactivas, que muestran las actitudes del hablante y que crean y mantienen relaciones sociales apropiadas (*muchas gracias, ¡ahora mismo!*). Asimismo, cabe señalar que las indicaciones de Van Ek van en el mismo camino. Según este autor, uno de los objetivos en el [currículo](#) de segundas lenguas debe consistir en desarrollar la capacidad de percibir otras formas de llevar

⁵ Gutierrez Cuadrado, J. (dir.) (1996). *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Salamanca: Santillana/Universidad de Salamanca.

Alvar Ezquerro, M. (dir.) (2000). *Diccionario para la enseñanza de la lengua española. Español para extranjeros*. Madrid: Vox/Universidad de Alcalá.

Maldonado, C. (dr.) (2002). *Diccionario de español para extranjeros*. Madrid: SM

⁶ Martín Peris, E., Sans, N. (2004). *Gente 1*. Barcelona: Difusión.

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

Corpas, J., García, E., Garmendia, A. (2003). *Aula 1*. Barcelona: Difusión.

Corpas, J., Garmendia, A., Soriano, C. (2003). *Aula 2*. Barcelona: Difusión.

Llobera, M., González, V., López, E., Arbonés, C. (2003). *Así me gusta 1*. Madrid: CUP.

Llobera, M., González, V., López, E., Arbonés, C., Montmany, B. (2003). *Así me gusta 2*. Madrid: CUP.

Gelabert, M^a J. (coord.) (2002). *Prisma comienza (A1)*. Madrid: Edinumen.

Gelabert, M^a J. (coord.) (2002). *Prisma continúa (A2)*. Madrid: Edinumen.

a cabo la interacción humana y de expresar la experiencia (Martín Peris et al 2004). Ello implica prestar especial atención, por un lado, al léxico que no tiene equivalencia semántica en la lengua materna [*una inocentada*]; por otro lado, al que puede suponer una transferencia errónea del significado con consecuencias en la competencia sociocultural [*majo*], y, por último, al léxico empleado para comportamientos rituales cotidianos [*¡venga!*, como fórmula de despedida].

3. ANÁLISIS Y TIPIFICACIÓN DE LOS EXPONENTES LINGÜÍSTICOS SELECCIONADOS. SU TRATAMIENTO EN TRES DICCIONARIOS DE APRENDIZAJE

A continuación, pasamos a analizar los exponentes lingüísticos extraídos de los manuales citados. Para ello, procederemos del siguiente modo:

1. Constatación de si el exponente está o no recogido, bajo el lema correspondiente, en cada uno de los diccionarios.
2. En caso de que esté recogido, análisis del tratamiento recibido, esto es, si recibe el pertinente tratamiento con marca pragmática o de uso.
3. En el caso de los enunciados fraseológicos, propuesta de clasificación pragmática del exponente, siguiendo, cuando ha sido posible, la clasificación dada por Corpas (1996).⁷ En el caso de tratarse de una voz usada con sentido figurado, tan sólo se ha indicado que se trataba de tal uso.
4. Cuantificación de los datos.

El total de exponentes analizados es de 50. He aquí una muestra de algunos de los exponentes, marcados en negrita, observados:

Exponentes lingüísticos	Manual	Recogido en diccionario	Marcas de uso en el diccionario	Clasificación pragmática (cfr. Corpas 1996)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Son muy simpáticos, ¿no? • Sí, son muy majos. 	Gente 1 Prisma A1	SM Vox-Dipele Salamanca	--- Fam (persona) Col.	Uso figurado.
Un manitas	Así me gusta	SM Vox-Dipele Salamanca	Coloquial Coloquial Coloquial	Uso figurado
Luis es un sol		SM Vox-Dipele Salamanca	Coloquial Fam. Fam.	Uso figurado
Está muy rica	Así me gusta	SM Vox-Dipele Salamanca	---- ---- Coloquial	Uso figurado
<ul style="list-style-type: none"> ○ Bueno, si tienes coche... • Sí, bueno. Y si no tienes, te apuntas... 	Gente 1	Salamanca	Sí, sin marcas.	Uso figurado
qué va	Gente 1	SM	Coloquial	Social. Fórmula de Recusación
yo qué sé	Gente 1	-----	-----	Social. Fórmula de recusación o vaguedad

⁷ Para la propuesta de clasificación pragmática hemos tomado como base la ofrecida por Corpas (1996) para los enunciados fraseológicos, si bien en algunos casos, no está claro que el exponente pueda ser interpretado como un enunciado fraseológico en el sentido en que lo entiende esta autora. En estos casos, ha sido necesario matizar la clasificación pragmática y crear nuevas etiquetas no recogidas en dicha clasificación.

No me gusta nada el flamenco	Aula 1	---	----	Expresivo. Intensificador negativo.
No, no y no.	Prisma A1	----	----	Expresiva. Fórmula de recusación, enfática.
¡Qué dices!	Prisma A1	----	-----	Social. Fórmula de recusación
No, mujer, deja, deja.	Prisma A1	----	----	Social. Fórmula enfática de recusación/negación
¿ Tú crees? Si es muy mayor	Gente 1	-----	-----	Expresivo. Fórmula de recusación atenuado
¡Cómo no!	Así me gusta	Vox-Dipele Salamanca	Cortesía -----	Social. Fórmula consentimiento
¿ Estudias o trabajas?	Aula 1, 2	----	----	Social. Fórmula saludo.
Tirando / Pues, hombre, tirando.	Aula 1/ Así me gusta	-----	----	Social. Fórmula saludo.
¡Venga!	Prisma A1 Aula 1	----	-----	Social. Fórmula de despedida.
¿ Qué le debo?	Aula 1	---	---	Social. Fórmula de transacción.
¿ Qué les pongo? /¿me pone un café?, por favor.	Aula 1 Así me gusta	SM	Guía conversación	Social. Fórmula de transacción.
No es para tanto , no está mal.	Así me gusta	-----	----	Expresiva. Fórmula atenuadora de ánimo.
o Gracias • A usted	Aula 1	----	---	Social. Fórmula réplica
o ¡Y un abrazo muy fuerte a madre! • De su parte. ¡Adiós!	Aula 2	Salamanca	Explicación del uso	Social. Fórmula réplica.
o Mucho gusto • Igualmente	Prisma A1 Aula 1	SM	-----	Social. Fórmula réplica

(cuadro 1)

La muestra seleccionada (cuadro 1) pretende reflejar las dificultades encontradas a la hora de abordar el análisis y, en consecuencia, la complejidad del tratamiento de la fraseología en los diccionarios de aprendizaje.

1. Por un lado, con ella se quiere reflejar la dificultad de considerar el valor pragmático de algunos exponentes lingüísticos dentro de la clasificación de Corpas, como es el caso de *¿qué le debo?*, enunciado fraseológico que no tendría cabida en la propuesta de esta autora.
2. Por otro lado, pretende reflejar la dificultad de poner límites a los enunciados fraseológicos. En ocasiones, resulta difícil saber si realmente estamos o no ante un enunciado fraseológico de fórmula rutinaria o no, como ocurre con el uso enfático y de rechazo de *nada* en el exponente lingüístico *No me gusta nada el flamenco* o con *¿Estudias o trabajas?*

3. Por último, al querer hacer un primer sondeo sobre el estado de la cuestión en el tratamiento del componente sociocultural en los diccionarios, hemos creído necesario incluir entre los exponentes lingüísticos objeto de estudio lemas con uso figurado, por lo que somos conscientes de la heterogeneidad de la muestra., pues pretende ser un estudio prospectivo.

El análisis cuantitativo realizado con los datos es mínimo, pero puede ayudar a orientar la interpretación de los mismos:

1. Del total de exponentes lingüísticos analizados (50), 16 no son tratados en ninguno de los tres diccionarios, lo que supone un 32% de los casos analizados.
2. Por otro lado, 12 son recogidos en los tres diccionarios, lo que supone el 24 % de los analizados, si bien hay que matizar que la mayoría son casos de usos figurados.
3. El 22 restante –que supone un 44%– corresponde a exponentes que son tratados en alguno de los diccionarios consultados, si bien en muchos casos sin las pertinentes marcas pragmáticas o de uso.

Interesa sobre todo analizar la particularidad de los diferentes tipos de exponentes recogidos en la muestra que hemos seleccionado, esto es, voces empleadas con uso figurado, fórmulas de recusación/negación, fórmulas de saludos, despedidas y réplica, y fórmulas de transacción.

- **Voces empleadas con uso figurado**

El análisis de las diferentes voces analizadas refleja que, por lo que respecta al tratamiento del uso figurado, los diccionarios españoles de aprendizaje gozan de bastante buena salud, pues se recoge siempre el uso en alguno de los diccionarios. Se suele acompañar, además, de alguna marca de uso. Tal es el caso de *rico*, *-a* (exponente lingüístico: *está muy rica*).

En el SM aparece este uso en la primera acepción:

1. *(ser/estar)*. *Gustoso, sabroso o de sabor agradable: Esos plátanos son muy ricos. La comida está muy rica.*

En cambio, en el Vox-dipele, aparece como tercera acepción:

3. *Que tiene un sabor que resulta agradable: en esta época del año, los tomates están ricos..*

Sin embargo, sólo en el Salamanca hay una marca de uso sobre esta acepción de *rica*. Sorprende también el número que ocupa la acepción dentro del artículo lexicográfico en cada uno de los diccionarios. *En el Salamanca es la acepción seis.*

6. *(Ser/estar) COLOQUIAL. Que tiene un sabor agradable al paladar: Son muy ricos estos bombones. Estas lentejas están muy ricas.*

Respecto al tratamiento de los usos figurados, creemos oportuno detenernos en el caso de *majo*, *-a*, pues es un concepto cuyo significado puede ser erróneamente transferido a la lengua materna, por no contar en esta con un término similar (Van Ek 1986, Singleton 1988). Veamos cómo está tratado en cada uno de los tres diccionarios.

Salamanca: *Col. Que resulta agradable por su simpatía o belleza.: Tienes unos amigos muy majos. Sus ojos son majos.*

Vox-Dipele: *fam. (persona) Que es simpático o agradable en el trato: mi vecina es una señora muy maja; tus amigos son unos chicos muy majos.*

SM:col. *Que resulta agradable por poseer alguna cualidad destacada: Mi casa es pequeña, pero muy maja.*

La definición dada en el Salamanca no ayuda a un uso acertado del término. Más atinadas son las ofrecidas por los otros dos diccionarios, donde la belleza y la simpatía se separan. Además, en el Vox- Dipele, a la marca fam. se une la indicación de persona.

En cualquier caso, las voces con un uso figurado aparecen siempre recogidas en algún diccionario, no así las fórmulas rutinarias. Analicemos pormenorizadamente algunos de estos casos por su dificultad de clasificación como unidades fraseológicas y por el tratamiento dado en los diccionarios.

- **Fórmulas de recusación/ negación**

El modo de negar en español rara vez se materializa en un *no* como toda respuesta. En este caso, por la excepcionalidad que supone, la lengua ha fijado una locución, esta sí recogida en los tres diccionarios: *un no por respuesta*. Cuando, en español, se da como respuesta sólo un *no* se quiere decir más cosas sin decirlas, y se interpreta como una respuesta descortés. En cambio, cuando queremos decir *no* sin significados negativos añadidos, empleamos fórmulas psicosociales (siguiendo la terminología de Corpas 1996), tales como algunas de las recogidas en nuestra muestra. Un diccionario que atienda al componente sociocultural debe recoger los valores pragmáticos de un lema tan necesario en la comunicación y con el que se pone de manifiesto muchos de los malentendidos culturales que se pueden crear, de ahí la necesidad de un desglose de los diferentes valores pragmáticos de dar un *no* como toda respuesta así como de las diferentes formas de decir *no* sin decirlo. En este sentido, debe destacarse la atención didáctica que dedica a esta partícula uno de los manuales analizados: "En español hay diferentes formas de decir no. Es muy difícil escuchar a un español decir solamente no". (Prisma A1: 118). Sin embargo, en los diccionarios no se hace ningún comentario sobre los valores pragmáticos del *no*, y lo mismo vale para la partícula afirmativa *sí*.

Del mismo modo, llama también la atención que la fórmula psicosocial de recusación *¡qué va!* solo se recoja en uno de los diccionarios, aunque en este caso lleve una marca de uso (COL.) y la definición gire en torno al uso.

SM: col. *Expresión que se usa para negar lo que otro afirma: ¡Qué va, no fui yo!*

El resto de las fórmulas de recusación (*¡qué dices!*, *yo qué sé*, *deja*, *deja*, *¡no*, *no* y *no!* etc.) no se recoge en ninguno de los tres diccionarios analizados. No obstante, de nuevo sorprende la explicación pragmática ofrecida por los manuales para decir *no* sin decirlo. Mejor fortuna parece correr la fórmula de consentimiento *Cómo no*:

Vox-Dipele: *Expresión que se usa para decir que sí educadamente: ¿me llevas al mercado en coche? ¿cómo no?*

Salamanca: ~no*. CORTESÍA. Equivale a 'por supuesto' o 'con mucho gusto': - "¿Podría abrirme la puerta?"- "¡Cómo no!"

- **Fórmulas de saludos, despedidas, de réplica**

Si existen unas fórmulas rutinarias prototípicas éstas son sin duda las de saludo, despedida y réplica. Los manuales analizados trabajan éstas desde un punto de vista pragmático y, por lo tanto, cultural: "Cuando contestamos a alguien que se interesa por nosotros, normalmente nunca decimos nada negativo. Si las cosas no nos van bien, podemos responder diciendo *Tirando o Más o menos*" (Así me gusta 2: 14). Sin embargo, no puede decirse lo mismo de los diccionarios de aprendizaje. A pesar de que en el diccionario de SM hay un apéndice central, denominado *Guía de la conversación*, donde se recogen fórmulas de saludos, despedidas y réplica, no reciben una pertinente explicación pragmática, a diferencia de lo que ocurre, por ejemplo, en las últimas ediciones de los diccionarios de aprendizaje ingleses, como ahora el Cobuild o el Longman, donde fórmulas de este tipo reciben el pertinente tratamiento pragmático.

Algo similar a lo que ocurre con las fórmulas de saludos y despedidas, ocurre con las fórmulas de réplica. Sólo en el Salamanca, se recoge el uso del enunciado *de su parte*:

Salamanca: *Se emplea para contestar una persona a otra que transmite saludos o envía recuerdos a una tercera persona: -"Dale recuerdos a tus padres" -"De tu parte."*

- **Fórmulas de transacción**

Los enunciados fraseológicos clasificados como fórmulas de transacción no tienen cabida como tales dentro de la clasificación de Corpas (1996). Sin embargo, un diccionario que atiende al componente pragmático de la lengua debe incorporarlos por lo que tienen de ritual, de convención, de fijeza. Su uso acertado es un claro ejemplo de la llamada competencia comunicativa, y, más específicamente, de competencia sociocultural. Saber qué decir en una transacción determinada, como pudiera ser en un mercado o en un bar, cómo decirlo, a quien decírselo y cuándo decírselo. Es un tipo de información que un diccionario de aprendizaje debe abogar por dar en la medida en que ayuda a la producción adecuada, eficaz, acertada pragmáticamente. Ahora bien, ninguno de los diccionarios de aprendizaje consultados recogen estas fórmulas, ¿*qué le debo?* ¿*Qué le pongo?* ¿*Me pone un café, por favor?*, si bien, de nuevo, cabe hacer la excepción de la mención de una ellas, ¿*Qué le pongo?* en el subapartado central del diccionario de SM, denominado guía de conversación, como exponente propio de la situación de bar y de la situación de supermercado.

4. CONCLUSIONES

La falta de competencia comunicativa de los usuarios de los diccionarios de aprendizaje debería ser el motor que lleve a los diccionarios a informar adecuadamente del entramado de implícitos y usos de los términos cargados pragmáticamente, superando la barrera de un diccionario fundamentalmente semántico, pensado para ayudar a la decodificación, para dirigirse más a la producción. La finalidad de tales diccionarios no debería ser otra que ayudar a desarrollar la competencia comunicativa de sus usuarios. Ahora bien, a juzgar por el análisis efectuado, los diccionarios españoles de aprendizaje parecen ir, por lo que respecta a este tema, todavía a la retaguardia de la lexicografía didáctica. La mirada tiene que ser puesta en el modo de tratar e incorporar la pragmática los diccionarios de aprendizaje ingleses o franceses (Cobuild, Longman, Petit Robert, etc.).

Por un lado, hemos detectado que enunciados fraseológicos básicos (y como tales, recogidos en los manuales de español de niveles iniciales) no están recogidos en los diccionarios de aprendizaje consultados. En otros casos, el problema es la falta de una marca pragmática o de uso que ayude al usuario en la producción competente de tal vocablo o enunciado. En cualquier caso, los tres diccionarios tienen codificadas marcas de uso. Sin embargo, sólo el Salamanca tiene unas marcas propiamente pragmáticas, aunque, a su favor, el SM tiene notas de información cultural. De todos modos, las marcas de Salamanca, aunque muy apreciadas por lo que suponen, se emplean de modo insuficiente a juzgar por los lemas observados.

La carencia que detectamos se debe, claro está, a una concepción de macroestructura de los diccionarios. Sin embargo, creemos que debe abogarse por un tratamiento amplio de la fraseología, al modo en que lo hace Corpas, pues se tratan de fórmulas que ayudan a los estudiantes a actuar de forma comunicativamente adecuada, en las que se reflejan convenciones lingüísticas y sociales. De todos modos, a este respecto, cabe señalar la innovación que supone el diccionario SM, pues *"en el centro del diccionario se ofrece al estudiante de español una guía de conversación con las principales situaciones con las que se tendrá que enfrentar cuando se encuentre en países de habla española: desde cómo pedir un café hasta cómo reservar una habitación en un hotel; desde cómo rellenar un formulario o escribir una carta, hasta las frases que se emplean*

habitualmente para pedir disculpas (SM 2002:11). Y ese cambio en la concepción de la macroestructura tiene que ver también, como ya hemos apuntado, con la ampliación del tratamiento del artículo lexicográfico no únicamente desde el punto de vista semántico sino también pragmático y, por ende, cultural.

Asimismo, al igual que en su día se hizo para la constitución de la nomenclatura del Vox-Dipele, creemos que es fundamental que los diccionarios de aprendizaje de nueva planta se valgan del corpus que les ofrecen los manuales de español, tal y como se está operando con algunos de los diccionarios escolares más recientes. Introducir cultura en los diccionarios se convierte en una necesidad cuando la competencia sociocultural se convierte también en objetivo de enseñanza-aprendizaje, y esto parece ya una lección bastante aprendida en los manuales consultados. La habilidad para comunicarse en otra lengua requiere al mismo tiempo el conocimiento de la forma de vivir, actuar, reaccionar, ver y explicar el mundo de la comunidad de hablantes de esa LE. El diccionario de aprendizaje, como obra básica y fundamental de consulta, debe dar cabida a esta información pragmática.

5. BIBLIOGRAFÍA

Corpas, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

Corpas, G. (1998). "Criterios generales de clasificación del universo fraseológico de las lenguas, con ejemplos en español y en inglés". En Alvar, M. Y Corpas, G. (coords) (1998). *Diccionarios, frases, palabras*. Málaga: Universidad de Málaga, pp. 157-187

Escandell, M^a V. (1996). "Los fenómenos de interferencia pragmática". En Sans, N. y Miquel, L. *Cuadernos del tiempo libre Expolingua. E/LE 3*. Madrid : Fundación Actilibre. v. 3, 95-109

Gómez Molina, J. R. "Los contenidos léxico-semánticos". En Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (directores) (2004). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: Sgel, pp789-810.

Hill, J. (1988). "Language, culture and world view". En Newmeyer, F. (ed.) *Linguistics: The Cambridge Survey*. Cambridge: CUPP. Tomo IV

Lattey, E. "Pragmatics classifications of idioms as an aid for the language learner". *International Review of Applied Linguistics*, XXIV (3), 1986, pp. 217-233.

Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publication.

Ruiz Gurillo, L. (2000). "Cómo integrar la fraseología en los diccionarios monolingües". En Corpas (ed) *Las lenguas de Europa: estudios de fraseología, fraseografía y traducción*. Granada: Comares, 261-274

Sans, N. y Miquel, L. "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua (1992). En *Cable*, 9, 1-9. También disponible en: http://www.sqci.mec.es/redele/revista/miquel_sans.shtml

Singleton, D. (2000). *Language and the lexicon*. London: Arnold.

Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.

EL CINE, UN RECURSO DIDÁCTICO

Dossier El hijo de la novia

CELIA CARRACEDO MANZANERA

Celia Carracedo Manzanera (Valladolid, 1973), es licenciada en Filología Alemana, cursa el último año para obtener la licenciatura en Filología Hispánica y es Doctoranda de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid dentro del programa "Didáctica de la Lengua y la Literatura". He trabajado durante tres años como profesora de español en dos Institutos de Enseñanza Secundaria en Hamburgo (Alemania) y durante dos años en empresas privadas de Madrid.



índice:

Sección 1:
Justificación
Destinatarios
Materiales
Visionado

Sección 2:
Cuaderno de ejercicios
Otras películas latinoamericanas

Sección 3:
Dossier – Documentación para el profesor

Justificación

La selección de de esta actividad para la clase de español como lengua extranjera tiene una primera intención que aunque no es inamovible, se suele tomar como punto de partida y no es otra que el visionado de películas de habla hispana y que además traten temas relacionados con el mundo hispanohablante. Es decir un ejercicio que aúne lengua y cultura.

Hay un buen número de películas por las que me podría haber declinado, en este caso el criterio de selección fue el tema o mejor dicho, los temas. Los temas que ofrece El hijo de la novia, son variados y llevados a escena con una gran exquisitez. Algunos incluso puede que les resulten cercanos a los alumnos y les anime aún más a participar por poder ofrecer además una experiencia propia.

Destinatarios

Está pensado para un grupo de alumnos con un buen nivel de comprensión y expresión tanto oral como escrita.

El grupo debe ser participativo. En caso contrario esta actividad debería ayudar a activar su participación dentro del aula.

Puede adaptarse a un curso específico de cine o como actividad alternativa a las que ofrecen los manuales o libros de texto.

Materiales

- La película El hijo de la novia
- El cuadernillo de ejercicios que se adjunta:
 - o Cuadernillo del alumno
 - o Dossier para el profesor con entrevista al director, curiosidades de la película... y enlaces para que el profesor pueda preparar mejor la actividad.

Visionado

Lo que ofrezco es una actividad que cada profesor puede adaptar a su grupo. No son pasos fijos e inalterables, pero sí los que yo he seguido en alguna de mis clases.

Las actividades que aparecen en el cuadernillo del alumno, se pueden realizar de forma oral, escrita, en parejas, en grupo, eliminar algunas, aportar otras... Debe ser el profesor el que conociendo las necesidades de su grupo acople estas actividades a sus alumnos.

Las actividades se han realizado pensando en un visionado de un máximo de 5 sesiones.

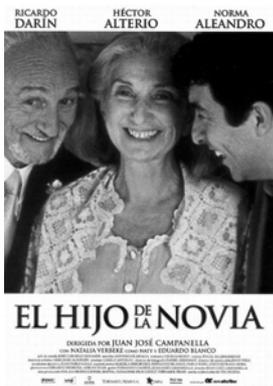
No está concebido para un visionado completo y que después se hagan los ejercicios, sino que está pensado para verlo en fragmentos de unos 20 minutos (aprox.) con ejercicios correspondientes a esos 20 minutos vistos. Ejercicios que son especialmente de recapitulación y comprensión, de vocabulario y con la sana intención de que el alumno pueda aportar su opinión a los temas que plantea la película en cualquier momento.

Creo importante la posibilidad de hacer el visionado con subtítulos en castellano, para que sigan aún mejor los diálogos, muchas veces rápidos en exceso para no nativos o con ruidos de fondo que distorsionan su comprensión.

El cuadernillo se compone de ejercicios de comprensión y de unos ejercicios finales que fomentan el debate. Es decir, una vez vista la película en su totalidad, se aportan una serie de actividades que pueden ayudar a la participación activa de nuestros alumnos. Sin embargo, si surge un debate en cualquier momento del visionado no quiero interrumpirlo y dejarlo (por tenerlo así programado) para el final. La flexibilidad de la programación me parece fundamental.

Se reparte al alumno el cuadernillo de ejercicios desde el principio. Aquí podrán hacer sus anotaciones y seguir sin problemas la película, sin tener la necesidad de recapitular de forma muy extensiva cada comienzo de clase.

La mayoría de los ejercicios se han hecho pensando en su explotación oral, pero como ya dije anteriormente, se deja a criterio del profesor el elegir alguno como ejercicio escrito por considerar que puede ayudar al alumno a asimilar, practicar..., organizar ejercicios por parejas, individuales, grupos o en común.



<p>EL HIJO DE LA NOVIA. Juan José Campanella</p>	<p>Cuaderno de ejercicios Clase de conversación</p>
------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------

Ficha técnica. El hijo de la novia
<http://www.elhijodelanovia.com/>

Año	2001
Nacionalidad	Argentina-España
Estreno	23-11-2001
Género	Drama
Duración	123 m.
Dirección	Juan José Campanella
Intérpretes	Ricardo Darín (Rafael Belvedere) Héctor Alterio (Nino Belvedere) Norma Aleandro (Norma Belvedere) Eduardo Blanco (Juan Carlos) Natalia Verbeke (Naty)
Guión	Juan José Campanella, Fernando Castets
Fotografía	Daniel Shulman
Música	Ángel Illarramendi
Montaje	Camilo Antolini

Notas: _____

1. CONTEXTUALIZACIÓN. (Hasta el min. 23 aprox.)

Vamos a analizar brevemente lo visto hasta ahora

LUGAR: Dónde imaginas que se desarrolla la acción (urbano, rural... mucha/poca población..., concreta y describe los lugares que aparecen y su significado con los personajes y la trama)

TIEMPO: (Actual, anterior, varios...)

PERSONAJES:

Qué tipo de relación tienen los siguientes personajes con Rafa

De amistad / familiar / cercana / distanciada... describe un poco tu respuesta y con tu primera impresión, aplica un adjetivo a cada uno por su carácter:

					
Sandra	Viky	Naty	Norma	Sr. Belvedere	Juan Carlos
 RAFA					

Con qué palabras de la siguiente tabla calificarías a Rafa:

Simpático	generoso	optimista	ambicioso	trabajador
pausado	familiar	vago	tranquilo	
disfruta la vida	agobiado	harto	aburrido	
egoísta	solitario	despreocupado		
inmaduro	apasionado	atento	insensible	
	mujeriego	decidido		

Intenta aportar un ejemplo donde aparezcan estas expresiones:

DALE
BOLUDO
PELOTUDO
VIEJA
ANDÁLE
VOS
PENDEJO/A
LABURO

¿Puedes imaginar qué está pensando Rafa en esta imagen?

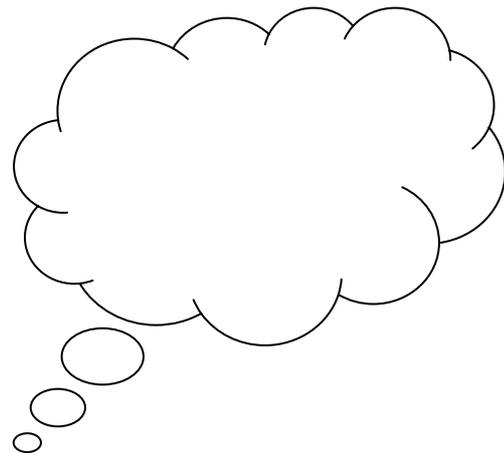
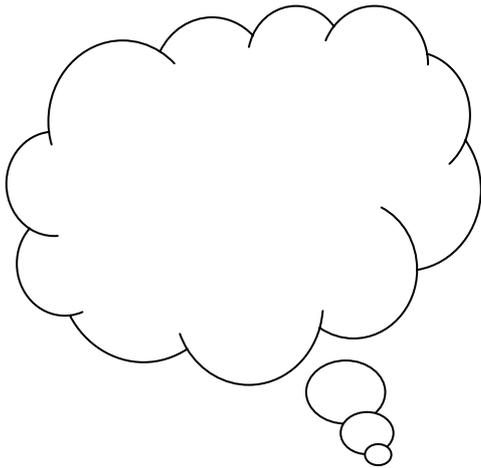
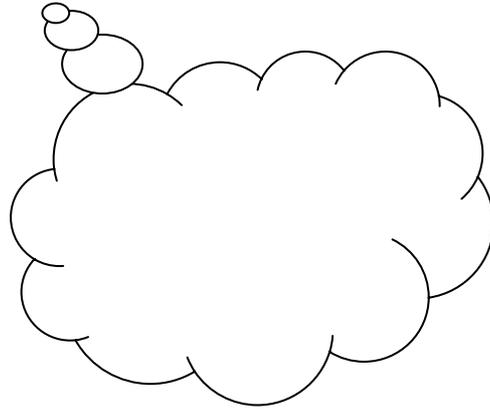
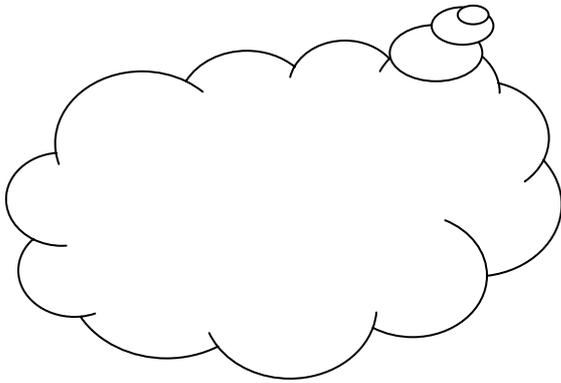
Explica lo que te sugiera



2. LOS PERSONAJES VAN ABRIENDO SU CORAZÓN (Hasta el min.43 aprox.)

Los personajes hablan de sus deseos. Habla de qué esperan de la vida cada uno de ellos

Deseo del Sr. Belvedere Deseo de Naty



Deseo de Juan Carlos Deseo de Rafa

Describe brevemente la Relación del Sr. Belvedere y su esposa actualmente y cómo ha sido en el pasado



Qué ha pasado para que la vida de Rafa de un giro de 180°. Cómo crees que serán ahora las cosas para él: la familia, su relación sentimental y su amigo. Augura brevemente qué pasara



3. LA DECLARACIÓN. (Hasta el min. 60 Aprox.)

Repaso breve de lo ocurrido

Cómo está la relación entre Naty y Rafa:



Confesiones de Juan Carlos

/

Confesiones de Rafa

→



←

“Petición de mano”



Imagina que tienes que declararte a tu novio/-a. Haz un pequeño discurso donde expreses tus sentimientos:



Qué hace el Sr. Belvedere en el restaurante

4. COMPLICACIONES. (Hasta 1:19 aprox.)

a) Ponte en el puesto de Rafa por unos instantes, es decir, has sufrido un accidente o has pasado por una situación extrema que te hace enfocar tu vida de otra manera totalmente alejada de lo que ha sido tu realidad hasta ahora. Haz una lista de las cosas que harías

-
-
-
-
-
-



b)

CONFLICTOS EN LA FAMILIA DE RAFA	CONFLICTOS EN LA FAMILIA DE NATY	CONFLICTOS EN LA FAMILIA DE JUAN CARLOS
		

b.1) Qué les une a los 3

c) Cómo ves la relación de Natty y Rafa. Qué sentimientos están mostrando.

5. Empezando una nueva vida (Hasta 1:43 aprox.)

Qué cambios se producen en la vida de Rafa:

Diagrama de cambios en la vida de Rafa:

- En el restaurante**

- Juan Carlos**

- La hija**

- La madre**

- Nati**


Organiza las siguientes frases en su situación correspondiente:

- ...Representante de Maccioli internacional...
- Fuiste sincero conmigo
- ¿Tampoco te acordás del restaurant?
- Nunca te di bola en todo lo que me dijiste
- Yo antes no podía venir a buscar muy seguido por el restaurant
- El cambio de firma no conlleva el mantenimiento de ninguno de los empleados.../
- Che, boludo, quería pedirte disculpas por lo del otro día
- Yo les quiero a los dos igual, me divierto en los dos lados
- Vos sos mi familia
- yo no tengo familia Rafael, vos si
- Me fue muy bien con el restaurant
- ...asumirá los costes indemnizatorios de Francesco...
- Quiero que te sientas orgullosa de mí
- Yo tengo mama y papa, ellos viven separados
- Quiero vivir todo una vida con vos, lleno de problemas

Visita al cura

Atención a las expresiones subrayadas

- El matrimonio además de ser un Sagrado Sacramento es un contrato y como todo contrato tiene tres condiciones: Discernimiento, Intención no espúrea y libertad... Y bueno, lamentablemente... su madre no tiene discernimiento.
- No, no, no, yo no le puedo contar esto a mi papa... Es un hombre mayor... Entiéndame Dios también es viejo.
- Dios no es viejo, ni joven, ni hombre, ni mujer, ni blanco, ni negro.
- No, ese es Michael Jackson, padre... Escúcheme, tendría que ver a mi papá, parece que tuviera 20 años de nuevo.
- Pero si quiere, yo puedo hablar con él...
- Pero ¿Qué le va a decir? ¿Lo del discernimiento a un hombre que sigue enamorado después de 44 años? Honestamente padre, ¿Usted cree que las siete parejas que se vienen a casar aquí por sábado, tiene discernimiento? No le dan ganas de decir a veces: "No chico, tu pareja no es lo maravillosa que vos crees que es", "Este tiene una cara de chanta infernal", "ella no va a ser tan comprensiva dentro de tres años"... ¿Por qué no me pidieron discernimiento cuando me casé? ¿sabe la mala sangre que me hubiera ahorrado? No, cuando me casé, víctima del amor, algo que ustedes trafican desde hace 2000 años, me recibieron con los brazos abiertos. Diez años después, en mis cabales y con un discernimiento espantoso, me quise separar y me dicen "ahora no, ahora no se puede". ¡Por favor padre! ¿Ahora resulta que para ser católico hay que razonar? Mi mamá no razonaba cuando la bautizaron, pero en ese momento no importó, había que aumentar la clientela. El primero (sacramento) te lo regalan, el segundo te lo venden y después te borran.
- Nadie se borra y mucho menos la iglesia. Dios te acompaña a todas partes.
- Ya pero siempre pago yo, padre, por una vez podría invitar la casa.
- Hay una opción se llama "Casamiento en raíz", es un trámite que consiste en tratar la fecha de civil como comienzo de unión...
- Mi papá no quiere un trámite, padre. Lo único que quiere es cumplir el sueño de mi mamá que era casarse por la iglesia. ¿Cómo no se da cuenta? Es un acto de amor del que yo no soy capaz. Mire que flor de eslogan: "44 años de amor". Lo tendrían que poner en un póster en vez de darle la espalda.

Expresiones sobre la religión . ¡Coméntalas!	Expresiones habituales. Indica alguna situación donde poder usarlas
<u>Discernimiento, Intención no espúrea y libertad</u>	<u>la mala sangre</u>
<u>víctima del amor, algo que ustedes trafican desde hace 2000 años</u>	<u>con los brazos abiertos</u>
<u>para ser católico hay que razonar</u>	<u>en mis cabales</u>
<u>había que aumentar la clientela</u>	<u>invitar la casa</u>
	<u>flor de eslogan</u>

Qué imagen transmite la película de la iglesia

6. DESENLACE (Hasta el final)

No hay ejercicios para estos últimos minutos. Se pasaría directamente a las preguntas. Si éstas no han suscitado debate anteriormente, ayudarán ahora a que se traten algunos puntos importantes de la película.

7. EJERCICIOS TRAS EL VISIONADO

a) Argumento

b) Temas que trata

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
5. ...

c) Algunos puntos para el debate:

Los mayores hoy día:

Convivencia

Enfermedades

Su papel en una sociedad que vive aprisa, aprisa...

Diferencias de la 3ª Edad con respecto a hace 50 años. Situación de los "abuelos" en el país de los alumnos.

Los ideales y sus edades. Qué soñó cada personaje y qué pasó en su vida después.

Las familias:

Qué ha cambiado en las familias con respecto a algunos años y qué se refleja en la película. Qué familia tipo crees que existe ahora en Argentina y en los países de los alumnos. Qué problemas tienen ahora las familias que hace años no tenían.

Qué significado crees que tiene en la película la aparición de El Zorro

Más propuestas de los alumnos que quieran comentar y no haya salido aún.

d) Género de la película. ¿Comedia? ¿Drama? Que recursos de cada género se encuentran en la película. Intenta recordar al menos una escena que represente a cada género.

e) Intención del director:

f) Crítica. Como crítico de cine que eres, escribe brevemente una crítica razonando tu postura y da una puntuación a la película entre 0 y 5.



Otras películas

Que muestran la sociedad y la política hispanoamericana:

Los olvidados: 1950. México. Dir.: Luis Buñuel. Retrato de los niños de la calle.

La historia oficial: 1985. Argentina. Dir.: Luis Puenzo. En el ocaso de la dictadura militar, una profesora comienza a preguntarse quiénes son los verdaderos padres de su hija, adoptada años antes por su marido de una manera sospechosa.

Desaparecido: 1985. EEUU. Dir.: Costa-Gavras. Un norteamericano, de la clase media alta, acude a Santiago de Chile al haber desaparecido su hijo en los turbulentos días del golpe de estado del dictador Pinochet.

Fresa y Chocolate: 1993. Cuba. Dir: Tomás Gutiérrez Alea. El amor, la amistad se confunden en un ambiente asfixiante de revolución trasnochada.

La canción de Carla: 1996. Gran Bretaña. Dir.: Ken Loach. George es un conductor de autobús escocés de espíritu rebelde; Carla es una refugiada nicaragüense que acaba de llegar a Glasgow. Transcurre el año 87 y en Nicaragua la Contra prepara el asalto definitivo contra el Gobierno sandinista...

Amores perros: 2000. México. Dir.: Alejandro Gonzalez Iñárritu. Ciudad de México, un fatal accidente automovilístico. Tres vidas chocan entre sí y nos revelan lo "perro" de la naturaleza humana.
<http://movies.filmax.com/amoresperros/>

El crimen del padre Amaro: 2002. México-España-Francia. Dir.: Carlos Carrera. El narcotráfico, la teología de la liberación, ideales, hipocresía de la iglesia...
<http://padreamaro.ad2.com/>

Kamchatka: 2002. Argentina. Dir.: Manuel Piñeyro. Acaba de producirse el golpe de estado en Argentina. Los hijos de unos perseguidos políticos nos enseñan como vivieron aquellos días.
<http://www.kamchatkalapelicula.com.ar/>

Amar, te duele: 2002. México. Dir.: Fernando Sariñana. El amor entre clases sociales diferentes.

El último tren: 2002. Uruguay-Argentina-España. Dir.: Diego Arsuaga. Último viaje de tres jubilados intentado salvar aquello en lo que creen.

DOSSIER – DOCUMENTACIÓN PARA EL PROFESOR

Recojo aquí documentación que le puede servir al profesor para preparar el entorno fílmico en el que se encuentra la película y que por elección del profesor puede presentar también al alumno, aunque no lo considero indispensable llevarlo al aula.

Se trata de:

- Una crítica de la película
- Una biografía del director
- Una entrevista al director
- Algunos datos – curiosidades de la película

El hijo de la novia

Por Mirito Torreiro

2001 Argentina, España - DIR: Juan José Campanella. INT: Héctor Alterio, Natalia Verbeke, Norma Aleandro, Gimena Nóbile, Eduardo Blanco, Ricardo Darín

Valoración: ★★★★★ No se la pierda

Rafael Belvedere (Darín) contempla cómo su madre (Aleandro), aquejada de Alzheimer, se aleja por un pasillo de la residencia de ancianos en la que vive. La ve irse, una página en blanco que ya no recuerda, y la cámara de Campanella lo toma, reflejo contra un cristal, fantasma él mismo tras el fantasma en que se ha convertido su madre. Ese momento, brillante en su concisión, resume como pocos una película como "El hijo de la novia": nacida de una experiencia personal (del propio Campanella y su padre), pero que expresa, entre el drama y la comedia, con contención equilibrista, lo difícil de la vida en un país en ruinas, la fantasmal Argentina de hoy mismo.

Tiene el film de Campanella, además de brillantes momentos de puesta en escena, algo que lo trasciende: su capacidad para, a partir de una historia que, a simple vista, puede parecer improbable, reconducir a unos personajes trazados con mano segura, encarnados por actores superlativos (todos están espléndidos, pero lo que Norma Aleandro hace aquí es la confirmación de que el talento llega, en algún momento de la madurez, a la más sencilla perfección) hasta hacerlos algo más que eso: verdaderos testimonios del penar cotidiano (ese pequeño empresario que tiene que hacer trampas para seguir, ese anciano que ve cómo sus valores ya nada valen; esa mujer sin memoria), diagnósticos vivientes en los que, en unos años, cualquier historiador podrá identificar los males, pero también los anhelos, de una sociedad en su peor momento.

Pero no se entienda que estamos ante un film de tesis. Antes al contrario, la efectividad de Campanella consiste en cómo hace para colar, en medio de una historia cotidiana de amores, desencuentros, celos y trabajos extenuantes, el ritmo de la vida. Por eso, la película es mucho más que una simple historia en perfecto equilibrio entre la lágrima y la sonrisa, más que un cliché cómodo. Por eso la identificación con los personajes se opera de manera natural, sin trampas y artificios. Por eso, en fin, la ternura, la solidaridad que transmite esta película, tan arriesgada como sencilla, tan límpida como emocionante.

Para amantes de los equilibrios complejos.

Lo mejor: los actores, todos.

Lo peor: alguna caída en la atención, mediada la película.

<http://www.fotogramas.wanadoo.es/fotogramas/CRITICAS/7716@CRITICAS@0.html>

EL Director. Juan José Campanella. Breve Biografía

<http://www.portalmix.com/cine/bios/jcampanella.shtml>

Una de las revelaciones del cine argentino de los últimos años. Con historias sencillas y un lenguaje mundano, Campanella ha conseguido emocionar al público de ambos lados del charco con su *El hijo de la novia*

Aunque nació en Argentina, Juan José Campanella ha desarrollado gran parte de su carrera en Estados Unidos. Allí, su buen trabajo en series como **La ley y el orden** le ha permitido dar el salto a la gran pantalla a nivel internacional.

Pese a su todavía corta trayectoria, Campanella ha conseguido emocionar al público con historias sencillas, narradas con un lenguaje muy de la calle y apoyado por el magnífico trabajo de unos actores tan consagrados en su país como Ricardo Darín o Héctor Alterio.

Como guionista y director, Campanella es "culpable" de títulos como **El hijo de la novia**, nominada al Oscar en 2001 a la mejor película de habla no inglesa, o **El mismo amor, la misma lluvia**. Dos películas notables que le convierten en uno de los directores argentinos más importantes del momento

Filmografía parcial

La luna de Avellaneda (2003), Guionista & Director

El hijo de la novia (2001), Guionista & Director

El mismo amor, la misma lluvia (1999), Director

...Y llegó el amor (1997), Director

Ni el tiro del final (1997), Director

Juan José Campanella. Entrevista. Por Sergio Dobosz y Silvina Palmiero

http://www.cinefreaks.com.ar/Especiales_campanella.htm

Juan José Campanella, un argentino que triunfa en EE.UU.

"Filmar es igual en todos lados"

por Sergio Dobosz y Silvina Palmiero

En una entrevista exclusiva con Cinefreaks, Juan José Campanella nos contó sobre su actual trabajo en la televisión estadounidense y sobre el film que comenzará a rodar el próximo año. El director de **El hijo de la novia** (2001), film que compitió por el Oscar a la mejor película extranjera en la última entrega de los premios de la Academia de Hollywood, es uno de los realizadores responsables de la exitosa **serie La ley y el orden: Unidad de víctimas especiales**, que se emite en nuestro país los lunes a las 23.00 hs por la señal USA Network. Mientras tanto, ya elabora el guión de su próxima película **Luna de Avellaneda**, que volverá la mirada hacia personajes y vivencias profundamente argentinas, tal como lo hizo en su más reciente trabajo y en la anterior **El mismo amor, la misma lluvia** (1999). Campanella también habló, a partir de su propia y valiosa experiencia, sobre el medio cinematográfico norteamericano y sobre el crecimiento del cine argentino y su repercusión en el exterior.

- Usted está radicado en EE.UU., y según entendemos está dirigiendo una serie de TV. Nos gustaría conocer más detalles sobre su trabajo allí.

- Yo vine a estudiar cine a Nueva York en el año 1983. Hice dos largometrajes y muchas horas de televisión en este medio, en donde gané dos Emmys a mejor dirección. En este momento estoy dirigiendo capítulos de la serie **La Ley y el Orden: Unidad de Víctimas Especiales**. Me gusta muchísimo la posibilidad de filmar un género como el policial, que es tan distinto de lo que hago en mi propio cine. Pero filmar es igual en todos lados. Hay un sistema, un lenguaje que comparten todos los equipos del mundo.

- Nos enteramos por la prensa que Sony adquirió los derechos de El hijo de la novia, y que usted había tenido conversaciones con Adam Sandler, quien la protagonizaría. ¿En qué estado está ese proyecto? ¿Usted participará de la remake?

- No sé todavía si seré parte de la cosa. Me han ofrecido escribir y dirigir la adaptación, pero eso lo rechacé. No concibo filmar las mismas tomas con un actor distinto. No voy a ser de la partida en cuanto al guión, pero quedamos en que si Sandler (que está escribiendo la adaptación) encuentra un giro, una vuelta para devolverle la frescura, hacerla original y con vida propia, me gustaría dirigirla. Entonces nos volveremos a juntar en enero, cuando esté escrito el primer boceto del nuevo guión.

- Sabemos que su próximo proyecto es un film titulado Luna de Avellaneda ¿Cuál es el tema de la película y cómo es la historia en líneas generales?

- El mundo de **Luna de Avellaneda** es el de un club de barrio, uno de esos históricos clubes sociales y deportivos fundados por inmigrantes, que de los 30' a los 70' eran el pulmón del barrio y ahora están tratando de mantenerse y crecer dentro del marco

actual. Cuenta las historias de los que tratan de mantener a flote el club, tanto en su vida personal como en la comunitaria.

- ¿Se inspiró en personas o hechos reales?

- La fuente de inspiración es el club "Juventud Unida de Llavallol" en donde encontramos un grupo de gente de la cual nunca se canta en la Argentina.

- ¿Además de dirigirla, Usted será autor del guión?

- El guión lo estoy escribiendo, como siempre, con Fernando Castets, y con la adición de Juan Pablo Domenech, que fue co-guionista de Culpables.

- ¿Tiene algún actor en mente para protagonizarla? ¿Cuándo planea comenzar el rodaje?

- La historia es más coral que las anteriores, aunque el protagonista sea Ricardo Darín. Eduardo Blanco también va a ser de la partida. La idea, siempre y cuando tengamos un guión que nos satisfaga, es empezar la pre-producción en Febrero y el rodaje en Abril.

- El cine argentino está atravesando un momento brillante. Al respecto, nos gustaría saber cuál es la repercusión de las películas argentinas en EE.UU. y cuáles se han estrenado en ese país en el último tiempo.

- Las únicas tres películas argentinas que se estrenaron comercialmente en USA en los últimos 4 años fueron **La Ciénaga, El Hijo de la Novia y Nueve Reinas**. Ninguna fue un gran éxito (Nueve Reinas es la que mejor anduvo), pero no tenemos que preocuparnos. Es un mercado muy nacionalista, el público no ve casi cine extranjero (digamos que hay dos o tres películas por año que tienen impacto) y viene bárbaro ir ganando terreno de a poquito, pero no hay que preocuparse demasiado por el éxito masivo de público en USA.

- ¿Cuál es su visión personal sobre trabajos como El bonaerense, de Pablo Trapero, o Un oso rojo, de Adrián Caetano, por mencionar sólo algunos?

- No ví Un Oso Rojo todavía. La veré apenas vuelva a Buenos Aires. En cuanto a El Bonaerense me pareció buenísima. Trapero tiene un dinamismo muy particular y una sensación de realidad que impacta. La escena en que los dos policías matan a los de la moto fuera de cámara, y cómo lo vemos después, es de una "tranquilidad" angustiante.

-¿Cree que existe lo que se ha dado en llamar "nuevo cine argentino"?

- Es un absoluto invento de la prensa. Es notorio que hay un gran ascenso del piso de calidad, pero conociendo la cosa desde adentro, no hay un movimiento coordinado ni una estética predominante. Esto no es malo, es buenísimo. Hay gran calidad y gran variedad. Si esto es el nuevo cine argentino, espectacular. Pero me resisto al intento de algún pequeño sector de la crítica que trata de encorsetar con parámetros estéticos lo que ellos pensarían que hay que hacer. Igualmente, por más que se escriban ríos de tinta o de bits sobre este tema, es algo que no ocupa ni a los realizadores ni al público.

Curiosidades

- Es el segundo largometraje rodado por Juan José Campanella en Argentina tras *El mismo amor, la misma lluvia*. Anteriormente había realizado *El niño que gritó puta* en Estados Unidos.
- Sus protagonistas son Ricardo Darín (*La fuga*, *Nueve reinas*, *El faro del sur*), que vuelve a trabajar con Campanella tras *El mismo amor, la misma lluvia*; Héctor Alterio, al que este año se ha podido ver en *Vidas privadas*, *Esperando al Mesías* y *Sagitario*; Norma Aleandro (*La fuga*, *Una noche con Sabrina Love*, *El faro del sur*) y la española Natalia Verbeke (*Carretera y manta*, *Kasbah*, *Nadie conoce a nadie*).
- Está producida por Gerardo Herrero (*Frontera sur*, *Las razones de mis amigos*).
- La banda sonora ha sido compuesta por Ángel Illarramendi (*El cielo*, *Yoyes*, *La isla del cangrejo*).
- Consiguió la Espiga de Plata a la mejor película y el Premio del público en el Festival de Cine de Valladolid 2001.

<http://www.zinema.com/pelicula/2001/elhijode.htm>



Sintaxis del tiempo verbal y una aplicación pedagógica en ELE

MARCIANO ESCUTIA
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN: En este trabajo queremos mostrar que se pueden articular predicciones respecto al aprendizaje del pretérito imperfecto del español como lengua extranjera por estudiantes angloparlantes adultos, particularmente dentro de cláusulas subordinadas incrustadas. Las haremos de acuerdo con un análisis contrastivo del Inglés y el Español dentro del marco de referencia de la sintaxis del tiempo verbal elaborada por Stowell (1993, 1994). Extraeremos también algunas implicaciones pedagógicas.

1. INTRODUCCIÓN

Es muy probable que los profesores de español como lengua extranjera (ELE) hayan notado que los aprendices angloparlantes cometen consistentemente errores al usar el pretérito imperfecto e indefinido. Concretamente, estos errores suelen consistir en el uso del indefinido en lugar del imperfecto en contextos que requieren éste. Estos son algunos ejemplos reales de dichos errores (extraídos de redacciones de estudiantes de ELE):

(1) a. *El coche fue rojo
En vez de
b. El coche era rojo
(En el sentido de un coche que fue visto la noche anterior)

(2) a. *La policía los paró porque manejaron muy rápido
En lugar de
b. La policía los paró porque manejaban muy rápido
(En el momento en que los detuvieron)

Tal como aparece en los ejemplos, para las oraciones compuestas, el español dispone de dos formas pretéritas posibles según el tipo de verbo de que se trate en la cláusula subordinada (de Estado o de Evento) y la simultaneidad temporal respecto a la del verbo de la principal. Un análisis contrastivo (AC) de los sintagmas verbales del español y del inglés respecto a ambos aspectos puede ayudarnos a entender mejor el tipo de transferencia lingüística ante la que nos encontramos. Basaremos dicho AC en la caracterización de la sintaxis del tiempo verbal realizada por Stowell (1993)¹.

2. LA SINTAXIS DEL TIEMPO VERBAL SEGUN STOWELL (1993)

Según Stowell (1993, 1994), el Tiempo es un predicado dádico de ordenación cronológica cuyos argumentos son sintagmas que indican temporalidad. El tiempo verbal expresa una relación del tipo "el tiempo X es anterior (futuro) / posterior (pasado) / simultáneo al tiempo Y". El argumento interno indica el tiempo del evento asociado al predicado SV y se trata de una categoría identificadora temporal que Stowell denomina ZP (zeit-Phrase, SZ, sintagma Z), que es el complemento del núcleo T del ST (Pollock 1989), constituyente que domina a SV. Dicho SZ es análogo a la categoría SD: Z es el elemento temporal análogo del artículo in/definido, el cual liga al argumento temporal del SV del mismo modo que D liga al argumento externo de un SN.

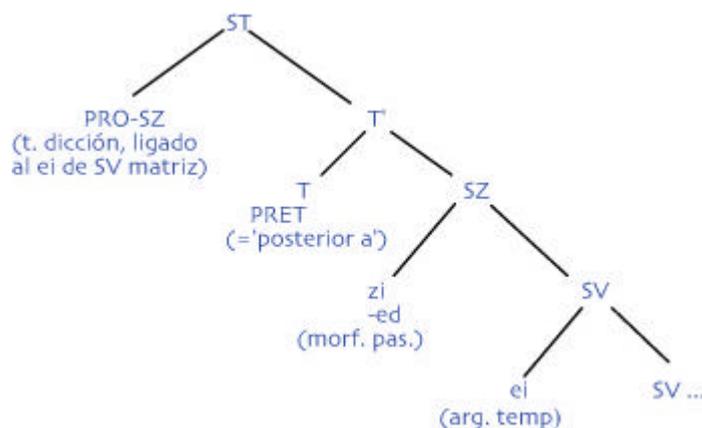
El argumento externo de Tiempo es otro ZP análogo a PRO que indica el tiempo de referencia (que se identifica con el momento de dicción de la frase en el caso de una oración matriz debido a que no hay un antecedente que mande-c a PRO-SZ). En una cláusula incrustada, el argumento temporal del SV matriz controla a PRO-SZ.

En lenguas de secuencia temporal como el inglés la morfología temporal no es una realización de la

¹ Nuestro análisis está muy acotado, tanto morfológica como funcionalmente. Para un tratamiento exhaustivo de dichos aspectos recomendamos el análisis de Ruiz Cecilia y Guijarro Ojeda en red ELE nº 4. Nuestro enfoque –aunque complementario– es muy distinto al estudiar ambos tiempos pretéritos desde una formalización sintético-semántica de su estructura y restringir su aplicación práctica fundamentalmente a su uso en las cláusulas incrustadas.

categoría Tiempo *per se* sino un sintagma indicador de tiempo cliticizado. La morfología del pretérito (*past*) señala la presencia de un núcleo Tiempo PRETÉRITO que manda-c al argumento temporal aunque no es en sí mismo un ítem PRETÉRITO. En realidad se trata de un Ítem de Polaridad Pretérito (IPP). La morfología de presente marca la ausencia de un pretérito que mande-c (lo que en una cláusula incrustada bajo un verbo matriz pretérito indica que ha de ascender en la Forma Lógica al modo que lo hacen los cuantificadores pues las relaciones de mando-c pertinentes se cumplen a ese nivel de la representación).

La descripción anterior se podría representar (para el pretérito) del modo siguiente:



Así las cosas, el significado anterior en el tiempo ("past-shifted reading", según Stowell) de una cláusula incrustada se encuadra en la Teoría de Control pues el PRO-SZ argumento externo del Tiempo subordinado es controlado por la variable temporal ei del SV de la cláusula matriz, a su vez ligada por el Zi matriz. El T de la cláusula incrustada ha de ser un PRET real para que el significado sea anterior en el tiempo.

La lectura temporal simultánea de una cláusula incrustada se da cuando su T no contiene PRET (bien porque está vacío o porque incluye un predicado SIMUL) de modo que la variable temporal del SV incrustado se legitima por medio del PRET matriz que la manda-c, con respecto al cual será simultáneo al estar ligado por el Zi del verbo matriz. No obstante, en este caso habría una infracción de tipo cruce débil ya que Zi ligaría dos variables: la de su propio SV y la del de la cláusula incrustada. Stowell soluciona este problema postulando un Operador Habitual (Op Hab) para el caso de los verbos de estado que liga la variable temporal del verbo y está ligado a su vez por el Zi matriz cuando se trata de una cláusula incrustada o por alguna otra categoría indicadora de tiempo establecida en el discurso cuando se trata de la cláusula matriz:



En el caso de los verbos de evento (que incluirían actividades, realizaciones y logros), para obtener una lectura habitual en el presente es necesario un cuantificador habitual que ligue la variable sobre la que cuantifica el evento. Dicho cuantificador habitual puede manifestarse externamente, como ocurre en *Tom reads every day* 'Tom lee todos los días', o no, como en *Tom beats his wife / reads Latin books* 'Tom pega a su mujer / lee libros en latín'. Los verbos de evento ingleses en el simple past (pretérito indefinido) no incluyen un Op Hab ya que contienen realmente un PRET que introduce un SZ. Por esta razón SIMUL no puede combinarse con verbos de evento en el pasado pues, como hemos explicado antes, SIMUL no contiene tiempo. Los verbos de estado en pretérito no precisan de tiempo para legitimarse porque incluyen su operador propio tanto en las cláusulas matriz como en las incrustadas y por eso pueden tener un significado simultáneo pretérito con respecto al verbo matriz o el tiempo de referencia establecido por el discurso. Los verbos de evento, por otro lado, solamente pueden tener un significado pasado anterior -habitual o no- con respecto al verbo matriz (al no poseer un operador habitual como los de estado que evitaría la infracción de cruce débil apuntada antes). El español siempre puede recurrir al pretérito imperfecto tanto con verbos de evento como de estado para conseguir una lectura simultánea ya que esta forma es un IPP con un Op Hab para ambos tipos de verbos. En inglés únicamente los verbos de estado contienen dicho operador. Según Stowell, el significado pretérito habitual y el progresivo tienen en común que el tiempo de referencia incluye bien un intervalo pasado en el que el evento está en progreso, en éste (o sobre el cual cuantifica el evento), o sobre el que cuantifica

alguna expresión habitual implícita, en aquél. Así pues, tanto para el pretérito habitual como para el progresivo existe un nivel de cuantificación que interviene entre el tiempo de referencia y el evento y ninguno de los dos introduce un tiempo nuevo, sino que son solamente IPPs ligados por un PRET superior que los manda a través de un Op Hab (análisis que Stowell extiende a los de estado, habituales, progresivos, perfectivos y futuro (will+V)). Por esta razón la lectura progresiva es incompatible con un cuantificador habitual **Tom was (usually) feeling tired*, ya que en este caso el verbo de estado contiene ya un Op Hab que cuantifica sobre el intervalo temporal y asimismo lo es **Tom was running home every day*, pues aquí el evento de *running* ya cuantifica sobre el intervalo en el que ocurre o es saturado por él.

3. APLICACIÓN DEL MARCO DE REFERENCIA DE STOWELL EN UN ANÁLISIS CONTRASTIVO DEL ESPAÑOL Y DEL INGLÉS

Esbozamos un AC del inglés y el español siguiendo la línea elaborada anteriormente y proporcionamos ejemplos de ambas lenguas:

VERBOS DE ESTADO		
INGLÉS	(4) He said she had long hair IPP simul PRET-anterior	1 forma: SIMPLE PAST Dos lecturas
ESPAÑOL	(5) Dijo que tenía el pelo largo IPP simul (6) Dijo que tuvo el pelo largo PRET-anterior	1 forma: IMPERFECTO 1 lectura 1 forma: INDEFINIDO 1 lectura

VERBOS DE EVENTO		
INGLÉS	(7) She said he came here PRET-anterior	1 forma: SIMPLE PAST 1 lectura
ESPAÑOL	(8) Dijo que venía aquí IPP simul (9) Dijo que vino aquí PRET-anterior	1 forma: IMPERFECTO 1 lectura 1 forma: PRETÉRITO 1 lectura

3.1. POSIBLES PROBLEMAS PARA HABLANTES ANGLOPARLANTES

Respecto a los verbos de estado hay dos lecturas posibles en la lengua nativa (L1, el inglés en este caso) para una sola forma mientras que en la lengua segunda (L2) se da una correspondencia biunívoca de formas y lecturas. Según la teoría tradicional del AC, se puede predecir transferencia de la L1 en forma de sobreproducción del indefinido al existir infradiferenciación morfológica (Weinreich 1968) con respecto a la L2 y ser el indefinido la primera forma del pretérito en aprenderse e identificarse con el significado prototípico del pasado (la identificación prototípica es una estrategia de adquisición de una L2 que han señalado diversos autores en la adquisición de la semántica, como Gass 1988). En el caso del verbo *ser* sin embargo, los aprendices pueden no presentar problemas superficialmente pues la forma *era* del imperfecto se utiliza desde el principio de la enseñanza del ELE en las descripciones sobre el pasado y puede quedar interiorizado como un ítem sin analizar. El inglés recurre al pasado progresivo para obtener la lectura simultánea tanto con verbos de evento como, en muchos casos, de estado, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

(10)	He didn't come because ...	'No vino porque...'
	a. he felt/was feeling tired	'se sentía/?estaba sintiendo cansado'
	b. he hoped/was hoping to finish earlier	'esperaba/*estaba esperando terminar antes'
	c. it snowed/was snowing all the time	'nevaba//estuvo/aba nevando todo el tiempo'
	d. his leg ached/was aching a lot	'le dolía/?le estaba doliendo la cabeza mucho'

Sin embargo no se puede utilizar el pasado progresivo in casos como **He said that John was knowing the answer* 'Dijo que John estaba sabiendo' o **He said he was loving her* 'Dijo que él la estaba amando'. En el caso de los verbos de evento, solamente existe un lectura en la L1, la anterior en el tiempo, y una sola forma, el *simple past*. La lectura simultánea, obtenida en la L2 por medio del imperfecto, se consigue en la L1 de distintas maneras:

1) Por medio del pasado progresivo, como, por ejemplo, en:

(11) She said he was coming here (at that moment)

'Dijo que venía / estaba viniendo para acá,

cuya contrapartida española, tal como se observa en la glosa, no tiene una lectura simultánea habitual sino progresiva simultánea al verbo matriz, lo que también se aprecia por la posible utilización en este caso de una perífrasis progresiva. La forma descontextualizada *venía* puede tener una lectura tanto habitual como simultánea progresiva. No obstante, no ocurre lo mismo con otros verbos de evento, como se puede ver en

(12) Dijo que jugaba al tenis
'S/he said s/he played(-imperfecto) tennis',

que únicamente puede tener una lectura habitual simultánea; es decir no es equivalente a

(13) Dijo que estaba jugando al tenis
'S/he said s/he was playing tennis',

cuyo significado es simultáneo y en progreso.

2) Valiéndose de una lectura de "acceso doble" (AD) (simultánea tanto al tiempo aludido como al de dicción), tal como se observa en

(14) She said he plays tennis,
'Dijo que jugaba (imp-simul) /juega (pres -AD) al tenis',

en cuyo caso la lectura simultánea es habitual en español. En este caso se podría esperar transferencia precisamente de las dos formas recién señaladas (como de hecho ocurre) dependiendo de lo que se intente expresar, simultaneidad en progreso o habitual.

4. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Tanto en el caso de los verbos de evento como en los de estado, pues, una regla pedagógica para los estudiantes angloparlantes de ELE consistiría en explicar que el pretérito imperfecto en cláusulas incrustadas indica simultaneidad, habitual o en progreso, con el verbo matriz y que el Indefinido señala anterioridad en este caso (cf. ex. (4)-(9)). Esta regla es coherente con la capacidad del imperfecto apuntada por algunos autores de señalar el desarrollo de la predicación ('middleness', en vez del principio o el fin: cf. Bull 1965, Gili Gaya 1973) o de indicar que en medio de un evento otra situación tuvo o estaba teniendo lugar (Guitart 1978). Obsérvese que, aunque a primera vista podría aparecer meramente como una regla nemotécnica, está basada en un modelo de la competencia de los hablantes nativos de una lengua. Como hemos explicado antes, el *simple past* inglés puede intercambiarse con su correspondiente forma progresiva en algunos casos tanto de verbos de estado como de evento (cf. ex. (10)). Teniendo esto en cuenta, se podría enseñar la siguiente regla a los aprendices angloparlantes de ELE respecto a las **cláusulas incrustadas: cuando en inglés es posible intercambiar el simple past y el pasado progresivo se requiere el uso del imperfecto en español.**

Nos hemos centrado en las cláusulas incrustadas porque en este tipo de frases se puede apreciar el carácter de IPP del pretérito imperfecto español. Respecto al **uso del imperfecto en oraciones simples descontextualizadas**, una regla clara para los aprendices de ELE consistiría en explicarles que **en el caso de los verbos de estado, siempre denota un significado pasado habitual** (debido al Op Hab que cuantifica sobre el evento de estado), no así cuando esté determinado por factores discursivos o expresiones adverbiales (p. ej., compárese *Llevaba ropa cara* 'S/he wore / used to wear expensive clothes' con *(En ese momento) llevaba ropa cara* '(At that moment) s/he was wearing expensive clothes', en la que la expresión adverbial puede ser explícita o sobreentendida en el contexto). **Puede utilizarse con verbos de evento tanto con: (1) significado pasado progresivo, en el caso de algunos verbos "no cíclicos"** (Bull 1965) -o "imperfectivos", tal como los denomina Gili Gaya (1973), **verbos que se refieren tanto al principio de un estado como al estado resultante, tales como ir, caminar (a), viajar(a), correr, ver, pensar, etc; o (2) una lectura pasada habitual (f. ej.: Iba mucho a la biblioteca** 'S/he used to go to the library very often'). En todos estos casos el imperfecto sería un IPP de significado simultáneo (habitual o en progreso) a un tiempo de referencia pasado que se ha establecido de alguna manera en el contexto.

El hecho de que el imperfecto español sea con frecuencia equivalente al pasado progresivo inglés podría apoyar el análisis del Op Hab que Stowell supone en ambos casos. Incluso aunque no fueran equivalentes para algunos verbos de evento, tal como hemos sugerido antes, los angloparlantes pueden siempre recurrir a una estructura AD, en la que el verbo de evento de la cláusula incrustada está en presente, que en inglés no contiene tiempo (SP, según Stowell) pero el argumento temporal del verbo de evento estaría ligado por un cuantificador habitual en cualquier caso. De este modo, se obtiene un

análisis sintáctico-semántico unificado del imperfecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bull, William (1965). *Spanish for teachers: Applied Linguistics*. New York: Ronald Press.

Gass, Susan (1988). "Second Language vocabulary development". *Annual Review of Applied Linguistics* 9, 92-106. Cambridge University Press.

Gili Gaya, Samuel (1973). *Vox curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.

Guitart, Jorge (1978). "Aspects of Spanish aspect: A new look at the preterit/imperfect distinction". En Suñer, M. (ed.): *Contemporary studies in Romance Linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Pollock, Jean-Yves (1989). "Verb movement, universal grammar and the structure of IP". *Linguistic Inquiry*, 20, pp 365-424.

Stowell, Timothy (1993). "The Syntax of Tense". Manuscrito. University of California, Los Angeles.

Stowell, Timothy (1994): "The Phrase Structure of Tense". En John Rooryck & Laurie Zaring (eds.): *Phrase Structure and the Lexicon*, Dordrecht, Kluwer, págs. 277-291.

Weinreich, Uriel. (1968). *Languages in Contact*. Paris: Mouton.

¡Esto no es Hawaii qué guay! La lengua de los pijos en la clase de E/LE

MARTA GALIÑANES GALLÉN
Universidad de Sassari

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Castilla-La Mancha y doctora en Lenguas y Literaturas Extranjeras por la Universidad de Sassari (Italia). Trabaja como ayudante de Lengua española en la Facultad de Letras de la Universidad de Sassari. Sus investigaciones se centran en la didáctica de la lengua española, bibliografía y la presencia del español en Cerdeña.

RESUMEN: A lo largo de la historia, el hablante ha sentido la necesidad de proteger el contenido de su discurso bien para defenderse de la justicia (como las germanías), bien para preservar una serie de ideas prohibidas por la autoridad. Así nacen una serie de conglomerados lingüísticos que responden al nombre de jerga. Como es obvio, hoy en día el uso de las jergas no se debe a la necesidad de protección y se limitan a ser lenguas particulares utilizadas para definir los asuntos propios de un grupo con los mismos intereses, sin necesidad y sin intención de que permanezcan al margen el resto de los hablantes. En este trabajo intentaré dar brevemente las características más importantes del lenguaje y del modo de hablar de un subgrupo, el de los jóvenes que pertenecen a la clase social "superior" que ostenta el poder, sea este político o económico, es decir, la de los "pijos". Veremos también cómo expresiones que, en un primer momento, parecían pasajeras, fruto de una moda, se han aclimatado perfectamente dentro de la lengua española, extendiendo su uso a otros grupos.

Una lengua es el instrumento que usan los seres humanos para comunicarse y para ello modifican, cambian, inventa y eliminan todo lo que consideran necesario. Las distintas lenguas no serían otra cosa que códigos que han sido establecidos por sus usuarios y que se desarrollan como más conviene a éstos, dando siempre la prioridad a la comunicación. Debido a esto, un hablante común, normalmente, no persigue en sus enunciados la pureza de la lengua y la corrección gramatical, sino que está mucho más interesado en que el oyente sepa lo que quiere decir y decodifique de manera exacta el mensaje. Del mismo modo, a lo largo de la historia, el hablante ha sentido la necesidad de proteger el contenido de su discurso bien para defenderse de la justicia (como las germanías), bien para preservar una serie de ideas prohibidas por la autoridad. Así nacen una serie de conglomerados lingüísticos que responden al nombre de jerga. Una jerga era, en origen, un código lingüístico especial utilizado por grupos sociales más o menos extensos, cuya característica esencial era la imposibilidad -al menos la dificultad-, para comprender su exacto significado cuando no se pertenecía al grupo en que se había generado. Como es obvio, hoy en día su uso no se debe a la necesidad de protección, limitándose a ser una lengua particular utilizada para definir los asuntos propios de un grupo con los mismos intereses, sin necesidad y sin intención de que permanezcan al margen el resto de los hablantes. Esto propicia que la sociedad, en general, adopte formas de este tipo para designar otros asuntos y que se apropie de lo que, en principio, eran una serie de lenguajes "específicos". Con el término de "lenguajes específicos" nos referimos a aquellos lenguajes que, aunque comparten, normalmente, las convenciones comunicativas establecidas dentro

de una cierta lengua, poseen otras que no se incluyen en el patrimonio lingüístico común. Así, "un vocabolario particolare serve a grandi linee come elemento distintivo dei gruppi, per distinguersi dal mondo in cui domina il linguaggio comune"¹. Para la creación de estos lenguajes, el hablante puede echar mano a distintas posibilidades y combinar varios métodos: desde el punto de vista de la forma puede utilizar el apócope, las siglas, la derivación, etc.; con frecuencia, se adoptan voces de otros idiomas o, lo que es, a mi juicio, más interesante, se actualizan y recuperan voces perdidas, en desuso en la lengua; también se puede recurrir a toda una serie de figuras retóricas como la hipérbole, la ironía o la metáfora.

En este trabajo intentaré dar brevemente las características más importantes del lenguaje y del modo de hablar de un subgrupo, el de los jóvenes que pertenecen a la clase social "superior", o sea, los pijos. Me dedicaré al estudio de algunas expresiones y vocabulario propios de este conjunto social, que, como tal, tiene modos particulares de comunicación, es decir, una jerga definida, un lenguaje especial dentro del más amplio lenguaje juvenil.

Para empezar, tendríamos que definir, primero, lo que es, lo que se entiende por un pijo. Un pijo es un muchacho que se ocupa de pijadas. Para la Academia, la pijada sería, en su primera acepción, "cosa insignificante" (II, 1992: 1601), por lo que podemos concluir que el pijo es la persona que se enreda en asuntos inútiles y naderías. No se sabe de preciso el origen de esta palabra, aunque sí podemos decir que su primer significado tuvo el valor de pene o miembro viril, como aún recoge la Academia (II, 1992: 1601). El pijo es un joven de familia "bien"; se distingue por su modo costoso de vestir, por su tren de vida y por sus relaciones, limitadas, fundamentalmente, a su amistad con otros pijos; es, en definitiva, una persona "que ostenta de forma afectada una buena posición social y económica"².

Normalmente, este tipo de trabajo se detiene en el análisis del léxico, pero, seguramente, las características de los lenguajes de especialidad se basan en algo más que en una diferenciación léxica. En el caso de un pijo, identificarlo puede resultar sencillo si se presta atención a determinados rasgos fonéticos, y gestuales. Por lo que se refiere a la fonética, la articulación del sonido es excesivamente nasal. De este modo, cuando el velo del paladar deja abierta la entrada de la cavidad nasal, "la corriente de aire sale por la nariz"³. Esta nasalización, que en el español común no presenta gran relevancia, predomina en la fonética de este grupo e influye hasta tal punto que las vocales se alargan excesivamente, pierden su propio punto de articulación y toman un timbre menos definido y preciso. También es importante la tendencia a alargar la -s en posición final, a diferencia de lo que ocurre en el español común, donde la consonante -s en posición final es mucho más débil que otros sonidos en esa misma posición⁴.

COMENTARIO

A continuación paso a comentar algunas de las fórmulas más frecuentes de esta jerga.

Insisto en que la siguiente recopilación pretende, brevemente y en lo posible, mostrar cuál es el código lingüístico de este grupo: aclarar, explicar y definir los términos utilizados por los pijos para nombrar lo que les rodea.

A) MORFOLOGÍA Y SINTAXIS

Seguramente, el rasgo sintáctico que mejor caracteriza a un pijo es el uso de la expresión "o sea". En español, este marcador textual tiene un claro valor explicativo que se concreta en tres posibles usos. Por una parte un uso reformulativo en el que "o sea" introduce una expresión alternativa a la ya dicha en precedencia; un uso explicitativo donde presenta lo que se puede deducir de la proposición precedente y, para acabar, un uso ponderativo en el que el hablante introduce por medio de "o sea" un juicio que intensifica el expresado por la primera proposición⁵.

En la jerga de los "niños bien", encabeza una explicación de lo que se ha dicho o una reiteración, al igual que en el español común, pero, muchas veces, cuando aparece, no significa nada de nada ni tiene ninguna función, se ve reducida a una muletilla o se usa como una especie de apéndice suspensivo.

Capítulo especial merecen, en este apartado, las formas apocopadas y las exclamaciones. Al igual que en la jerga juvenil común, el apócope es un fenómeno característico del habla de este subgrupo. Los jóvenes que pertenecen a esta clase social suelen expresar su alegría con la exclamación "¡Qué diver!", en lugar de "¡Qué divertido!". Secuencias similares son "¡Qué ilu!", por "¡Que ilusión!" o "la depre" por "la depresión"⁶.

También se emplean toda suerte de exclamaciones para expresar la bondad o la excelencia de algo: "¡Qué guay!", "¡Superguay!", "¡Chachi!", "¡Chachi piruli!", "¡Ideal!", "¡Megaguay!" y, de un tiempo a esta parte, la exclamación de la palabra inglesa "¡Fine!".

"¡Yupi!" es otra exclamación atribuida a estos jóvenes. Parece ser que esta forma deriva del inglés *jumpy* formado a partir del verbo *to jump* que significa 'saltar'. El adjetivo *jumpy* se refiere a algo que salta de improviso y, por extensión, a alguien nervioso o asustadizo. En principio, cuando se exclamaba esta palabra, el hablante brincaba de repente, levantando los brazos, expresando con este gesto su júbilo y la admiración hacia algo sorprendente, divertido, inesperado o fantástico. Puede aparecer en su variante más castellana "¡Chupi!".

Otra expresión más moderna es "¡Faltaría plus!", empleada para reforzar una negativa o cualquier acción de rechazo. Esta fórmula es la clásica "¡Faltaría más!" en la que se ha sustituido el adverbio de cantidad por su equivalente latino *plus*.

También es frecuente la exclamación "¡Yuyu!", aunque es una expresión que se emplea normalmente con el verbo "dar" ("dar yuyu"). Esta palabra parece ser la consecuencia de la

repetición de la interjección "¡Uy!" ("Uy, uy, uy"). Esta exclamación se profiere cuando se espera o se produce algún suceso positivo o negativo. También se usa cuando un acontecimiento está a punto de ocurrir y se frustra en el último instante, por ejemplo, cuando el balón, durante un partido de fútbol, no entra después de un lance en la portería. Cuando aparece en compañía del verbo "dar" significa miedo, repeluz y temor supersticioso. En otros casos, equivale a gafe y a mal de ojo, llegando incluso a tener el valor de depresión y melancolía.

B) LÉXICO

Como he dicho con anterioridad, dos son los procedimientos más extendidos para la creación de estas expresiones: la recuperación o variación de palabras o fórmulas en desuso y la adaptación de vocablos extranjeros.

Entre las pertenecientes al primer procedimiento, quizá, la más importante sea "guay". "Guay" es una palabra muy utilizada por los jóvenes, aunque, poco a poco, ha ido conociendo una ligera decadencia, a diferencia de lo ocurrido en las décadas de los 80 y de los 90 en las que servía para calificar todo. La palabra "guay" es muy antigua y se usaba, en principio, como una exclamación que tenía el valor de un lamento o de una amenaza, sobre todo en la poesía; por extensión, "tener uno muchos guayes" significaba, como nos dice la Academia, "padecer grandes achaques o muchos contratiempos de la fortuna" (I, 1992: 1070). Sólo al finalizar el siglo XX, su significado, debido en parte a su semejanza fonética, coincidió con los significados de la inglesa *gay* ('alegre'). De esta manera, en un principio, este adjetivo se aplicaba a lo que era especial, extraordinario o atractivo, para pasar, en un segundo momento, a sustituir a "bueno", "bonito" o "divertido". Varias eran las funciones que podía recubrir dentro de la frase; así, se encontraba en función adverbial, como en la expresión "pasarlo guay", y también como adjetivo aplicado a las personas en "ser un tío guay". Al ser, seguramente, la expresión más usada por este grupo, sirvió también al resto de la sociedad para calificarlo, creándose de este modo la forma "gente guay" y, posteriormente, "ir de guay", con un claro valor despectivo. "Ir de guay" encierra los conceptos de irrealidad, de falsa alegría y de falsa bondad, valores que se creía que predominasen entre los pijos, es decir, presenta un significado de mofa y de recriminación de la hipocresía. En la actualidad, la palabra "guay" tiene tantas reminiscencias negativas que los jóvenes llaman de este modo a muchachos adinerados y a los personajes de los que se pone en duda sus valores artísticos o intelectuales.

Otra expresión que aparece con frecuencia es la de "gente bien". Resulta complejo averiguar con exactitud a qué se refiere este sintagma. Se podría pensar que existe alguna relación con lo que el diccionario define como "gente de bien", es decir, "personas honradas y de buena intención"⁷, pero no es así. La "gente bien" es siempre un grupo social acaudalado, por lo tanto, el hijo de un obrero no será nunca "gente bien", pero sí podrá ser "gente de bien". Podemos concluir que en la expresión "gente bien" se ha eliminado un participio adjetivo que

dentro de su secuencia, de alguna manera, guarda alguna relación con el poder, con el dinero y el uso que se hace de éstos, por lo que se puede hipotizar que las formaciones originales serían frases del tipo “gente bien educada”, “gente bien vestida”, “gente bien peinada”, “gente bien comida”, etc.

Sin lugar a dudas, el procedimiento mayormente empleado es el de la adopción de vocablos extrajeros, sobre todo provenientes del inglés, que se adaptan a la lengua española y que, incluso, pueden sufrir una serie de cambios semánticos. Una de las expresiones que mayormente caracterizan a este grupo es la de “ser una barbi”. Barbi es la castellanización del nombre de una muñeca infantil, muy famosa en todo el mundo, *Barbie*. Para conocer exactamente a qué se refiere el hablante cuando señala a una joven llamándola así, es necesario precisar las características de dicho juguete. Se trata de una muñeca, de apariencia esbelta y rubia. No es la imitación de un bebé, sino la imagen de una jovencita, es decir, con esta muñeca las niñas no juegan a ser mamás, sino a ser mujeres. Cuando a esta muñeca se le ponen determinados vestidos de lujo, se llama *Barbie Superstar*⁸. Pues bien, “barbi” es el apelativo común de la “niña pija” porque, en general, ésta tiene el pelo rubio y su aspecto es delicado y elegante. Además, todo lo vulgar está alejado de su mundo y, sea cual sea su actividad, su indumentaria será siempre impecable y de marca.

Debido al canon de belleza actual, nadie desea estar gordo. La obsesión por el exceso de peso se ha convertido en un grave problema. Esto ha llevado a que las distintas empresas ofrezcan una serie de productos que califican *light*. Se trata de una palabra inglesa que contiene varios significados (de luminoso, a claro, rubio, pasando por blanco), pero que en este caso significa ‘ligero, suave’, o sea, se trata de productos bajos en calorías que, en teoría, evitan o impiden la acumulación de grasas y cuyo principal problema a lo largo de estos años ha sido y es el de mantener a toda costa el sabor del producto original, algo que no siempre han conseguido. De este modo, *light* ha adquirido los significados de ‘desvaído, falso y soso’, significados que en la lengua de origen cubría el adjetivo *soft*. También se emplea con valores semejantes el adjetivo “descafeinado”, que es el distintivo de algunos productos sin cafeína. Ambos dan a entender que el personaje, la situación o el producto en cuestión no tiene las características que se suponen: “La nueva versión de la película es muy descafeinada” o “La novela no contiene escenas fuertes, es muy *light*”.

Algunas expresiones adoptadas en un primer momento por los “niños bien”, se volvieron en su contra. Es lo que ocurre con la frase “Te lo juro por Snoopy”. Este juramento se utiliza en la actualidad como una expresión burlesca contra los pijos, que la emplearon con profusión en los años 90. La expresión ha quedado como símbolo del “pajerío” y la tontería y sólo se repite cuando se desea encuadrar a alguien en el grupo de los frívolos. Snoopy, como todos sabemos, es el famoso personaje del famoso dibujante Charles Schulz, personaje muy querido, sobre todo por las “barbi”. Su nombre deriva del inglés *to snoop*, ‘fisgonear’.

Termino este apartado comentando una de las expresiones más novedosas: "Ser algo *fashion*". *Fashion* es voz inglesa que significa 'moda o manera'. El uso de esta palabra en castellano parece haber variado la categoría morfológica de la misma; en inglés es un sustantivo –también un verbo, *to fashion*, 'formar, hacer, adaptar, forjar'-, pero en español es un adjetivo; de este modo, unas gafas son *fashion*, un traje es muy *fashion*, y unos zapatos pueden ser muy poco *fashion*. Por tanto, esta palabra equivaldría a "moderno, de moda" o "actual, con estilo". En ocasiones, también se aplica a personas, sustituyendo a la forma comentada anteriormente "guay": "Pepito es muy *fashion*".

CONCLUSIONES

Ha llegado el momento de preguntarse cuál puede ser el interés y cómo llevar estos materiales al aula de español LE. En primer lugar, creo que se trata de un argumento que puede ayudar a aumentar la motivación de un alumno, ya que, al hablar de un tema ligado a sus intereses, se sentirá en un entorno más seguro y no tendrá la impresión de asistir a una clase, sino de estar en un lugar en el que puede expresar libremente lo que siente.

Ante la segunda pregunta, cómo llevar estos materiales al aula de español, la respuesta es que se pueden presentar de formas muy diversas, dependiendo de nuestro objetivo y del nivel lingüístico del grupo con el que estamos trabajando.

Seguramente, cuando los alumnos practican las distintas formas que el español presenta para hablar de sus intereses, hablarán de la música. Éste será un buen momento para escuchar la de los numerosos grupos españoles que poblaron la década de los ochenta y buena parte de la de los 90, con canciones en cuyas letras predominan las expresiones que he presentado anteriormente⁹. Tras la audición, se puede pedir a los estudiantes que lean las letras de estas canciones silenciosamente, para, después, animarlos para que pregunten el significado de las palabras que no conocen o que no comprenden. De este modo, saldrán a la luz todas las expresiones que pertenecen a la jerga estudiada, elementos en los que el profesor intentará focalizar la atención del grupo. A partir de aquí, las posibilidades de trabajo aumentan: puede ser un buen argumento para pedir a los alumnos que formulen hipótesis acerca de su significado y practicar, de este modo, estructuras como "A lo mejor / Quizá(s) / Tal vez + presente de indicativo" y "Quizá(s) / Tal vez + presente de subjuntivo" o el futuro simple; la adquisición de estos significados nuevos se puede reforzar con alguna actividad que podría consistir en relacionar estas expresiones que en la frase aparecerán en negrita, con sus correspondientes significados que se encontrarían en una columna aparte; también es un argumento estrechamente relacionado con la realidad del alumno que facilita la reflexión intercultural ya que lo introduce en la cultura del otro país, con lo que se podría superar la clásica escisión entre enseñanza gramatical y cultura, que normalmente se produce en las clases. Parafraseando a Isabel Iglesias, habría que ayudar al estudiante a "identificar social o culturalmente a un interlocutor y actuar lingüísticamente adaptándose a

ese interlocutor (por ejemplo, reconocer el argot juvenil)¹⁰. En esto, puede ser muy útil la comparación entre estas estructuras y las de su propia lengua, que permitiría ver las posibles diferencias existentes en los recursos usados para crearlas. También se podrían comprobar las características de algunos términos del argot y, más en general, de las locuciones, como la de ser sintagmas “fijos”, es decir, que se reproducen siempre del mismo modo y, a menudo, también idiomáticos, ya que su significado, a veces, no se deduce de la suma de sus elementos¹¹, mediante la comparación con otras estructuras pertenecientes a la lengua común y ver, además, cómo un término de argot puede progresar hasta llegar a ser una expresión habitual en el *standard*.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV., *Clave – Diccionario de voces de uso actual*, Madrid, 1999.
- Beccaria, G.L., (1973), *I linguaggi settoriali in Italia*, Milano, Bompiani. Berruto, G., (1995), *Fondamenti di sociolinguistica*, Roma,, Bari, Laterza.
- Berschin, H., Fernández-Sevilla, J., Felixberger, J., (2003), *La lingua spagnola. Diffusione. Storia. Struttura*, Firenze, Le Lettere.
- Bottiroli, G., (1988) *Comunicare come: lingua, stile, usi*, Milano, Paravia.
- Casado Velarde, M., (2000), *Introducción a la gramática del texto del español*, Madrid, Arco Libros.
- Cortelazzo, M. A, (1990), *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Padova, Unipress.
- García Pelayo y Gross, R., Durand, M., (1976), *Diccionario moderno español-inglés, inglés-español*, Buenos Aires, Larousse.
- Gotti, M., (1991), *I linguaggi specialistici*, Firenze, La Nuova Italia.
- Iglesias Casal, I., (2000), “Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación”, en *Espéculo, Revista de estudios literarios*, Universidad Complutense de Madrid, núm. 15, julio-octubre
<http://www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html>
- Lázaro Carreter, F., (1997), *El dardo en la palabra*, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de lectores.
- Matte Bon, F., (1995), *Gramática comunicativa del español. De la idea a la lengua*, Tomo II, Madrid, Edelsa.
- Miranda, J. A., (1994), *La formación de palabras en español*, Salamanca, Ediciones Colegio de España.
- Moliner, M., (1991), *Diccionario de uso del español*, 2 tomos, Madrid, Gredos.
- Navarro Tomás, T., (1972), *Manual de pronunciación española*, Madrid, C.S.I.C.
- Real Academia Española, (1992), *Diccionario de la lengua española*, 2 tomos, Madrid, Espasa Calpe, (XXIª edición).
- Ruiz Gurillo, L., (2001), *Las locuciones en el español actual*, Madrid, Arco / Libros.
- Seco, M., (1986), *Diccionario de dudas de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

¹ H. BERSCHIN, J. FERNÁNDEZ-SEVILLA, J. FELIXBERGER, *La lingua spagnola. Diffusione. Storia. Struttura*, Barcelona, 2003, pág. 281.

² AA.VV., *Clave. Diccionario de uso del español actual*, Madrid, 1999, pág. 1418.

³ T. NAVARRO TOMÁS, *Manual de pronunciación española*, Madrid, 1972, pág.22.

⁴ Para profundizar la pronunciación de la ese, cfr. *Ibidem*, pp. 105-109.

⁵ Para ver mejor el uso de este marcador textual, cfr. M. CASADO VELARDE, *Introducción a la gramática del texto del español*, Madrid, 2000, p.39 y F. MATTE BON, *Gramática comunicativa del español*. Tomo II, *De la idea a la lengua*, Madrid, 1995. Este autor se fija especialmente en el uso explicitativo de "o sea" con el que el hablante introduciría una consecuencia ya implícita en el discurso anterior.

⁶ Es curioso ver cómo esta palabra ha sufrido debido, en parte, al uso que de ella ha hecho este grupo un desplazamiento semántico. Así, "estar depre" no quiere decir tener la enfermedad caracterizada por una tristeza profunda e inmotivada, sino que reduciría su significado al de estar triste o apenado.

⁷ M. MOLINER, *Diccionario de uso del español*, Tomo I, Madrid, 1991, pág. 1389.

⁸ También esta expresión ha pasado a la jerga de los jóvenes, ayudada en su difusión, quizá, por la canción de Joaquín Sabina.

⁹ No hay que olvidar que la frase que titula este trabajo pertenece a la canción "Esto no es Hawai" que Loquillo y Los Intocables incluyeron en su disco *Los tiempos están cambiando*, aparecido en 1981.

¹⁰ I. IGLESIAS CASAL, "Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación", pág. 2.

¹¹ Para profundizar este argumento, cfr. L. RUIZ GURILLO, *Las locuciones en el español actual*, Madrid, 2001.

Evaluación del diseño de actividades CALL (para ser usadas con el ordenador)

CARLOS GONZÁLEZ-TUÑÓN
The Correspondence School of New Zealand

Hoy día existe una gran tendencia hacia el uso de material didáctico CALL (Computer Assisted Language Learning – aprendizaje de lenguas asistido por ordenador) para aprendizaje independiente, es decir sin la supervisión de un profesor. Esta tendencia es probable que sea mayor en los entornos de educación a distancia. Así pues, el diseño de este tipo de material es de primerísima importancia, ya que la calidad y la cantidad de oportunidades de aprendizaje dependen de la medida en que dichos materiales estimulen al estudiante al uso de los mismos, y como consecuencia se espera que contribuya al logro de los objetivos del aprendizaje. Por lo tanto es importante que investigación empírica sea realizada en relación con los principios relacionados con el diseño de material didáctico CALL. Estudios recientes en esta área sugieren que el diseño de material CALL debe estar basado en hipótesis en relación con las condiciones ideales para la adquisición de una segunda lengua (SL) (Collentine, 2000; Chapelle, 1998; Murray and Barnes, 1998). Además, Plass (1998) ha indicado que el diseño de la interfaz del monitor del ordenador es un aspecto que es frecuentemente desatendido cuando se crea material didáctico para ser usado con el ordenador. Por todo ello es fundamental realizar investigaciones relacionadas con el diseño de material CALL que den respuesta a ambos aspectos: los principios para la adquisición de una SL y del diseño de la interfaz del monitor del ordenador.

En este artículo se presenta una evaluación de material CALL diseñado para aprendizaje independiente. El material diseñado forma parte de un curso de español como lengua extranjera (LE), diseñado en función de los principios antes mencionados. La evaluación busca identificar si el material CALL creado es pedagógicamente bien fundado. La evaluación fue realizada por especialistas en el aprendizaje de lenguas a través de un cuestionario.

Antecedentes

En diciembre del año 2000, la Escuela por Correspondencia de Nueva Zelanda, una institución educativa que se especializa en educación a distancia, creó una sección llamada ‘e-Section’ (e-Sección) como un proyecto para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje a través del uso de nuevas tecnologías. Uno de los objetivos iniciales del proyecto era investigar e implementar métodos apropiados para la impartición de programas de estudios en un entorno de e-Aprendizaje, incluyendo el diseño y creación de material CALL. El autor de este

artículo fue escogido junto con otros once educadores de la escuela y algunos otros que fueron contratados específicamente para este proyecto para participar en el proyecto de la e-Sección. El autor no tenía previa experiencia en la utilización de tecnologías para la enseñanza del español como LE, aparte de la impartición de lecciones a través del uso de las tecnologías de audioconferencia y audiográfico (conexión de ordenadores en sitios diferentes que también incluye facilidades de audio). Sin embargo, previo a su participación en la e-Sección, el autor estaba interesado en el uso de tecnologías para la enseñanza-aprendizaje, y había participado en un número de seminarios y conferencias relacionadas con el tema. Por consiguiente, su participación en la e-Sección le dio la oportunidad de ganar, de primera mano, conocimiento y habilidades en el uso de otras tecnologías para la enseñanza-aprendizaje. Una de las tareas que el autor se propuso realizar fue la creación de material CALL para suplementar el componente impreso del curso de español como LE que él mismo enseñaba. Sin embargo, dado que el autor no tenía previa experiencia en el diseño de material para este medio, el proceso fue documentado. En este artículo también se reporta este proceso por creerse pertinente.

El artículo está dividido en cuatro partes. La primera parte resume información presentada en la literatura en cuanto al diseño de material didáctico para el aprendizaje de lenguas; la segunda sección reporta las diferentes etapas en la creación del material CALL seguidas por el autor; la misma es seguida por una sección en la que se proporcionan los resultados de la evaluación; el artículo concluye con una discusión de las implicaciones de este proyecto de investigación.

Introducción

Nunan (1989: 38) sostiene que las actividades del aula están justificadas ‘... debido a que ellas ayudarán al estudiante a desarrollar habilidades que necesitarán para llevar a cabo tareas comunicativas del mundo real’ (... on the grounds that they will help the learner develop skills they will need for carrying out real-world communicative tasks). Él también indica que hay dos tipos de actividades didácticas: las del mundo real y las pedagógicas. Las actividades del mundo real son aquéllas que ‘...requieren que los estudiantes simulen, en clase, el tipo de comportamiento ... que se espera que ellos lleven a cabo en el mundo real ...’ (... require learners to approximate, in class, the sort of behaviours ... they are expected to carry out in the real world), mientras que las actividades pedagógicas requieren ‘... que los estudiantes hagan cosas que es poco probable que tengan que hacer fuera del aula.’ (... learners to do things which it is extremely unlikely they would be called upon to do outside the classroom.). Él sugiere que las actividades pedagógicas están justificadas porque requieren que los estudiantes trabajen en el ‘... estimulante proceso interno de adquisición’ (... stimulating internal process of acquisition) (1989: 40), mientras que la selección de actividades del mundo real requiere un análisis de lo que los estudiantes tienen que hacer en la vida real; las actividades pedagógicas son seleccionadas de acuerdo a un modelo de adquisición de SL. Un ejemplo de una actividad del mundo real es cuando los estudiantes tienen que leer un anuncio acerca de casas que se rentan y luego escoger la casa más apropiada para ser rentada de acuerdo a un determinado número de criterios. Por otro lado, un ejemplo de actividades pedagógicas puede requerir que los estudiantes completen preguntas de comprensión basadas en el mismo anuncio. En este punto es pertinente definir el significado de la palabra actividad. De acuerdo a Breen (1987: 23), la palabra actividad se refiere a

una gama de planes de trabajo los cuales tienen, en conjunto, el propósito de facilitar el aprendizaje de una lengua – desde el tipo de ejercicio simple y breve, a actividades más complejas y de mayor lentitud tales como la solución de problemas en grupo o simulaciones y la toma de decisiones.

(to a range of work plans which have the overall purpose of facilitating language learning - from the simple and brief exercise type, to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulations and decision making.)

Esta definición implica que los ejercicios o actividades son una parte de la ‘tarea’ (task). Nunan (1989: 59) da a conocer que los ejercicios o actividades ‘... *especifican lo que el estudiante hará con el ‘input’ (material o contenido presentado), lo cual forma el punto de partida del aprendizaje en una tarea*’ (... specify what the learner will do with the input, which forms the point of departure for the learning task). Así pues, una tarea puede constar de una actividad o una colección de actividades organizadas en torno a un tema común. Este es el significado de ‘tarea’ adoptado en este informe, de tal forma que los términos ‘tarea’ y ‘actividad’ no son sinónimos; la ‘actividad’ es un componente de la ‘tarea’.

El contenido de las diferentes actividades en una tarea necesita ser organizado si han de servir para facilitar el aprendizaje (Long and Crookes, 1991). El contenido de la tarea necesita ser organizado en cuanto a secuencia y continuidad. La secuencia usualmente involucra la presentación de actividades, más simples primero y luego las más complejas (Nunan, 1989). La continuidad se refiere al fenómeno a través del cual los estudiantes obtienen conocimiento en una actividad y el cual es un prerrequisito para completar la actividad posterior.

Además de tomar en cuenta la secuencia y la continuidad de las diferentes actividades en una tarea, Nunan (1989: 130) propone siete principios deseables en la organización de tareas. Estos principios, que facilitan el aprendizaje de lenguas, incluyen: autenticidad, continuidad de las actividades, enfoque en el mundo real, enfoque en la lengua, enfoque en el aprendizaje, práctica de la lengua y la solución de problemas. La ‘autenticidad’ se refiere al contenido, tomado de fuentes de la vida real. La ‘continuidad’ involucra la secuencia lógica de actividades, la cual las hace interdependientes. Esto significa que las actividades iniciales se caracterizan por un énfasis en la comprensión del contenido, mientras que actividades subsiguientes requieren el análisis y la producción de lenguaje oral y/ o escrito. El criterio de Nunan de un ‘enfoque en la vida real’ se refiere a la necesidad de hacer a los estudiantes conscientes de la relación entre el trabajo de clase y el uso de la lengua en el mundo real. Las tareas de este tipo requieren que los estudiantes practiquen tareas del mundo real, en el aula, y que posteriormente hagan uso de lo que han aprendido fuera del aula. El criterio ‘enfoque en la lengua’ requiere que las actividades incluyan un énfasis en conocimiento explícito. Aquí los estudiantes son alentados a identificar reglas y principios a través de un aprendizaje en el que descubren el conocimiento. El ‘enfoque en el aprendizaje’ se refiere a la integración en la tarea de material relacionado a cómo aprender, el cual generalmente involucra contenidos acerca de estrategias del aprendizaje. El sexto criterio, ‘práctica de la lengua’, requiere la inclusión de actividades controladas, en las cuales los estudiantes producen lenguaje oral y/ o escrito en un contexto comunicativo. Finalmente, ‘solución de problemas’ se refiere al trabajo en grupo con el propósito de solucionar problemas. Para ser efectivas, según Nunan, las tareas del tipo comunicativo deberían integrar la mayoría de estos principios, lo cual es probable que contribuya al aprendizaje.

Por lo que se refiere a la actividad, algunos especialistas en lingüística aplicada consideran que el diseño de actividades CALL debería estar basado en hipótesis relacionadas a las condiciones ideales para la adquisición de una SL (Collentine, 2000; Chapelle, 1998; Murray and Barnes, 1998; Tomlinson, 1997). Sin embargo, es necesaria investigación empírica para confirmar la efectividad de estas hipótesis en un entorno del e-Aprendizaje (Chapelle, 1997). Las condiciones ideales para la adquisición de una SL (Chapelle, 1998; Tomlinson, 1997) incluyen: ‘input’ (el cual necesita ser perceptible y comprensible), práctica en la producción de lenguaje escrito y/ o oral, retroalimentación e interacción. Además, el diseño de actividades para el aprendizaje de una lengua debería tomar en cuenta principios generales de aprendizaje, tales como el uso de habilidades de un gran nivel de pensamiento, y oportunidades para evaluar y monitorizar el aprendizaje (véase el Apéndice A para un listado de los principios del aprendizaje de una SL y del aprendizaje en general). Si todos estos principios son tomados en cuenta en el diseño de material didáctico para el aprendizaje de una LE, es probable que las actividades contribuyan a un aprendizaje más efectivo.

Plass (1998: 36) comenta que ‘... *asuntos relacionados al diseño de la interfaz del usuario son a menudo desatendidos en la creación de software instructivos.*’ (... issues in the design of the user interface are often neglected in the development of instructional software). Por lo tanto, la atención al diseño de la interfaz es importante si el material ha de ser efectivo para el aprendizaje de los estudiantes. En otras palabras, cuando se diseñan actividades CALL, ambos principios pedagógicos y de la interfaz del monitor del ordenador (véase el Apéndice B para una lista de estos principios) deben ser tomados en cuenta.

Creación de las Tareas CALL

El primer paso en el proceso del diseño consistió en la búsqueda de pautas en la literatura referidas al diseño de tareas CALL. Una vez que el profesor-creador comenzó a consultar esta bibliografía se pudo dar cuenta de que en su mayoría de la información en la literatura estaba basada en opiniones resultado de la experiencia de algunos creadores de este tipo de material, en vez de investigaciones empíricas. Sin embargo, varios artículos proponían un marco de referencia para el diseño de material CALL basado en los principios y teorías del aprendizaje de una SL (véase, por ejemplo, Chapelle, 1998). Ésta fue la posición que adoptó el profesor-creador en el diseño de las actividades CALL. Como consecuencia, el diseño de las actividades CALL creadas se basó en principios del aprendizaje y enseñanza de una SL ampliamente investigados y en principios del aprendizaje en general. Similares criterios se tuvieron en cuenta para el diseño de la interfaz del monitor del ordenador.

El segundo paso involucró la creación del material. A fin de comenzar la creación del material, el profesor-creador necesitó identificar los programas del ordenador necesarios para la creación de dichos materiales, así mismo obtener los conocimientos y habilidades necesarios para el uso de estos programas. Por consiguiente, luego de discutir el proyecto con uno de los diseñadores y creador de material para la red de la escuela, llegó a ser aparente que necesitaba aprender cómo usar los programas ‘Dreamweaver’ y ‘Photoshop’.

El material que el profesor-creador decidió preparar estaba relacionado a aquellos tópicos, que, de acuerdo con su experiencia como profesor de español, resultan más problemáticos para los estudiantes de ELE cuya primera lengua es el inglés. El resultado fue una lista de esos tópicos antes de comenzar la fase de creación de materiales. Las tareas CALL que el profesor-creador planeó desarrollar estaban previstas para suplementar el material impreso del curso, lo que significaba que una vez que las mismas hubieran sido completadas serían enviadas a los estudiantes que experimentarían dificultad con cualquiera de estos tópicos después de trabajar con el material impreso. Además se esperaba que el material fuera diseñado para uso independiente, y por ello no requería evaluación sumativa.

El material fue diseñado para todos los estudiantes que estaban estudiando el curso del año doce (en el sistema escolar secundario de Nueva Zelanda, éste es un curso de nivel intermedio). Esto significa que los dos grupos que más se beneficiarían del uso de estos materiales eran estudiantes de colegios secundarios y adultos. Por consiguiente, el diseño de la interfaz del monitor del ordenador tenía que ser neutro, sin pretender atender los gustos o necesidades de un grupo en particular. El profesor-creador, por consiguiente, decidió usar colores pasteles para el fondo de la pantalla del monitor del ordenador, esperando que dichos colores serían del agrado de ambos grupos. También decidió que las animaciones y gráficos serían usadas principalmente para proveer información o servir como ayuda audiovisual, algo que se espera que contribuya al aprendizaje. En otras palabras el profesor-creador no tenía la intención de usar material gráfico y animaciones simplemente por usarlos, dada su convicción de que pueden ser un elemento de distracción muchas veces. Sin embargo, decidió la utilización intencionada de gráficos y animaciones para proporcionar retroalimentación a las respuestas de los estudiantes. Esta propuesta está basada en la creencia de que los mismos podrían contribuir a promover la motivación de los usuarios, ya que los estudiantes se hallarían ante el reto de producir

respuestas correctas a fin de acceder a un gráfico o animación en particular (unas manos aplaudiendo, por ejemplo). Esto daría lugar a que los estudiantes completaran las actividades conscientemente lo cual, por supuesto, es beneficioso para su aprendizaje. Además, la retroalimentación escrita incluida con los gráficos o animaciones tendió a ser breve, así que era poco probable que los gráficos y animaciones podrían actuar como elemento de distracción.

Las primeras tareas creadas estaban relacionadas con aspectos gramaticales, mientras que las creadas posteriormente tenían un enfoque comunicativo, como por ejemplo, los trámites aduaneros en un aeropuerto. Las actividades en las primeras tareas fueron creadas de forma lineal. En otras palabras, el contenido del material es presentado paso a paso, de modo que los estudiantes tenían poca opción para seleccionar una actividad o contenido específico. Este criterio estaba basado en la creencia del autor de que el aprendizaje de una lengua involucra el montaje gradual de nuevos bloques de conocimiento a fin de lograr el desarrollo de la ínter lengua. En este modelo, el conocimiento anterior, es un prerrequisito para ganar nuevo conocimiento. Además, se esperaba que el enfoque únicamente en un determinado aspecto en particular en cada actividad podría ayudar a los estudiantes menos competentes. Es decir, el aprendizaje sería más efectivo a través de la provisión de actividades paso a paso. Esta propuesta es apoyada por Collentine (2000: 52) quien indica que

‘ ... estas condiciones de multimedia pueden no ser igualmente efectivas para estudiantes con diferentes niveles de competencia’.

(‘... these multimedia conditions may not be equally effective for learners at different levels of proficiency’.)

Además, Barab et. Al. (1997: 25) sugiere que

‘ ... cuanto más complejo es el entorno hipermedia (ejemplo: un gran número de opciones de navegación), mayor es la posibilidad de confusión o desorientación del estudiante’.

(‘... the more complex the hypermedia environment (e.g. large number of navigational choices), the greater the potential for confusion or disorientation of the learner’.)

Por estas razones, las actividades diseñadas seguían una secuencia lógica y paso a paso.

Las actividades en las tareas incluyeron: dictados, relacionar oraciones y frases, ordenamiento de las diferentes partes de diálogos, completar espacios en blanco, análisis de grupos de oraciones en relación con un determinado aspecto gramatical para identificar reglas, producción de formas gramaticales apropiadas, actividades enfocadas al uso consciente de estrategias del aprendizaje y juegos de rol. El material también incluyó audio y vídeo. Las voces y personajes en el material de audio y vídeo fueron grabadas por hablantes nativos del español de diferentes países hispánicos, a excepción de dos actrices (con un nivel de competencia avanzado y pronunciación similar a la de un nativo). Por consiguiente, los estudiantes fueron expuestos a una gran variedad de acentos (y expresiones corporales) en los extractos de audio y vídeo. Además, los vídeos sirvieron ambos como modelo de actos comunicativos y como una oportunidad para que los estudiantes desarrollaran su competencia comunicativa a través de juegos de rol. Los vídeos fueron filmados en ambientes auténticos, incluyendo una tienda de ropa, un restaurante y un aeropuerto. En el caso del ambiente para una agencia de viajes, se decoró un estudio simulando este ambiente.

El tercer paso requirió el aprendizaje del uso de los programas computacionales que le permitirían al autor crear material de tipo interactivo. Dadas las limitaciones del programa ‘Dreamweaver’ para la creación de este

tipo de contenidos, el profesor-creador se embarcó en el aprendizaje del programa ‘Flash’. Este programa es más complejo que ‘Dreamweaver’, pero tiene la ventaja que permite la creación de material con un mayor grado de interactividad. Además, ‘Flash’ tiene la ventaja de que los archivos de audio pueden ser comprimidos mediante pasos muy sencillos. Esto era una gran ventaja ya que, después de la creación de las primeras tareas, no había ayuda disponible por parte de especialistas en la escuela para la producción de material de audio y de vídeo, debido a las demandas de tiempo del personal disponible. Por consiguiente, la facilidad de comprimir archivos de audio a través del programa ‘Flash’ permitió al profesor-creador continuar la creación de este tipo de elemento en los materiales. El autor también empezó en esta fase a aprender el uso del programa ‘Adobe Premiere’ para editar vídeos, y el programa ‘Media Player’ para comprimir archivos de audio y vídeos.

Evaluación de las Tareas Creadas

Siete de las once tareas creadas fueron evaluadas por un grupo de especialistas en la enseñanza y aprendizaje de LE. Estas tareas eran representativas de todas las tareas creadas. El propósito de la evaluación fue obtener la opinión de los especialistas en cuanto a si las tareas estaban fundadas en bases pedagógicas y sus impresiones en relación con el diseño de la interfaz del monitor del ordenador. Se creyó que los comentarios de estos especialistas podrían proporcionar información acerca del grado de fundamento didáctico con el que los materiales habían sido diseñados (los principios pedagógicos y de aprendizaje identificados en la literatura) y acerca de la adecuación del diseño de la interfaz del monitor del ordenador.

Fueron consultados tres especialistas en la enseñanza y aprendizaje de lengua para la evaluación del material. Uno de ellos era un profesor de español como SL en España. Su experiencia incluía diecinueve años como docente en los niveles primario, secundario y terciario. Además, este especialista tenía experiencia como profesor universitario de materias para una maestría en la enseñanza de español como LE en una universidad española. La segunda evaluadora era una profesora de español como LE en un colegio secundario, cuya primera lengua es el inglés. Esta profesora tenía cuatro años de experiencia docente en la enseñanza del español como LE a todos los niveles del sistema escolar secundario de Nueva Zelanda, incluyendo el nivel del curso para el cual el material CALL fue creado. La tercera evaluadora fue una especialista en lingüística aplicada, a su vez estudiante avanzada del español e investigadora experimentada en el campo de la lingüística aplicada, profesora de inglés para fines académicos y profesora en la enseñanza de materias relacionadas a la enseñanza y aprendizaje de una SL en una universidad neocelandesa.

Se preparó un cuestionario en inglés para obtener los comentarios evaluativos de los especialistas en cuanto a las tareas. El cuestionario (véase el Apéndice C) incluyó preguntas relacionadas a principios pedagógicos y la interfaz del monitor del ordenador. En su mayoría las preguntas en el cuestionario trataban de obtener una respuesta entre tres opciones: ‘*muy bueno*’ (very good), ‘*bueno*’ (good) y ‘*no muy bueno*’ (not very good). Estas tres opciones eran seguidas en muchos casos por espacios en blanco donde se les pedía explicaciones a los especialistas de la razón por la cual escogieron una respuesta determinada. El cuestionario se probó en una fase piloto con cuatro estudiantes quienes estudiaban español como LE en una escuela secundaria local. Estos estudiantes estaban estudiando un curso similar al que el profesor-creador de los materiales enseñaba. Como resultado de este estudio piloto, se modificaron algunas preguntas a raíz de los comentarios de los sujetos del grupo piloto para así mejorar la comprensión de preguntas no muy claras.

Evaluación de las primeras Tareas creadas

Los primeros materiales desarrollados fueron modificados como resultado de la continua lectura por parte del escritor de artículos y libros relacionados a CALL, y las respuestas en el cuestionario de las primeras

evaluaciones de los especialistas. La primera modificación consistió en incluir enlaces en la parte superior de cada página para cada actividad. Estos enlaces permitían a los estudiantes desplazarse fácilmente de una actividad a otra. Este cambio obedeció a dos razones. Primero, la literatura sugiere que el aprendizaje en un ambiente de hipermedia (ambiente el cual incluye: textos, audio, video, gráficos y animaciones) no es lineal (Peach, 2002). Segundo, esta modificación permitía a estudiantes con mayor dominio del español la opción de completar solamente aquellas actividades cuyos contenidos consideraran que no poseen. De esta forma los estudiantes serían capaces de tener un mayor control de su aprendizaje.

También se decidió incluir un corto cuestionario en la última página de cada tarea para obtener información referida a la valoración de los estudiantes sobre si las actividades habían contribuido al aprendizaje de los tópicos, una vez que las habían finalizado. Al completar y enviar este corto cuestionario (a través de la red), los estudiantes estarían suministrando al profesor información acerca de si ellos necesitaban ayuda adicional o no. Además, el cuestionario incluyó preguntas referidas a qué harían los estudiantes para mejorar su conocimiento del tópico, en el caso de que consideraran que la tarea no les había ayudado lo suficiente en el aprendizaje del mismo. En este caso, las preguntas tenían el propósito de animar a los estudiantes a tomar control de su aprendizaje al hacerles reflexionar sobre las acciones que podrían tomar a fin de lograr los objetivos del aprendizaje.

Otra modificación fue el tamaño de las letras del material. Las respuestas iniciales en el cuestionario por parte de los especialistas indicaron que el tamaño de las letras era muy pequeño. Esto era debido al tamaño en que las letras aparecían en sus ordenadores – algo claramente que está fuera del control de los diseñadores de páginas para la red ya que tiene que ver con las configuraciones y ajustes preestablecidos en el ordenador del usuario. Sin embargo, el material fue modificado: en el ordenador del profesor-creador el tamaño de letra pasó a mediano para el navegador, y el tamaño de letra establecido por el programa ‘Dreamweaver’ cambió a 3 pto para la mayor parte de los textos en las páginas. Ésta fue una sugerencia hecha por uno de los diseñadores para material de la red de la escuela, quien tenía tiempo asignado para ayudar a los profesores en la e-Sección en la creación de material CALL.

El análisis y discusión de los comentarios de la evaluación de los especialistas se divide en tres partes. La primera parte informa acerca de aquellos aspectos del diseño de los materiales para los cuales todos los especialistas estaban de acuerdo que eran ‘muy bueno’. La segunda parte reporta los elementos del diseño para los cuales los especialistas difirieron en su valoración, pero que en conjunto la respuesta promedio era ‘bueno’. El análisis de la información en los cuestionarios mostró que ningún elemento del diseño recibió en promedio una valoración de ‘no muy bueno’. Finalmente, la tercera parte se refiere a los resultados de una entrevista con dos de los especialistas. El propósito de la entrevista era verificar y ampliar algunas respuestas en el cuestionario, así como obtener opiniones de los especialistas en cuanto a como mejorar ciertos elementos del diseño.

Evaluación de elementos del diseño de las actividades CALL para los cuales todos los especialistas consideraron como ‘Muy bueno’

Los especialistas identificaron un número de elementos en el diseño como muy buenos. El uso de vídeos en las tareas fue muy favorablemente recibido. Algunos de los comentarios hechos por los especialistas en relación a los beneficios de usar vídeos en actividades para el aprendizaje de una LE fueron:

... es motivador e interesante ver al chico hablar en ‘tiempo real’.

(... motivating and interesting to see the young man speaking in ‘real time’.)

A mí, en lo particular, me gustó el tener un apuntador visual para mi parte de la conversación. Esto hace que la actividad parezca mucho más comunicación real.

(I particularly liked having a visual prompt for my part of the conversation. This made the activity resemble real communication much more closely.)

Éstos y otros comentarios que los especialistas hicieron sugieren que consideraron que los vídeos proporcionaron una situación real, ofrecieron interés a las actividades y promovieron motivación. Un especialista consideró que los vídeos también proporcionaron oportunidades para que los estudiantes aprendieran gestos usados por nativos del español, lo cual es un aspecto esencial en el aprendizaje de una LE, como Collentine (1997: 10) indica

Otra capa de información (para) lingüística podría ser información kinésica acerca de la estructura objetivo del aprendizaje (ej. gestos que acompañan a lenguaje amenazante también duda y emoción). Tal información puede ser mostrada en dibujos, animaciones o vídeos digitales.

(Another layer of (para) linguistic information could be kinesic information about the target structure (e.g. body language that accompanies coercion as well as affirmations of doubt and emotion). Such information could be displayed in pictures, animations, or digital video.)

Esta idea es también sustentada por Herrington y Oliver (2000: 16) cuyos resultados en un estudio en relación con el aprendizaje en entornos auténticos sugiere que

‘... los estudiantes aprenden no solamente habilidades específicas en las demostraciones en cintas de vídeos, pero también aprenden conocimiento periférico acerca de la cultura ...’

(‘...students learn not only specific skills from videotaped demonstrations, but they also learn peripheral knowledge about the culture ...’)

El contenido de los vídeos fue similar o el mismo que el contenido presentado en el material escrito y de audio. Esto es beneficioso ya que como Colentine (2000: 48) sugiere

Ver un fenómeno que es objetivo de aprendizaje desde perspectivas múltiples (ej. fuente de datos tales como un texto escrito, una cadena de hiperenlaces o un vídeo) incrementa la posibilidad de que el fenómeno llegue a ser perceptible al estudiante ya que la falta de rasgos perceptibles en un contexto puede no serlo en otro.

(Viewing a targeted phenomenon from multiple perspectives (i.e., data sources such as a written text, a network of hyperlinks or a video) increases the likelihood that the phenomenon will become salient to the learner since features lacking salience in one context might be more salient in another.)

Los vídeos fueron presentados como parte de la última actividad en la secuencia, lo cual fue considerado por los especialistas como el momento más apropiado. La decisión de presentar los vídeos al final de cada secuencia de actividades se basó en dos consideraciones. Primero, la actividad con el vídeo requiere

producción oral la cual, desde el punto de vista pedagógico, debería ser lo último en la secuencia. Segundo, los archivos con los vídeos son muy grandes y requieren un largo tiempo para descargarse. A fin de evitar que algunos estudiantes tuvieran que esperar una cantidad de tiempo considerable antes de completar la actividad asociada a los vídeos, la primera cosa que tenían que hacer, antes de empezar a trabajar con otras actividades, era descargar los vídeos. Durante ese proceso, los estudiantes podían realizar las otras actividades de la tarea. Esto significaba que cuando los estudiantes estaban ya listos para completar la actividad asociada al vídeo, éste ya estaba disponible. Los especialistas también reportaron que les gustó el hecho de que los estudiantes tuvieran que interactuar con hablantes nativos del español en el vídeo. Esto es probablemente porque los hablantes nativos proporcionan buenos modelos de pronunciación y entonación. Cuando los estudiantes interactúan en una conversación con una persona en el vídeo, ellos pueden revisar su actuación, tomando en cuenta y consolidando su conocimiento previo. Además, es probable que este tipo de actividad promueva motivación. Los especialistas confirmaron que, en su opinión, la actividad en la cual se usa el vídeo es muy probable que contribuya al aprendizaje.

Los especialistas también valoraron positivamente la inclusión de material de audio en las actividades, y sugirieron que el mismo podría contribuir al aprendizaje. Los siguientes comentarios lo indican:

... el material de audio es tan importante en una lengua.

(... sound is such key part of a language.)

Motivación. Refuerzo. Variedad. Interés.

(Motivation. Reinforcement. Variety. Interest.)

Sin embargo, un especialista sugirió que el grado de aprendizaje de los estudiantes cuando escuchen el material de audio variará dependiendo de cada estudiante, algo, por supuesto, que está relacionado con los diferentes estilos de aprendizaje. Los estudiantes cuyo estilo de aprendizaje preferido sea auditivo es probable que se beneficien más.

Los especialistas también indicaron que el incluir los objetivos de las tareas al principio - o sea, antes de completar las actividades - era una buena idea. Esto es porque los objetivos enfocan a los estudiantes en los tópicos que se espera que aprendan, con lo que se pretende que activen modos de proceder o conocimiento anterior, lo que facilita la conexión entre el conocimiento nuevo con el existente.

Los evaluadores consideraron que era una buena idea el proporcionar dos sitios de la internet como referencia para recomendar más práctica del conocimiento adquirido, y que dos es un número apropiado (los enlaces a estos sitios fueron proporcionados al final de la tarea). Cuando los estudiantes completan actividades relacionadas con un tópico determinado en diferentes contextos, es mucho más probable que el aprendizaje ocurra. Este elemento del diseño es apoyado por la creencia de Murray y Barnes (1998: 254) de que

'Los programas de computadoras para CALL deberían permitir a los estudiantes aplicar lo que han aprendido en un contexto diferente – y no, por ejemplo, fiarse de una sola conversación en todo momento.'

(‘CALL software should allow learners to apply what they have learnt in a different context – and not, for example, rely on a single conversation throughout.’)

Evaluación de elementos en las actividades para los cuales el promedio de las respuestas de los especialistas fue ‘Bueno’

Los resultados que siguen se relacionan con el diseño de elementos para las actividades, en los cuales los especialistas ofrecieron respuestas variadas, pero que, en conjunto, el promedio fue ‘bueno’.

Los evaluadores consideraron que el fondo en un color pastel era bueno. Sin embargo, dado el hecho que los tres especialistas eran adultos, este aspecto requiere futura investigación ya que los estudiantes adolescentes pueden tener una opinión diferente. Los especialistas también consideraron que el material era atractivo. Esto pudo haber sido porque el material fue presentado esmeradamente con iconos atractivos, reflejando un orden jerárquico en relación con el tamaño de letras, establecido por tener tamaños de letras más grandes al principio de la página (tales como los primeros títulos de los textos) seguido por tamaños más pequeños (por ejemplo, para los textos que siguieron los títulos). El tamaño de letras grande también fue usado para otros títulos en otros lugares de la página.

La retroalimentación dada por los especialistas indicó que los iconos estaban localizados apropiadamente. Estos iconos fueron consistentemente situados en la parte superior y en la parte inferior derecha de las páginas. Los especialistas respondieron favorablemente a una pregunta en el cuestionario acerca de la facilidad para navegar de una página a otra. Sin embargo, uno de los especialistas indicó que tenía problema en navegar de una página a la siguiente en una de las actividades. En este caso, se llevó a cabo una mayor investigación de la página, que reveló que el especialista tenía problema con la navegación a través de un mapa, el cual era el elemento principal de la página (no en la navegación de una página a la otra). Esta explicación parece ser constatada por el hecho de que ninguno de los otros especialistas consideró que la navegación de esta página a la siguiente fue difícil.

Anteriormente se mencionó que en la primera etapa del ciclo de la investigación el tamaño inicial de las letras de los textos de las páginas fue finalmente modificado. Además, las tareas creadas posteriormente siguieron los ajustes modificados. Cuando estas nuevas actividades fueron evaluadas, los especialistas consideraron que el tamaño de las letras era apropiado. Los comentarios de los evaluadores sugirieron que estaban satisfechos con la cantidad de interactividad de las páginas de los materiales. Los tres especialistas estaban de acuerdo en que las actividades eran muy interactivas. Sin embargo, los tres especialistas coincidieron que dos actividades en una tarea eran más interactivas que cualquier otra actividad evaluada. Un análisis de la interactividad de estas actividades reveló que no existía diferencia aparente entre estas actividades y otras, excepto que quizás era necesario más tiempo para completar estas actividades. Una de las actividades involucra escuchar direcciones para llegar a un lugar en particular en un mapa. El estudiante sigue las direcciones para llegar al lugar. La otra actividad requiere que el estudiante le dé dirección a una persona para llegar a un lugar siguiendo una ruta predeterminada en el mapa. El hecho de que los estudiantes puedan practicar la audición y dar direcciones hasta nueve veces en cada actividad puede haberle dado a los especialistas la impresión de que las actividades eran muy interactivas. Esto cuestiona el grado de interactividad en las actividades CALL; ¿son muy interactivas si los estudiantes han de hacer la misma cosa varias veces? o ¿son muy interactivas si los estudiantes deben interactuar al menos una vez cada actividad? Se echa a falta una definición clara de interactividad y de su cuantificación, que deberá ser establecida en el futuro.

Los evaluadores piensan que los estudiantes que usen los materiales aprenderán bien los tópicos propuestos. Sus comentarios pueden reflejar el hecho que los materiales fueron diseñados de acuerdo a principios pedagógicos y para la interfaz del monitor del ordenador. Sin embargo, los tres especialistas indicaron que uno de los tópicos en uno de los materiales desarrollados podría no ser aprendido bien por los estudiantes debido a que la actividad requiere una gran demanda cognitiva. Como Bishop y Ward (2001: 7) dan a conocer

*Hay un límite en la cantidad de información, o **carga cognitiva máxima** que un individuo puede **procesar** en el compartimiento de memoria temporal en un momento determinado. La información que exceda la capacidad de procesamiento cognitivo es omitida por el compartimiento de memoria temporal sin ser procesada.*

(There is a limit to the amount of information, or *maximal cognitive load*, an individual can *process* in short-term store at any given time. Information that exceeds cognitive processing capacity is dropped from short-term store without being processed.)

El siguiente comentario fue hecho por uno de los especialistas:

Quizás ellos (los estudiantes) saben más que yo, pero yo la encuentro abrumante – 6 formas a la vez + las formas irregulares.

(Perhaps they (students) know a lot more than me but I found it overwhelming – 6 forms at once + irregular form.)

Como resultado de la retroalimentación de los especialistas en esta actividad, se realizaron algunos cambios, entre ellos la división de la actividad en dos partes. Esto reducirá el número de formas que los estudiantes tienen que aprender en cada parte o sub-actividad, y por consiguiente se reduce también la carga cognitiva.

Los evaluadores comentaron que todas las instrucciones fueron claras y la longitud de las mismas apropiadas. Las instrucciones se caracterizaron por ser precisas y concisas. Sin embargo, las reacciones en cuanto al diseño de este aspecto podrían variar según la experiencia de cada estudiante en el entorno hipermedia. Se prevé que éste pueda ser el caso de estudiantes jóvenes frecuentemente expuestos a páginas de la red, las cuales proporcionan poca o ninguna instrucción. Como resultado, es probable que algunos estudiantes empiecen a completar las actividades sin leer las instrucciones. Esto también sugiere que las actividades no deberían ser tan complejas, y en lo posible el diseño de la actividad debe ser tal que lo que tienen que hacer los estudiantes sea obvio. No obstante, se deben ofrecer instrucciones para todas las actividades para aquellos estudiantes que necesitan dirección respecto a lo que tienen que hacer.

Los especialistas reportaron que encontraron todas las actividades interesantes. Esta creencia es probablemente debida a la variedad de las actividades presentadas, cada una de las cuales pretende abordar apropiadamente los diferentes aspectos aprendidos en las tareas. Además, el hecho de que cada tarea incluya una actividad en que se simula una situación de la vida real pareció hacer el material más interesante. Asimismo, para cada actividad, los estudiantes han de interactuar con el ordenador. Esta noción coincide con el punto de vista de Murray y Barnes (1998: 258), quienes comentan que '*Las actividades por definición deberían ser activas e interactivas – los estudiantes deberían hacer algo y responder.*' 'Activities should be by definition active and interactive - the learners must be doing something and responding.' La mayoría de las actividades incluyen una combinación de texto y material de audio, y una última actividad en la que han de trabajar con un vídeo. La inclusión de diferentes medios también incrementa el interés de los materiales. Bellon y Oates (2002: 14) establecen que '*Es claro que los instructores necesitan suministrar una variedad de componentes en el curso a fin de motivar una gran gama de estudiantes.*' 'It is clear that instructors need to provide a variety of course components in order to motivate a wide range of students.'

De acuerdo a los evaluadores, en general, la cantidad de material en las tareas era apropiada. El número de actividades para las diferentes tareas varía entre 4 y 6. Sin embargo, un especialista consideró que tres de las tareas eran cortas. La especialista que hizo el comentario es una estudiante avanzada del español como LE; es

posible, en este caso, que estuviera evaluando las actividades como si ella fuera una de las estudiantes inscritas en el curso. En este caso, y dado su conocimiento del español, fue capaz de completar estas actividades muy rápidamente, lo cual pudo haberle hecho pensar que no fueron lo suficientemente largas.

Los evaluadores reportaron que ellos consideraron que las actividades de las tareas son presentadas en una secuencia lógica. En general, la secuencia de las actividades de las tareas cuyo tópico es un aspecto gramatical (véase el Apéndice D) es como sigue: (1) análisis del uso del aspecto gramatical en un contexto (la oración, generalmente como parte de un diálogo) o reconocimiento del aspecto después de escuchar frases dictadas en las cuales el aspecto es usado en un determinado contexto; (2) producción oral o escrita relacionada al aspecto aprendido a través de actividades controladas; (3) finalmente, interacción en una conversación con una persona (a través de un vídeo). En el caso de tareas cuyo objetivo es ganar competencia en una función comunicativa determinada (véase el Apéndice E), la secuencia general es: (1) presentación de material lingüístico nuevo para el estudiante (frases, oraciones) relacionado al tópico; (2) actividades en las cuales los estudiantes tienen la opción de escuchar o leer (o ambos, algunas veces a través de un vídeo) un modelo de las frases usadas en una situación real, y finalmente (3) los estudiantes interactúan con alguien en una conversación (usualmente a través de un vídeo) en la cual tienen la oportunidad de practicar lo aprendido. Las secuencias en ambos casos sigue el marco de referencia de Nunan (1989) para el diseño de tareas comunicativas.

Los evaluadores comentaron que el material creado estaba bien fundado pedagógicamente. Los tres especialistas coincidieron en que una tarea en particular tenía un fundamento pedagógico mucho mayor que las otras. Esta tarea forma parte del grupo de las tareas comunicativas. La misma difiere de las restantes tareas en que presenta grupos de frases en la primera actividad, luego se hace uso de estas frases en la siguiente actividad como parte de un diálogo. En esta segunda actividad, las frases proporcionan contenido familiar o ya conocido por los estudiantes, lo cual les permite suponer el significado de otras frases, que son presentadas inmediatamente después de cada frase conocida en un diálogo. Por consiguiente, es posible que los especialistas consideraran que esto ayuda a los estudiantes a aprender el primer grupo de frases, al presentarlas nuevamente (en la segunda actividad) en una forma que requiere un nivel de procesamiento más profundo al tener que analizar ambas frases, las conocidas y las no conocidas.

En general, los evaluadores manifestaron que las actividades provocaron un nivel de procesamiento profundo de la información presentada. Sin embargo, la especialista que consideró que tres de las tareas no eran lo suficientemente largas indicó que cinco de las siete tareas no provocaron un proceso profundo de la información. Esto parece sostener la hipótesis de que esta especialista estaba completando las actividades como una estudiante. En otras palabras, las actividades fueron relativamente fáciles para esta estudiante-especialista y por consiguiente no provocaron un gran proceso de la información en ella. Además, esto parece ser confirmado por el hecho de que los otros dos especialistas valoraron una de estas tareas como provocadora de *mucho pensamiento* o procesamiento de información.

El análisis de las respuestas de los evaluadores en el cuestionario indica que encontraron que el número de preguntas en las diferentes actividades era apropiado. El número de preguntas varía de 1 a 30, pero 9 es el más común. En el caso de la actividad que incluyó 30 preguntas, éstas requieren que los estudiantes escuchen una conversación y completen partes de la conversación no conocidas. La demanda cognitiva de esta actividad no es grande y por consiguiente, a pesar de que el número de preguntas es elevado, es probable que los estudiantes completen la actividad rápidamente. Por otra parte, vale la pena recordar que en los casos en que las preguntas sean de un alto grado de dificultad resulta apropiado reducir el número de ellas. Los especialistas también consideraron que cuando las actividades se presentaban como de elección entre varias posibles respuestas, el número de opciones propuesto era el adecuado (éste variaba entre 6 y 9, si bien 6 era el número de opciones más común).

Los evaluadores indicaron que los estudiantes podrían consultar las respuestas almacenadas en el programa antes de suministrar sus propias respuestas. Sin embargo, el hecho de que se espera que no siempre los estudiantes consulten las respuestas dadas en las actividades antes de proporcionar las suyas sugiere que el diseño de las actividades, en la mayoría de los casos, estimulará el aprendizaje. Además, en algunos casos, cuando los estudiantes no saben una respuesta en particular, es quizás deseable que revisen las respuestas dadas antes de proporcionar las suyas. Efectivamente, al consultar las respuestas, revisan y evalúan su conocimiento, lo cual es una estrategia meta cognitiva del aprendizaje deseable (González-Tuñón, 1998).

Los evaluadores también consideraron que las tareas podrían promover la motivación de los estudiantes. Esta opinión se basa principalmente en el hecho de que las páginas son atractivas, las actividades interesantes y las actividades incluyen material de audio y vídeos, todos ellos elementos motivadores intrínsecos en tareas. Estos elementos - dado su efecto motivador - es muy probable que contribuyan al aprendizaje. Fue interesante notar que dos de los tres especialistas valoraron las tareas comunicativas como muy motivadoras. Es posible que consideraran que este tipo de tareas eran más atractivas que las tareas enfocadas al aprendizaje de aspectos gramaticales. La razón más probable es que las actividades comunicativas requieren un menor grado de demanda cognitiva y son más estimulantes que aquéllas enfocadas a aspectos gramaticales. Esta hipótesis se apoya en los comentarios hechos por los especialistas en relación con aspectos que no les gustaron en dos tareas:

Las explicaciones ‘aburridas’ basadas en reglas gramaticales.

(The ‘dry’ grammatical rule-based explanations)

El enfoque básico en gramática

(Basic focus on grammar)

Los especialistas consideraron que los estudiantes que utilicen los materiales se mostrarán entusiasmados para continuar trabajando en la actividad subsiguiente de cualquier tarea. Esto es otra indicación de que las actividades pueden contribuir a que los estudiantes sientan una gran motivación.

El análisis de una de las preguntas del cuestionario en relación con el aspecto preferido de las actividades reveló que a los especialistas les gustaron particularmente los vídeos, el material de audio, la contextualización de los contenidos en situaciones de la vida real, el aprendizaje a través de juegos, la provisión de retroalimentación inmediata, la actuación de roles en conversaciones a través de los vídeos, actividades en las que hay que mover algo en la pantalla y, en general, la variedad de ejercicios.

Por consiguiente, los especialistas estuvieron de acuerdo con la convicción del escritor de que estos elementos del diseño probablemente contribuirán al aprendizaje y a promover motivación. Sin embargo, a los especialistas no les gustó experimentar problemas tecnológicos tales como la dificultad en la descarga de los vídeos y tener dificultad en el uso de algunos programas. Además, a uno de los especialistas no le gustó el hecho de que ella no fuera capaz de comprender una de las instrucciones. Otro aspecto que no les gustó a los especialistas fue el tener ventanas informativas que necesitaban ser cerradas una vez leídos los datos que proporcionaban. La frustración con este tipo de material era debida al hecho de que si olvidaban cerrar esas ventanas, no podían acceder a otra, a pesar de presionar con el ratón en el icono apropiado. Este problema fue resuelto incorporando una instrucción con el programa ‘Dreamweaver’ con la cual las ventanas se cierran automáticamente una vez que el usuario ha presionado en cualquier área de la pantalla.

Resultados de los datos obtenidos en la entrevista

Otra fase de la evaluación consistió en entrevistar a los especialistas. Los especialistas en el aprendizaje-enseñanza de lenguas fueron entrevistados por dos razones. La primera fue la verificación y ampliación de algunas de sus respuestas en el cuestionario, a fin de aumentar la validez de los datos. La segunda razón fue obtener sugerencias de los especialistas en cuanto a cómo mejorar los materiales desde el punto de vista pedagógico y la interfaz del monitor del ordenador. Solamente dos de los tres especialistas fueron entrevistados. La tercera especialista no pudo ser entrevistada debido a la dificultad en concertar una cita con la misma.

Los especialistas fueron entrevistados en relación con sus respuestas a preguntas en el cuestionario referidas a tareas sobre algún aspecto gramatical. La razón fue porque este tipo de tareas tendió a ser menos popular entre los especialistas, como se indicó previamente. Los especialistas fueron interrogados específicamente en relación con aquellas preguntas del cuestionario a las que respondieron ‘bueno’. También se incluyeron preguntas acerca de dos elementos que uno de los especialistas catalogó como ‘no muy ‘bueno’’. La pregunta principal que les fue formulada fue ‘¿Cómo podía (un elemento específico) ser mejorado?’ Durante las entrevistas los especialistas tenían acceso al material CALL, para que así les fuera fácil recordar las actividades objeto de la pregunta. Todas las entrevistas fueron grabadas.

Ambos especialistas indicaron en el cuestionario que el tener colores pasteles en el fondo era ‘bueno’. Sin embargo, cuando se les preguntó que qué colores hubieran preferido, indicaron que no había nada malo con este tipo de colores. Es posible que, a pesar de que a ellos les gustó este tipo de colores, pudieron haber respondido ‘muy bueno’ si el color seleccionado hubiera sido uno de sus colores favoritos. Esta explicación es sustentada por el comentario hecho por uno de los especialistas, cuando se le preguntó que qué color de fondo sería el mejor:

Bueno, yo supongo que mi color favorito. Mi color favorito es el azul.

(Well, I suppose just whatever my favourite colour is. My favourite colour is blue.)

Esto sugiere que el color es algo muy personal; un color puede ser ‘muy bueno’ para una persona, pero ‘bueno’ o ‘no muy bueno’ para otra.

De acuerdo con los especialistas, el atractivo de las páginas podría ser mejorado usando diferentes tipos de letras, incluir un personaje similar a los de las tiras cómicas e incorporando iconos gráficos, de este modo se proporciona una forma de ‘input’ visual como una ‘oreja’ para escuchar y un ‘bolígrafo’ para escribir. Todas estas sugerencias fueron recibidas con agradecimiento por el autor. Sin embargo, en el caso del tipo de letra, la literatura sugiere que no se debe usar más de dos tipos de letras diferentes (Lewis and Jansen, 1997: 26), y que los mismos deben ser tipos de letras comúnmente instalados en los ordenadores, tales como ‘Times New Roman’, ‘Helvetica’ o ‘Arial’. Esto evita la posibilidad de que los estudiantes tengan dificultades para ver textos escritos en tipos de letras no instalados en sus ordenadores. Por lo que respecta a la inclusión de gráficos, es una sugerencia muy útil, que puede ser fácilmente puesta en práctica. Durante las etapas iniciales de la creación de los materiales, la posibilidad de incluir un personaje similar al de las tiras cómicas fue explorado, pero la idea fue descartada posteriormente porque crear tal personaje suponía conocimientos tecnológicos avanzados. La animación del personaje podría involucrar la sincronización del movimiento del cuerpo y los labios lo cual requería conocimiento tecnológico complejo, fuera del conocimiento del profesor-creador. Además, es la creencia del escritor que es preciso considerar cuidadosamente la frecuencia de uso de

este tipo de recursos gráficos en los materiales, porque algunas veces el mismo puede ser un elemento de distracción en vez de motivador.

Los especialistas opinaron que el número de sitios de referencia presentados dependía de la cantidad de información disponible en los mismos. Si un sitio proporciona una gran cantidad de información, quizás una referencia solo a este sitio es suficiente; de no ser así, se podría recomendar más de un sitio. Los especialistas desconocían cómo se podía conseguir que los materiales fueran más interactivos. Esto, sospecho, es porque la interactividad es un término que es usado muy a la ligera y no es siempre claramente comprendido. Todas las actividades en las tareas requieren que los estudiantes interactúen, para lo cual, entre otros procedimientos, tienen que escribir, seleccionar respuestas, completar ejercicios en los cuales han de mover algo o hablar con alguien en un vídeo. Todos estos ejercicios son interactivos en su naturaleza, y requieren la atención del estudiante.

Ambos especialistas consideraron que la presentación de material de una fuente auténtica ayudaría a los estudiantes a aprender tópicos eficiente y efectivamente. Sin embargo, al seleccionar textos auténticos, se debe tomar en cuenta el nivel de competencia de los estudiantes para que el contenido llegue a formar parte de su repertorio lingüístico (Krashen, 1985). Así que el 'input' auténtico algunas veces ha de ser modificado a fin de hacerlo accesible al estudiante. Además, en la mayoría de los casos, el uso de material auténtico requiere pedir permiso a los autores para su uso, lo cual puede tomar una gran cantidad de tiempo y dinero. Sin embargo, cuando puedan ser usados estos textos auténticos de una forma apropiada, deberían, en efecto, ser incluidos en el material, aun si la actividad que los estudiantes tienen que realizar puede no ser auténtica. El uso de material auténtico para el aprendizaje de aspectos gramaticales es probable que promueva la motivación.

De acuerdo con ambos especialistas, una de las tareas, que a su vez incluía cuatro actividades y la lectura de explicaciones gramaticales, podría ser mejorada con más actividades para hacerla más larga. A los especialistas se les preguntó si ellos accedieron y completaron las actividades en uno de los sitios de referencia, y ambos admitieron que no lo habían hecho. Cuando se les explicó que el propósito de incluir sitios de referencia era para proporcionar a los estudiantes más oportunidades para practicar y usar el aspecto gramatical en un nuevo contexto, los especialistas cambiaron su opinión en relación a la longitud de la actividad.

Durante las entrevistas los especialistas hicieron interesantes sugerencias que podrían ser consideradas para el diseño de futuros materiales, entre ellas, las siguientes: disponer de un dibujo a un lado de una palabra u oración, el cual, una vez presionado, proporcione explicaciones escritas u orales, tener breves fragmentos musicales cada vez que los estudiantes abren una nueva página, incluir la primera respuesta de los ejercicios como un ejemplo en una ventana nueva (esto podría ser particularmente beneficioso para aquellos estudiantes a quienes les gusta completar inmediatamente las actividades, sin leer las instrucciones), y tener contenido no relacionado con el tópico de la tarea, simplemente como elemento relajante, tales como una tira cómica o música (se podría acceder a los mismos a través de un hiperenlace).

Conclusiones e implicaciones

La evaluación de las tareas mostró que están muy bien diseñadas. Sin embargo, los evaluadores sugirieron algunas modificaciones que, de llevarse a cabo, podrían contribuir a un alto nivel de diseño desde el punto de vista tanto pedagógico como del de la interfaz del monitor del ordenador. Estas modificaciones podrían promover la motivación e incrementar el aprendizaje. Una vez que estas modificaciones hayan sido llevadas a

cabo, las tareas deben ser evaluadas por los estudiantes. Esta evaluación deberá enfocarse principalmente a la efectividad de los materiales.

Este proyecto de investigación ha sido valioso para el diseño de material CALL. Los resultados del estudio sugieren que diseñar material CALL basado en principios pedagógicos y de diseño de la interfaz del monitor del ordenador tiene el potencial de incrementar el aprendizaje. Las limitaciones tecnológicas experimentadas por el profesor-creador incidieron en el diseño de los materiales. Sería, por consiguiente, muy beneficioso implementar un programa de desarrollo profesional a tono con las necesidades requeridas por nuevos creadores de material CALL. Este tipo de formación permitirá a estos creadores obtener los conocimientos y habilidades tecnológicos necesarios para la creación de dichos materiales. La elaboración de material CALL es una actividad que consume una gran cantidad de tiempo. Por consiguiente, llegar a tener un buen conocimiento pedagógico y tecnológico es esencial antes de emprender la creación de tales materiales, si nosotros y nuestros estudiantes hemos de beneficiarnos con el uso de este tipo de material.

Apéndice A

Principios pedagógicos en el diseño de material didáctico para la enseñanza-aprendizaje de SL (Véase, por ejemplo, Chapelle, 1998 y Nation, 1995)

Principios pedagógicos que deben ser tomados en cuenta en el diseño de material didáctico para el aprendizaje-enseñanza de SL:

- **Input.** Se refiere al contenido al que los estudiantes son expuestos con un material. El mismo tiene la característica de ser comprensible excepto para aquellos aspectos que ha de ser aprendidos.
- **Noticing.** Hacer perceptible / enfatizar los aspectos que los estudiantes van a aprender, algo que se puede llevar a cabo con letras en negritas, itálica o coloreándolas.
- **Notar errores.** Se logra proporcionando *retroalimentación* en el material cuando los estudiantes introducen sus respuestas. Su fundamento está basado en el principio de que los estudiantes se hacen conscientes de lagunas en su conocimiento.
- **Modelar tópicos aprendidos en diferentes contextos.** Se logra proporcionando ejemplos en diferentes contextos o variando el uso de los aspectos aprendidos para un contexto en particular.
- **Oportunidades para practicar.** Al menos una actividad en el material debe requerir que los estudiantes usen los tópicos aprendidos en contextos significativos. Esto implica que los estudiantes tienen que usar o procesar la información aprendida, lo cual consolida el aprendizaje.
- **Oportunidades para evaluar / revisar el uso de los tópicos aprendidos.** Se anima a los estudiantes a controlar o evaluar su propio conocimiento, lo cual se espera que contribuya a la modificación de su conocimiento, y que, por lo tanto, lo mejore.
- **Uso de habilidades de un alto orden de pensamiento.** Las habilidades que exijan un alto orden de pensamiento (análisis, evaluación y síntesis) han de ser incorporadas en las actividades cuando sea posible. El fundamento de este principio es que cuanto más profundo sea el proceso de la información mayor es la probabilidad de que ocurra el aprendizaje.
- **Contexto.** La presentación de tópicos en diferentes contextos es probable que contribuya a incrementar el aprendizaje.
- **Reducir la carga cognitiva.** Se logra, preferentemente, proporcionando en cantidades reducidas material lingüístico que ha de ser aprendido. Además, el contenido debe ser presentado de una forma simple y consistente.

Apéndice B

Principios del diseño de la interfaz del ordenador (Véase, por ejemplo, Wiley y Jansen, 1997 y Hermad, 1997)

Principios de la interfaz del monitor del ordenador que han de ser tomados en cuenta para el diseño de material CALL:

- **Interactividad.** Asumiendo que a los estudiantes les gusta el material interactivo, ofrecerles este tipo de material incrementará su motivación.
- **Atractivo.** La inclusión de material atractivo es probable que promueva motivación, lo cual se puede lograr con páginas coloreadas, animaciones e ilustraciones.
- **Imágenes y animaciones.** Estos elementos han de ser usados para propósitos de aprendizaje y no simplemente como figuras decorativas.
- **Fácil navegación.** En una página y entre páginas, lo cual evita la frustración.
- **Consistencia.** La interfaz debe ser consistente a fin de reducir errores, limitar distracciones y mejorar la capacidad de poder aprender. Elementos tales como color, tipo de letra, tamaño y estilo de caracteres usados debe ser consistente.
- **Claridad.** Las páginas deben ser presentadas sin ningún exceso de elementos. La cantidad de información debe ser limitada y la presentación de elementos innecesarios ha de ser evitada.
- **Color.** La incompatibilidad de colores (tales como rojo y verde, verde y azul, azul y amarillo, rojo y azul) debe ser evitada. Se deben usar, como máximo, siete colores a la vez. Los colores oscuros de los primeros planos han de ser compensados con un color claro en el fondo.
- **Texto.** Los textos deben ser cortos, y presentados en columnas para evitar textos de una alta densidad. Se debe usar un interlineado de un espacio y medio.
- **Scrolling.** Se debe evitar el desplazamiento horizontal.
- **Uso de multimedia.** Brinda interés a la actividad y toma en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje.
- **Instrucciones claras.** Las instrucciones deben ser claras, precisas y concisas. Esto impide que los estudiantes gasten tiempo tratando de interpretar qué es lo que tienen que hacer, lo cual podría interferir en su motivación.

Apéndice C**Cuestionario****Questionnaire**

The Correspondence School
Te Kura-a-Tuhi

**QUESTIONNAIRE****EVALUATION OF SPANISH LANGUAGE WEB MATERIAL****ASPECT 11**

The following questionnaire sets out to evaluate the activity you just completed. Please answer the following questions as honestly as you can. Your answers will be very helpful as we improve the quality of this and future activities. Please tick the box for the answer that you consider most appropriate. Please write comments on the lines provided to explain aspects you did not like.

Part 1 Attractiveness of the Pages

1. Do you think that it is a good idea to have a light background colour on the screen?

- very much.
- it's ok.
- I did not like it.

(say why)

2. The pages are

- very attractive.
- ok.
- not very attractive.

(say why)

3. The number of pictures/ animations is

- too many.
- ok.
- not enough.

4. The location of the buttons is

- very convenient.
- ok.
- not very convenient.

(say why)

5. Navigating between pages is

- very easy.
- easy.
- difficult.

(say why)

6. The size of the fonts is

- easy to read.
- ok.
- not easy to read.

(say why)

7. The activity is

- very interactive.
- ok (in terms of its interactivity).
- not very interactive.

(say why)

8. The number of reference sites is

- more than what's needed.
- ok.
- not enough.

(say why)

Part 2 Learning Activity

9. I think that learners will learn the topic

- very well.
- well.
- not very well.

(say why)

10. Including the objectives of the activity is

- a very good idea.
- ok.
- not necessary.

(say why)

11. The instructions are

- very clear.
- ok.
- not very clear.

(say why)

12. The **instructions** are

- too long.
- ok.
- too short.

13. The activity is (this **does not** refer to the topic but rather the activity itself)

- very interesting.
- ok.
- not very interesting.

(say why)

14. The **activity** is

- too long.
- ok.
- not long enough.

15. The sequence of the information presented is

- logical.
- appropriate.
- not logical.

(say why)

15. Is the activity pedagogically sound?

- Very .
- Ok.

Not very.

(say why)

17. Do the activities provoke much thought?

A lot.

Ok.

Not a lot.

(say why)

18. For each exercise, there are

too many questions.

an adequate number.

not enough questions.

19. Where there are choices of answers, there are:

too many.

an adequate number.

not enough choices.

20. Do you think students will look at the answers provided before completing their own answers?

Yes.

Sometimes.

No.

(say why)

21. When do you think the answers to the questions should be provided?

- After each question.
- After providing all the questions.

(say why)

22. I think that students' motivation while completing the activities will be

- very high.
- ok.
- not very high.

(say why)

23. Do you think that after completing the work on each page learners will

- be keen to work on the next page of material.
- not have any particular feeling.
- not want to continue working.

(say why)

24. Do you think it is a good idea to have a video as part of the activity?

- Yes.
- Not particularly.
- No.

(say why)

25. Do you think the video was presented at the appropriate time in the lesson?

- Yes.
- No.

(say why)

26. Did you like the idea of interacting with someone through the video?

Yes.

No.

(say why)

If your answer is 'Yes', what other types of activities would you see benefiting from the use of video?

27. Do you think the use of the video will contribute to learning?

Yes.

No.

28. Did you like having sound?

Yes.

Not particularly.

No.

(say why)

If you liked having sound, what other ways do you think sound can be used in future lessons?

29. Do you think the sound will contribute to students' learning?

Yes.

No.

Part 3 Overall Impression of the Activity

30. What is your overall impression of the activity?

31. What are the three things you liked the most about the activity?

32. What are the three things you like the least about the activity?

33. Do you like learning using computers?

yes.

sometimes.

no.

(say why)

34. Is there any other comment you would like to add?

Thank you very much for you cooperation.

Please return your answers in the envelope provided.

Apéndice D

Muestra de una tarea cuyo tópicu es un aspecto gramatical



Dictado	Diálogo	Práctica de los pronombres del objeto indirecto	Objeto indirecto Posición de los pronombres del objeto indirecto	Práctica - uso de los pronombres del objeto indirecto en oraciones	Sitios de Internet para más práctica	Autoevaluación
---------	---------	-------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------	--------------------------------------	----------------

Pronombres del Objeto Indirecto

Dictado

Learning objectives:

- to be able to identify the indirect object pronoun for each subject pronoun
- to know when indirect object pronouns can be used
- to be able to appropriately use indirect object pronouns in context.

You are going to listen to a dialogue divided into seven parts. While you listen to it, fill in the missing words in the white space provided.

Diálogo

Alicia: ¡Hola Raquel! ¿Cómo estás?	
Raquel: Bien gracias, ¿y tú?	
	
Alicia: Bien. ¿Sabías que la próxima semana es el cumpleaños de Lucía?	
Raquel: <u>No, no lo sabía.</u> <input type="text"/> una fiesta?	
¿Y	
	
Alicia: Sí. Yo <input type="text"/> la fiesta. Invitaré a todos sus amigos.	
Raquel: <input type="text"/> que invitar pronto porque hoy es jueves.	
	

Alicia: Sí, voy a enviar las invitaciones mañana.

Raquel: a mi también, ¿no?



Alicia: ¡Por supuesto!

Raquel: ¿Piensas ropa nueva para la fiesta?



Alicia: No. Hace un vestido.
poco

Raquel: Yo un vestido nuevo.



Alicia: Bueno Raquel, ahora voy a casa Adiós.
porque mi madre

Raquel: Adiós Alicia. Y no te la invitación.
olvides de



Continúa



Dictado	Diálogo	Práctica de los pronombres del objeto indirecto	Objeto indirecto Posición de los pronombres del objeto indirecto	Práctica - uso de los pronombres del objeto indirecto en oraciones	Sitios de Internet para más práctica	Autoevaluación
---------	---------	-------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------	--------------------------------------	----------------

Diálogo

Below is the whole dialogue. Analyse the phrases in red. Try to identify the type of words (i.e. nouns) and any pattern, if applicable.



Alicia: ¡Hola Raquel! ¿Cómo estás?
 Raquel: Bien gracias, ¿y tú?
 Alicia: Bien. ¿Sabías que la próxima semana es el cumpleaños de Lucía?
 Raquel: No, no lo sabía. ¿Y le van a dar una fiesta?
 Alicia: Sí. Yo le voy a organizar la fiesta. Invitaré a todos sus amigos.
 Raquel: Les vas a tener que invitar pronto porque hoy es jueves.
 Alicia: Sí, voy a enviar las invitaciones mañana.
 Raquel: Me vas a invitar a mi también, ¿no?
 Alicia: ¡Por supuesto!
 Raquel: ¿Piensas comprarte ropa nueva para la fiesta?
 Alicia: No. Hace poco me compré un vestido.
 Raquel: Yo me voy a comprar un vestido nuevo.
 Alicia: Bueno Raquel, ahora voy a casa porque mi madre me está esperando. Adiós.
 Raquel: Adiós Alicia. Y no te olvides de enviarme la invitación.

Respuestas

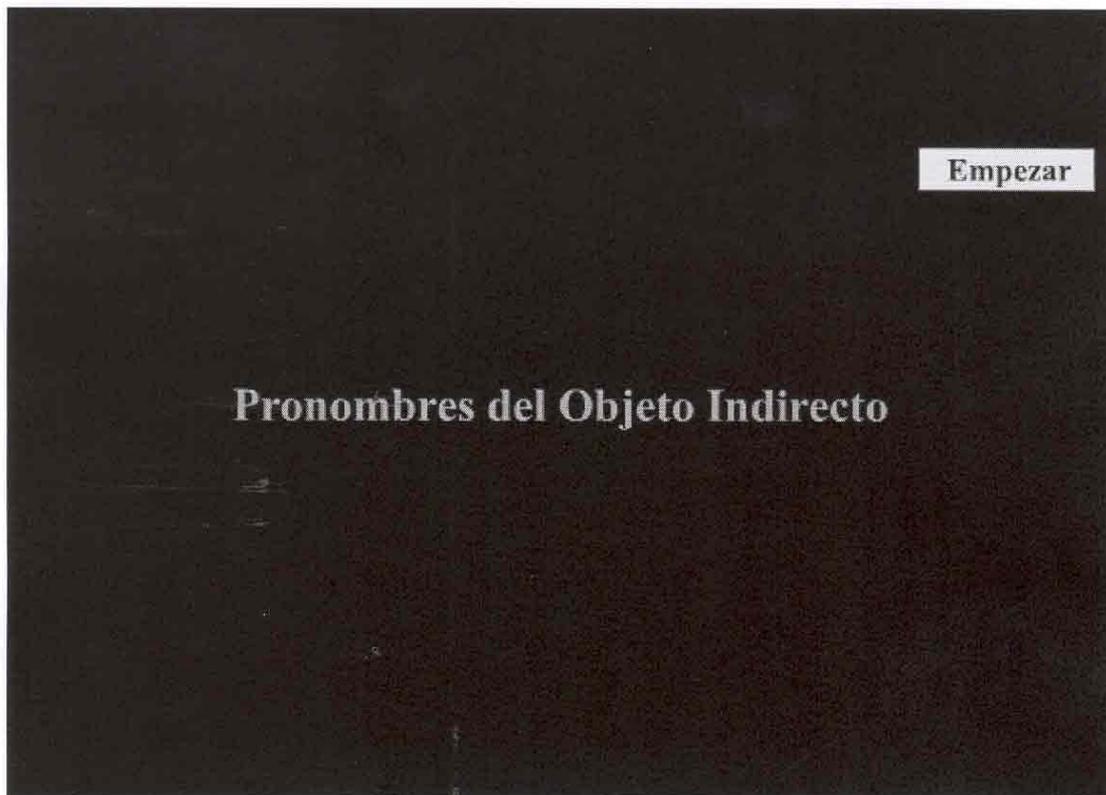
Continúa



Dictado	Diálogo	Práctica de los pronombres del objeto indirecto	Objeto indirecto Posición de los pronombres del objeto indirecto	Práctica - uso de los pronombres del objeto indirecto en oraciones	Sitios de Internet para más práctica	Autoevaluación
---------	---------	-------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------	--------------------------------------	----------------

Práctica de los pronombres del objeto indirecto

Now you are going to match indirect object pronouns with personal pronouns. Click on the appropriate indirect object pronoun for each personal pronoun which appears in the middle of the animation. It took 50 seconds for one student to complete the activity. Do you think you can complete it in 50 seconds or less? ¡Buena suerte!





[Dictado](#) |
 [Diálogo](#) |
 [Práctica de los pronombres del objeto indirecto](#) |
 [Objeto indirecto Posición de los pronombres del objeto indirecto](#) |
 [Práctica - uso de los pronombres del objeto indirecto en oraciones](#) |
 [Sitios de Internet para más práctica](#) |
 [Autoevaluación](#)

Objeto indirecto. Posición de los pronombres del objeto indirecto.

One way to identify whether indirect object pronouns can be used, is by checking if there is an indirect object after the verb. You can do this by asking '*to whom*' or '*for whom*' after the verb, for example:

Raquel da el regalo a Lucía.

Raquel gives the gift to Lucia.

Raquel da (el regalo) *to whom*?

Raquel gives (the gift) *to whom*?

Respuesta: *a Lucía*

Answer: *to Lucia*

Therefore '*a Lucía*' is the indirect object of the verb 'da'. The original sentence could be re-written using the appropriate indirect object pronoun as:

Raquel **le** da el regalo.

Now you are going to identify which verbs from a group of ten (10) sentences have indirect objects. For every correct answer you will score a point. Do you think you can score the maximum score (10)? ¡Bueno veamos!

Does the verb have an indirect object?

1. Alicia da el regalo a Raquel.

Sí
 No

Número de Respuestas Correctas

0

Note: The position of the indirect object pronoun in each sentence in the activity above is in front of the verb. But when the verbs are in either the

- 1 infinitive
- 2 gerund, or
- 3 positive command

indirect object pronouns are attached to the end of the verb. For example:

1 Infinitive

- ¿Qué vas hacer cuando veas a Lucía?
- Felicitar**le**.

2 Gerund

- ¿Qué está haciendo Alicia con *Raquel*?
- Hablándole.

3 Positive command

- ¿Compro un pastel o dos para *Lucía*?
- Cómprale dos.

When the indirect object(s) is preceded by more than one verb, you can place the indirect object pronoun(s) either in front of the verb or attach the pronoun(s) to the end of the second verb. For example:

- | | | |
|--------------------------------------------------------------------|----|----------------------------|
| • ¿Qué <i>va a hacer</i> Raquel cuando <u>vea</u> a <i>Lucía</i> ? | | |
| • <i>Le</i> va a felicitar. | or | Va a felicitar <i>le</i> . |

- | | | |
|-----------------------------------------|----|------------------|
| • Qué está haciendo Alicia con Raquel ? | | |
| • <i>Le</i> está hablando. | or | Está hablándole. |


 Continúa



[Dictado](#) |
 [Diálogo](#) |
 [Práctica de los pronombres del objeto indirecto](#) |
 [Objeto indirecto Posición de los pronombres del objeto indirecto](#) |
 [Práctica - uso de los pronombres del objeto indirecto en oraciones](#) |
 [Sitios de Internet para más práctica](#) |
 [Autoevaluación](#)

Práctica - uso de los pronombres del objeto indirecto en oraciones

Now re-write the sentences in the white space immediately below them. Use indirect object pronouns when appropriate.

1. Los niños cantan la canción a nosotros.

Respuesta



2. Ernesto vive con su madre.

Respuesta





3. Laura visita a sus padres todos los domingos.

Respuesta



4. Los turistas visitan el Museo de Picasso.

Respuesta





5. La secretaria da el mensaje a mi.

Respuesta



6. Tus padres compran ropa para ti a menudo.

Respuesta





7. Las señoras compran en la tienda del Sr. Gómez.

Respuesta



8. La dependienta muestra los pantalones a

vosotros.



Respuesta



9. **Los anfitriones dan la bienvenida a los estudiantes.**

Respuesta



Continúa



Dictado	Diálogo	Práctica de los pronombres del objeto indirecto	Objeto indirecto Posición de los pronombres del objeto indirecto	Práctica - uso de los pronombres del objeto indirecto en oraciones	Sitios de Internet para más práctica	Autoevaluación
---------	---------	-------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------	--------------------------------------	----------------

Sitios de internet para más práctica

You are now going to talk to Alicia. Your conversation with her is going to be similar to the one she has with Raquel. If you want to listen to their conversation again, click on the button below.



Are you ready to talk to Alicia? If so, click on the 'TV' button. Record your conversation and then listen to it. When you listen to your recording check your accuracy, fluency and pronunciation.



Note: You can visit the following websites for further practice:

- http://www.colby.edu/~bknelson/exercises/DO_IO.html
- http://mld.ursinus.edu/~jarana/Ejercicios/self-check/object_pron1.html



[Dictado](#)[Diálogo](#)[Práctica de los pronombres del objeto indirecto](#)[Objeto indirecto
Posición de los pronombres del objeto indirecto](#)[Práctica - uso de los pronombres del objeto indirecto en oraciones](#)[Sitios de Internet para más práctica](#)[Autoevaluación](#)

Autoevaluación (Self Assessment)

Click on the appropriate box.

- I can identify the indirect object pronoun for each subject pronoun
- I know when indirect object pronouns can be used
- I am able to appropriately use indirect object pronouns in context

If the activity did not help you understand the topic, what do you think could help improve understanding?

Apéndice E

Muestra de una tarea del tipo comunicativo



Escoger la mejor respuesta
(Frasas del oficial)

Traducción de frases
(Turista)

Diálogo entre
el oficial y el turista

Vdeo - Pasando inmigración

Frasas. Autoevaluación

En el Aeropuerto

Learning objectives:

- to learn expressions relating to going through immigration
- to enable one to go through immigration.

Escoger la mejor respuesta. Frases del oficial.

A tourist has just arrived in La Paz, Bolivia and is going through immigration. You are going to find out what the immigration officer says to the tourist. Guess the English equivalent of what the immigration officer says in Spanish. There are eight (8) phrases. You will gain one point for clicking on the correct translation for each. Your first click is the one which counts for gaining points. So analyse the Spanish and English phrases carefully. Do you think you can get a perfect score [eight (8) points]? ¡Vamos a ver!.

<p>1. ¡El siguiente, por favor! ¡Buenas tardes!</p> <p>Next, please! Good morning, Sir!</p> <p>Next, please! Good afternoon, Sir!</p> <p>Next, please! Good evening, Sir!</p>	<p>Próxima Expresión</p> <p>Número de Respuestas Correctas</p> <p>0</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------

Continúa



Escojer la mejor respuesta
(Frases del oficial)

Traducción de frases
(Turista)

Diálogo entre
el oficial y el turista

Vídeo - Pasando inmigración

Frases. Autoevaluación

Traducción de frases

You know what the immigration officer says, but what does the tourist say? The English expressions in blue below are the equivalent of what the tourist says in Spanish. Write **in Spanish** in the white spaces provided, the translations of the English expressions.

Oficial: ¡El siguiente por favor! ¡Buenas tardes!

Turista:

Good afternoon.

Oficial: ¿Su pasaporte, por favor?

Turista:

Here it is.

Oficial: ¿Dónde está la visa?

Turista:

Here it is.

Oficial: ¿Cuál es el propósito de su visita a Bolivia?

Turista:

Holidaying.

Oficial: ¿Cuánto tiempo se quedará en Bolivia?

Turista:

Three weeks.

Oficial: ¿Va a quedarse todo el tiempo en la Paz?

Turista:

No. I'm going to stay in La Paz for four days and then I'll go to the countryside.

Oficial: ¿Viaja sólo o acompañado?.

Turista:
Alone.

Oficial: Muy bien. Espero que disfrute su viaje.

Turista:
Thank you.

Continúa



Escoger la mejor respuesta
(Frases del oficial)

Traducción de frases
(Turista)

Diálogo entre
el oficial y el turista

Video - Pasando inmigración

Frases. Autoevaluación

Diálogo entre el oficial y el turista

Below is the dialogue between the immigration officer and the tourist. You can either read each part of the dialogue, listen to a spoken version by clicking on the 'Speaker' button, or watch the tourist going through immigration by clicking on the TV button. This should help you complete the next activity.



Oficial:	¡El siguiente, por favor! ¡Buenas tardes, señor!
Turista:	Buenas tardes.
Oficial:	¿Su pasaporte, por favor?
Turista:	Aquí lo tiene.
Oficial:	¿Dónde está la visa?
Turista:	Aquí la tiene.
Oficial:	¿Cuál es el propósito de su visita a Bolivia?
Turista:	De vacaciones.
Oficial:	¿Cuánto tiempo se quedará en Bolivia?
Turista:	Tres semanas.
Oficial:	¿Va a quedarse todo el tiempo en La Paz?
Turista:	No. Voy a estar cuatro días en La Paz y después <u>me</u> iré al interior del país.
Oficial:	¿Viaja solo o acompañado?
Turista:	<u>Solo</u> .
Oficial:	Muy bien. Espero que disfrute su viaje.
Turista:	Gracias.

Continúa



Escoger la mejor respuesta
(Frasas del oficial)

Traducción de frases
(Turista)

Diálogo entre
el oficial y el turista

Vídeo - Pasando inmigración

Frasas. Autoevaluación

Vídeo - pasando inmigración

¡Ha llegado tu turno de pasar por inmigración! Click on the TV button and answer the immigration officer's questions.



Note: at some stage the officer will ask: '¿Viaja solo o acompañado?'. If you are a female, imagine the officer asks: '¿Viaja sola o acompañada?'

Continúa



Escoger la mejor respuesta
(Frasas del oficial)

Traducción de frases
(Turista)

Diálogo entre
el oficial y el turista

Video - Pasando inmigración

Frasas. Autoevaluación

Frasas. Autoevaluación.

The following two phrases are also common when going through customs. It is a good idea to learn them.

¿Tiene algo que declarar?	Do you have anything to declare?
No, no tengo nada que declarar	No, I don't have anything to declare.

Autoevaluación (Self Assessment)

Click on the appropriate box.

- I know most expressions relating to going through immigration
- I am able to pass through customs in an Hispanic country

If the activity did not help you to understand the topic, what do you think could help improve understanding?

Bibliografía

- Barab, S. A., B. E. Bowdish, y K. A. Lawless. (1997). 'Hypermedia Navigation: Profiles of Hypermedia Users'. *Educational Technology Research and Development*, 45(3), 23-41.
- Bellon, T. y R. Oates. (2002). *Best Practices in Cyberspace: Motivating the Online Learner*. (Disponible en: http://ccenter.uoregon.edu/conferences/necc2002/program/presenter_rp_pdfs/bellon.pdf)
- Bishop, M. J. y M. C. Ward. (2001). 'Theoretical Foundations for Sound's Use in Multimedia Instruction to Enhance Learning'. *Education Technology Research and Development*, 49(3), 5-22.
- Breen, C. (1987). 'Learner Contributions to Task Design'. In Candlin, C. and D. Murphy (ed.). (1987). *Language Learning Tasks*. New Jersey: Prentice Hall.
- Chapelle, C. (1998). 'Multimedia CALL: Lessons to be Learned from Research on Instructed SLA'. *Language Learning and Technology*, 2(1), 22-34. (Disponible en: <http://ilt.msu.edu/vol2num1/article1/index.html>)
- Chapelle, C. (1997). 'CALL in the Year 2000: Still in Search of Research Paradigms?'. *Language Learning and Technology*, 1(1), 19-43. (Disponible en: <http://ilt.msu.edu/vol1num1/chapelle/default.html>)
- Collentine, J. (1997). 'Irregular Verbs and Noticing the Spanish Subjunctive'. *Spanish Applied Linguistics*, 1(3), 3-23.
- Collentine, J. (2000). 'Insights Into the Construction of Grammatical Knowledge Provided by User-Behavior Tracking Technologies'. *Language Learning and Technology*, 3(2), 44-57.
- Ellis, R. (1995). 'Interpretation Tasks for Grammar Teaching'. *TESOL Quarterly*, 29, 87-106.
- Gonzalez-Tunon, C. (1998). *Exploratory Study of the Learning Strategies Employed by Successful Language Learners Enrolled in a Distance Language Course*. Unpublished Thesis. Wellington: Victoria University.
- Herrington, J., y R. Oliver. (2000). 'An Instructional Design Framework for Authentic Learning Environments'. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48.
- Hermad, D. P. (1997). 'Design Principles and Guidelines for Authoring Hypermedia Language Learning Applications'. *System*. 25(1), 9-27
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Lewis, W. B. y D. G. Jansen. (1997). *Characteristics of Hypermedia Presentations*. Las Vegas: Grand Carousel, American Vocational Association.. Las Vegas: Grand Carousel, American Vocational Association. (Disponible en: http://lamar.colostate.edu/~wblewis/AVA_presentation/)

- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching – An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. y G. Crookes. (1991). 'Three Approaches to Task-Based Syllabus Design'. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 10(1), 1-36.
- Murray, L. y A. Barnes. (1998) 'Beyond the 'Wow' Factor – Evaluating Multimedia Language Learning Software from a Pedagogical Viewpoint'. *System*, 26, 249-259.
- Nation, P. (1995). *Teaching Listening and Speaking*. Wellington: Victoria University of Wellington
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peach, A. (2002). *Learning with the WWW: What does the Research Show?* Georgetown: Georgetown College
(Disponible en: <http://spider.georgetowncollege.edu/infoweb/AcademicSupport/powerpoint-web/ketc-webres2/sld001.htm>)
- Plass, J. L. (1998). 'Design and Evaluation of the User Interface of Foreign Language Multimedia Software: A Cognitive Approach'. *Language Learning and Technology*, 2(1), 35-45.
- Tomlinson, B. (ed.) (1997). 'Introduction'. In Tomlinson, B. (1997). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

El buscador: una propuesta de lectura literaria para la clase de ELE

BETTINA HERMOSO GÓMEZ
Universidad Metropolitana de Leeds / Universidad de Leeds, Reino Unido

Bettina Hermoso Gómez es profesora en el Departamento de Español y Portugués en la Universidad de Leeds desde el año 2003 y en Leeds Metropolitan University, en el Reino Unido desde el año 2002. Ha impartido varios cursos de formación de formadores en nuevas tecnologías y ha creado materiales didácticos y colaborado en varias publicaciones en el Reino Unido.

Bettina Hermoso Gómez teaches at the Spanish and Portuguese Department at Leeds University from 2003 and at Leeds Metropolitan University since 2002 in the United Kingdom. She has imparted several Teacher training courses on the IT and the Language classroom and has created materials and collaborated with several publications in the United Kingdom.

La propuesta que presento aquí surgió dentro del llamado “Programa Comunitario” en una universidad en el Reino Unido. Los alumnos en este centro son adultos y están altamente motivados por la cultura latina así como por la lengua. Además, la utilización de textos literarios en esta unidad ayuda al alumno a la construcción e interpretación del significado y es un recurso motivador real.

El objetivo principal de esta propuesta es promover la lectura de escritores de habla hispana y para ello se crearon una serie de unidades basadas en autores de historias cortas de diferentes países latinoamericanos. Cada semana los alumnos entran en contacto con la literatura de un país y varios de sus escritores más famosos. Se elige un escritor de cada país latinoamericano y es analizado en mayor profundidad. Una vez que los alumnos han entrado en contacto con varios países y varios autores podrán elegir un libro que acompañe a su curso de español. Su lectura formará parte del aprendizaje independiente necesario para completar el portafolio que construirán para su evaluación final en el módulo de español. Jorge Bucay fue elegido como autor para representar Argentina debido a su reciente fama y a la publicación de sus libros en varios países de habla no hispana. Su libro *Cuentos para pensar* está formado por una serie de cuentos con moraleja que pueden ser explotados didácticamente de muchas maneras diferentes.

Dentro del libro se eligió la historia de *El buscador* en especial por su temática. *El buscador* habla de un buscador que llega a un pueblo y encuentra un cementerio donde todas las lápidas expresan de forma muy precisa una cantidad de tiempo. Mirando todas las lápidas el buscador se da cuenta rápidamente de que la persona que más tiempo había vivido tan sólo había sobrepasado los once años. El buscador rompe a llorar cuando el guardián del cementerio se acerca y le explica que las edades inscritas en la lápida no son tales edades, cada ciudadano recibe una libreta el día que cumple 15 años y escribe en ella los minutos de felicidad que disfruta durante la vida. Cuando la persona muere, se inscribe en su lápida la

suma de todos los momentos de felicidad que tuvo. La temática de la historia y las implicaciones que conlleva hacen a esta historia una candidata ideal. El debate en el aula sobre la moraleja de la historia fue magnífico y recomiendo fervientemente el uso de esta historia en cualquier formato.

El público al que se dedica esta unidad es un alumnado de nivel avanzado. Los contenidos que se van a tratar son principalmente contenidos culturales con la referencia específica del léxico. Una variante que no se exploró es la posibilidad de analizar las características de la pronunciación y entonación argentinas (el CD audio es leído por el autor) y algún profesor podría encontrar interesante explorar esta posibilidad, pero en nuestra unidad didáctica no se contempla esta posibilidad ya que nuestro principal objetivo es el acercamiento a la literatura argentina. La temporalización de esta unidad es una sesión de unas dos horas.

PON UN LIBRO EN TU VIDA: ESTA SEMANA....

ACTIVIDAD 1

Observa la siguiente burbuja:



¿Qué tienen en común todos estos autores?

ACTIVIDAD 2

Ahora vas a encontrar a los autores y sus obras. Con tu compañer@ relaciona a cada autor con su obra:





ACTIVIDAD 3

¿Cuál de estos autores ha publicado varias obras en los últimos años que han sido traducidas a varias lenguas (inglés, coreano, húngaro, brasileño, etc.)?

(Es importante que la siguiente actividad aparezca en la parte de atrás de la hoja de trabajo de los alumnos para que no descubran la respuesta a la pregunta)



ACTIVIDAD 4

Jorge Bucay: la literatura argentina hoy día.

Has leído un cuento corto de Jorge Bucay, pero... ¿qué sabes del autor?

Aquí tienes una breve biografía de su trayectoria:

Jorge Bucay nació en Buenos Aires en 1949. Se graduó de médico y se especializó en enfermedades mentales. Es psicodramatista y psicoterapeuta.

Autor de *Cartas para Claudia* (1989), *Recuentos para Demián* (1994), *Cuentos para pensar* (1997), *De la autoestima al egoísmo* (1999) y *Amarse con los ojos abiertos* (2000), publicadas por Editorial Del Nuevo Extremo, es autor también de los cuatro libros que constituyen la serie *Hojas de Ruta* (Sudamericana / Del Nuevo Extremo), publicados entre 2000 y 2002: *El camino de la autodependencia*, *El camino del encuentro*, *El camino de las lágrimas* y *El camino de la felicidad*. Los libros del Dr. Bucay son best-sellers en México, Uruguay, Chile, Costa Rica, Venezuela, Puerto Rico y España, y han sido traducidos para su publicación en Estados Unidos, Inglaterra, Corea, Hungría y Brasil.

Biografía extraída de la página oficial del autor¹.

¿Crees que existe una temática general en sus obras?

¿Existe algún escritor/a con esta temática famoso/a en tu país?

ACTIVIDAD 5

Para nuestra clase de hoy hemos escogido un cuento del libro *Cuentos para pensar* (1997). El cuento que vamos a escuchar y leer se llama *El buscador*. Antes de pasar al cuento, en parejas, responde las siguientes preguntas:

¿Qué crees que significa el título?

¿Cómo definirías tú a un buscador?

ACTIVIDAD 6

Jorge Bucay dice en su libro, que los cuentos son para escucharlos, no para leerlos, así que vamos a hacer eso, escuchar el cuento. Aquí tienes dos actividades que nos van a ayudar a comprender más fácilmente el cuento.

ACTIVIDAD 6.1

Aquí tienes varios de los verbos que vas a encontrar, relaciona cada verbo con el significado con el que aparece en el texto:

- A) PARTIR
- B) TAPIZAR
- C) LUSTRAR
- D) SUCUMBIR
- E) SOBRECGER
- F) SOBREPASAR
- G) EMBARGAR
- H) COLGAR
- I) ANOTAR

- 1) REBASAR UN LIMITE
- 2) HACER NOTAS
- 3) DEJAR UN LUGAR, IRSE.
- 4) SORPRENDERSE, INTIMIDARSE
- 5) IMPEDIR, DETENER.
- 6) CUBRIR O REVESTIR UNA SUPERFICIE CON ALGO, CUBRIÉNDOLA COMO UN TAPIZ
- 7) RENDIRSE, SOMETERSE
- 8) DAR LUSTRE O BRILLANTEZ A ALGO
- 9) SUSPENDER, PONER A ALGUIEN SIN TOCAR EL SUELO

ACTIVIDAD 6.2

En el cuadro tienes varios sustantivos que también se han usado en el texto. Completa el siguiente relato con ellos:

SERENARSE	LÁPIDA	PORTAL
PORTEZUELA	VALLA	AZAR
POLVORIENTO		SENDERO

En sueños, Margarita caminaba por un pequeño sinuoso. No podía ver el final del mismo porque era muy De repente, tras un frondoso bosque apareció ante ella un recinto rodeado por con una pequeña La abrió y traspasó el En ese momento un escalofrío le recorrió la espalda. Frente a ella había una pequeña ¿Porqué la había traído hasta aquí el azar? Intentó y pensar en cosas positivas, pero no lo conseguía. De repente escuchó un ruido.

ACTIVIDAD 7

¿Preparados? Vamos a escuchar al autor Jorge Bucay contarnos el cuento. Intenta escuchar atentamente y responder a las siguientes preguntas:

¿Dónde está el buscador?

¿Qué ha encontrado?

¿Porqué le embarga un dolor terrible?

ACTIVIDAD 8

Ahora vamos a tener el texto con nosotros durante la segunda escucha. Ten cuidado porque al ser un texto hablado, hay algunas diferencias mínimas entre el texto² y la escucha.

En parejas responde a las siguientes preguntas:

¿Cuál es la razón de que todas las lápidas tuvieran personas de tan corta edad?

¿Crees que es una buena idea lo que hacen los habitantes de esta aldea?

ACTIVIDAD 9

La mayoría de los cuentos tienen una moraleja (una enseñanza que se deduce a partir de un cuento o una fábula). Comenta con tu compañero/a cuál crees que es la moraleja de esta historia.

ACTIVIDAD 10

Recuerda que Jorge Bucay es uno de los cinco autores que hemos visto hoy. Elige uno de los otros cuatro autores que aparecen en las actividades 1 y 2 de esta unidad. Visita la página web <http://www.literatura.org/escrfr.html> donde hay cuentos cortos y artículos de estos autores. Elige uno y léelo. Cuando lo hayas leído, escribe una breve redacción describiendo tus impresiones sobre el relato.

En la próxima clase compartirás tus impresiones con otros/as compañeros/as.

SOLUCIONES

ACTIVIDAD 1: Todos son argentinos

ACTIVIDAD 2: Julio Cortázar: *Instrucciones para subir una escalera*

Jorge Luis Borges: *Inquisiciones*

Jorge Bucay: *Cuentos para pensar*

Teresa Caballero: *La telaraña*

Alicia Dujovne Ortiz: *Eva Perón: La Biografía*

ACTIVIDAD 3: Jorge Bucay

BILIOGRAFÍA:

Bucay, Jorge *Cuentos para pensar* (edición 2002 con CD audio) RBA, Integral.

Duffy, A. y A. Maley (1991) *Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Gilroy, M. y Parkinson, B. (1996) "Teaching literature in a foreign language" en *Language Teaching*, vol. 29, núm. 4, 213-225

ENLACES EN LÍNEA :

<http://www.literatura.org/escrfr.html>

¹ <http://www.bucay.com>

² En Bucay, Jorge *Cuentos para pensar* 2002. RBA, Integral, páginas 23-26, versión que incluye un CD audio donde el autor lee los cuentos.

Aspectos culturales e interculturales relacionados con la gestión del espacio en la enseñanza de español lengua extranjera

(Una reflexión sobre nuestra labor docente con algunos ejemplos para la dinamización y la interculturalidad relacionada con la proxemia en el aula)

ANTONIO INFANTE
Instituto Cervantes Mánchester

Licenciado en Filología Francesa y Románica por la Universitat Autònoma de Barcelona en 1996 y doctorando en dicha universidad a partir de 1997, mi carrera ha estado siempre vinculada a la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto de FLE (Francés lengua extranjera), habiendo trabajado como profesor asociado de plantilla en la U.A.B. desde 1997 y habiendo colaborado con instituciones como la Alliance Française, como de ELE en países como Francia y el Reino Unido, país este último donde actualmente resido y donde colaboro como profesor en el Instituto Cervantes y la Open University entre otras instituciones (cursando en estos momentos el máster de ELE con la Universidad Antonio de Nebrija). Mi labor docente desde siempre se ha visto profundamente influenciada por la observación de campo y la experimentación en el aula.

RESUMEN: En este artículo intentamos reflexionar sobre aspectos relacionados con la gestión del espacio del aula en la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras.

De todos es sabido que entre los seres humanos, así como también ocurre en otras especies animales, se establecen mecanismos de comunicación que tienen en cuenta el espacio, el tiempo, las emociones, etc.

Intentaremos analizar la importancia de estos elementos, haciendo especial hincapié en aquéllos relacionados con la proxemia en el aula.

Aportaremos algunas referencias teóricas extraídas de diferentes campos del análisis de la comunicación e incluiremos algunas actividades prácticas encaminadas a la dinamización del individuo, dentro de un grupo, dentro de un aula.

ABSTRACT: In this article we aim to reflect on aspects related the usage and management of space inside a classroom for the teaching / learning of foreign languages.

We all know that humans, as well as other animal species, establish various communication mechanisms that take into account aspects like space, time, emotions etc.

We will try to analyze the importance of these elements, paying special attention to those related to proxemics, inside the classroom.

We will use theoretical references from different fields in communication studies and propose some practical exercises aimed at invigorating individuals, in groups and inside classes.

1. INTRODUCCIÓN

“In physics today, so far as we know, the galaxies that one studies are all controlled by the same laws. This is not entirely true of the worlds created by humans. Each cultural world operates according to its own internal dynamic, its own principles, and its own rules -written and unwritten. Even time and space are unique to each culture. There are, however, some common threads that run through all cultures”¹. En física hoy en día, hasta donde sabemos, las galaxias que se estudian están controladas por las mismas reglas. Esto en cambio no es completamente cierto en lo que se refiere a los mundos creados por los

¹ Extraído de: *Understanding cultural differences*, pág. 3. HALL, Edward T.; REED HALL, Mildred. Intercultural press, inc. Yarmouth (Maine) EEUU, 1989 (traducción propia).

humanos. Cada mundo cultural opera en relación directa con su propia dinámica interna, sus propios principios y sus propias reglas- escritas o no. Incluso tiempo y espacio son únicos a cada cultura. Existen, de todos modos, algunos hilos comunes que enlazan todas las culturas.

Con esta cita quisiera empezar el análisis de algunos aspectos de la comunicación humana que me parecen de suma importancia y de lo estratégico de dichos aspectos a la hora de enseñar o aprender una lengua extranjera, en el caso que nos ocupa el español.

De todos es sabido que entre los seres humanos, así como también ocurre en otras especies animales, se establecen mecanismos de comunicación que tienen en cuenta el espacio, el tiempo, la emotividad, las emociones, etc. El ser humano en particular, establece una comunicación con otros seres humanos delimitando un territorio personal donde aparecen signos espaciales, visuales, olfativos, táctiles etc. que se entienden como un área de influencia propia del individuo. Se trata de una proyección del individuo con respecto al mundo que le rodea y con el que se ha de interrelacionar.

Ese uso o percepción del espacio en el que los seres humanos interactuamos socialmente nos da una información muy preciada sobre diferentes aspectos relacionados tanto con la persona misma como sobre su interrelación en el hábitat donde se encuentre, su cultura y personalidad.

La llamada proxemia, o estudio del uso del espacio en la comunicación entre individuos, así como otros tipos de elementos propios de lo que se conoce como variables paralingüísticas de la comunicación, como puedan ser la kinésica o gestual, la cronémica, etc. relacionados todos ellos con aspectos más psicolingüísticos o comportamentales de los individuos, conforman un eje importantísimo en el proceso comunicativo.

En este artículo vamos a tratar de manera interdependiente estos aspectos en relación con la enseñanza / aprendizaje de las lenguas extranjeras, haciendo especial referencia a los aspectos relacionados con la gestión del espacio y la dinamización del grupo en el aula. Pretendemos demostrar la importancia de elementos afectivos, culturales y sociales a la hora de desarrollar los mecanismos necesarios para la enseñanza / aprendizaje del español lengua extranjera.

2. REFERENTES TEÓRICOS. "CULTURA ES COMUNICACIÓN. COMUNICACIÓN ES CULTURA"

Partimos de este primer concepto para introducir nuestro análisis, ya que, sin duda nos parece que esta primera percepción binómica dice mucho del acto comunicativo en sí.

La cultura es un medio de comunicación de la que los seres humanos necesitamos para situarnos en nuestro mundo, para interactuar con otros individuos que compartan esos mismos aspectos que nosotros mismos y entablar con ellos lazos de amistad, afecto, comprensión, incomprensión, odio etc. El ser humano es el creador de una nueva dimensión, la dimensión cultural, en la que se incluyen aspectos como la proxemia.

El ser humano se interrelaciona con la dimensión cultural y entre él y ella se establece una influencia recíproca. El ser humano modela y es modelado por la cultura en la cual se inscribe y dentro de ella funciona. Al mismo tiempo la comunicación forma parte indisoluble de la creación de cultura.

Cuando dos individuos de culturas diferentes se encuentran, se instala entre ellos una comunicación de manera consciente o inconsciente, en la que ambos interlocutores recibirán información del otro, auténtica o no, a través de la observación, el análisis, la percepción de la situación, etc. En algunos casos la información que se recibe es asimilada de manera inmediata; en otros casos no, e incluso puede ser malinterpretada. Pero cuando finalmente ambos individuos empiezan a comprender la cultura del otro, la cultura de cada uno de ellos se transforma y se convierte en una cultura híbrida, una nueva cultura que nos hace saber que si una anglosajona no nos da un par de besos cuando nos la encontramos por la calle, no es que sea alguien antipático sino que se haya inmersa en un referente cultural diferente, y que si en el sur de Italia vemos a algunos chicos caminar por la calle cogidos de la mano no es que la población abiertamente homosexual sea mayor en dicha zona sino que ese tipo de gesto posee una simbología distinta a la que nosotros le atribuimos, por citar sólo aspectos obvios y anecdóticos.

Si seguimos los análisis del antropólogo estadounidense Edward T. Hall podemos afirmar que el mundo de la comunicación se puede dividir en tres aspectos esenciales:

PALABRAS, CONCEPTOS MATERIALES Y COMPORTAMIENTO

Las palabras nos sirven para describir el mundo que tenemos delante de nosotros y dentro de nosotros. Con los conceptos materiales nos referimos a todos aquellos objetos que nos definen, que poseemos o que nos poseen y que dan información de cualquier tipo sobre nosotros o sobre los demás. Y finalmente, aunque no menos importante, tenemos el comportamiento de los individuos dentro de un sistema reglado.

Estudiando estos tres aspectos, no únicamente en nuestra cultura sino en relación con otras culturas, nos puede ayudar a acceder al:

"LENGUAJE SILENCIOSO"²

Ese "lenguaje silencioso" existe en todas las culturas de la Tierra e interviene en los actos comunicativos de todos los habitantes del planeta. Analizando este "lenguaje silencioso" podemos llegar a acceder a unos principios inherentes que regulan nuestro día a día y que, si son bien integrados, nos conducen a una:

COMUNICACIÓN PLENA

Esta comunicación plena es la que todos perseguimos y queremos dominar para poder interrelacionarnos con otros individuos de manera efectiva y eficiente. De esta comunicación plena se han preocupado muchísimos autores en disciplinas que estudian el lenguaje humano, como la pragmática, la sociolingüística, la psicolingüística, por citar tan sólo algunas de ellas, indagando en los entresijos de este apasionante mundo y tratando de esclarecer algunas de sus fuentes de saber, aunque aún haya por delante mucho camino por andar.

2.1. CONCEPTOS SOCIALES DE TIEMPO Y ESPACIO

Queremos en este artículo analizar tan sólo unos elementos de toda la trama y especialmente los relacionados con la gestión del espacio en los seres humanos. Vamos a recoger aquí algunas de las ideas relacionadas con dicho aspecto aunque también haremos una breve referencia al concepto del tiempo tal y como Hall lo propone.

TIEMPO

Aunque el siguiente cuadro no se pueda aplicar de manera única a ninguna cultura en particular, ya que las diferentes culturas de las que tengo información o a las que tengo acceso poseen características de uno y otro tipo de tiempos, sí que es aplicable en mayor o menor medida a individuos en estrecha relación con la cultura en la que se hallan insertos, y por ello nos parece interesante el presentarlo en forma de dicotomía.

² "*Silent language*" en la terminología en inglés empleada por Edward T. Hall en varias de sus obras y especialmente en la que lleva dicho título. HALL, Edward T.; *Silent Language*; Doubleday & Co., Nueva York, 1959

FIGURA 1

Tiempo monocrónico Tiempo lineal Segmentado Secuencializado Predeterminado Una cosa cada vez	Tiempo policrónico Tiempo simultáneo Encadenado/continuado Interrelacionado Improvisado Varias cosas al mismo tiempo
Comunicación monocrónica Tiempo prioritario Percepción tangible del tiempo No proclive a aceptar la interrupción. Rápido A corto plazo	Comunicación policrónica Tiempo relativo Percepción intangible del tiempo Proclive a aceptar la interrupción Lento A largo plazo

El uso de los elementos cronémicos en la comunicación nos muestra mucho de la personalidad y cultura de los individuos y de cómo éstos se interrelacionan con otros individuos. Según varios análisis en relación con el uso y la percepción del tiempo por individuos en diversas culturas, podemos observar una diferenciación clara entre culturas donde se da una tendencia al tiempo monocrónico, y culturas donde esa tendencia es más hacia el tiempo policrónico.

Si bien, como decía anteriormente, el concepto de tiempo policrónico o monocrónico no nos parece existir de manera completamente independiente el uno del otro sino que en muchos casos a diferentes niveles se pueden dar, por diversidad de factores, en concomitancia, sí que creo que existen tipos de actos comunicativos insertos en culturas determinadas que son más tendentes al uso de uno u otro.

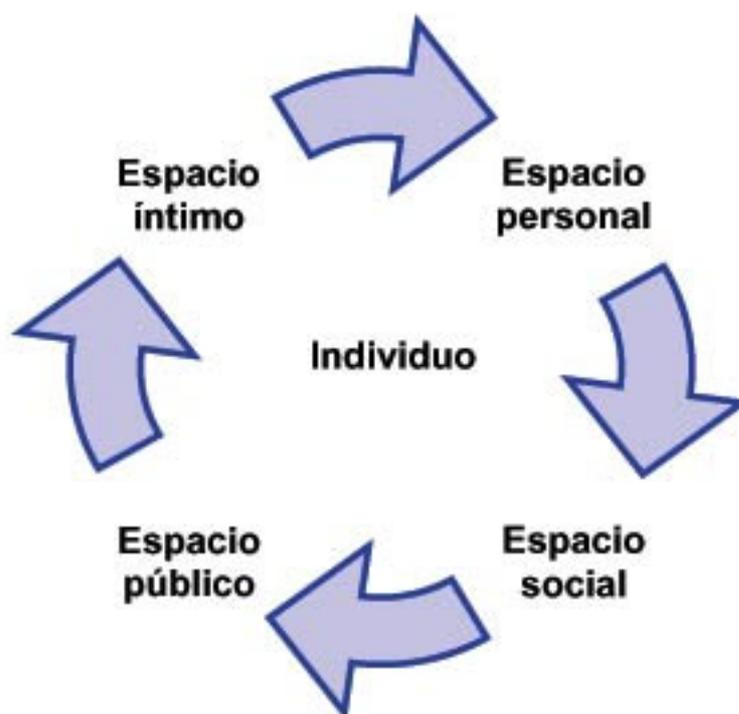
En aquellas culturas dónde se privilegian aspectos del tiempo monocrónico, es decir donde se establece una comunicación monocrónica, sus participantes tenderán a percibir el tiempo de manera lineal, consecutiva y segmentalizado en compartimentos estancos; una cosa sigue a otra, una cosa empieza cuando se acaba otra anterior. El tiempo está predeterminado y se determina qué cantidad del mismo se puede dedicar a una cosa y esa cosa ocurre de manera única y no en concomitancia con otras cosas. En la comunicación monocrónica el tiempo toma un lugar prioritario y es menos proclive a la interrupción de elementos "extraños". Cuando una acción tiene lugar no se puede interrumpir por otra acción. El tiempo es rápido, segmentado en pequeños espacios y con "una fecha de caducidad". Las relaciones que se establecen dentro de ese tipo de tiempo duran lo que duran, y se predeterminan desde un inicio.

En cambio, en el tiempo policrónico los individuos tienden a percibir el concepto de tiempo de manera simultánea, entremezclado, en vasos comunicantes, un elemento se desarrolla en concomitancia con otro. El tiempo es improvisado y no se puede prever ni organizar en detalle. Está abierto a interferencias y a interrupciones externas que pueden malearlo y reestructurarlo de nuevo. Todo el tiempo se percibe como un proceso continuado en dónde suceden diferentes cosas al mismo tiempo. En la comunicación policrónica el tiempo es lento y no tiene "fecha de caducidad" los participantes en un acto comunicativo dentro de una cultura policrónica desde un principio establecen relaciones que se ven como "eternas" (aunque por supuesto luego no lo sean) y desde luego el final de las mismas no está en ningún momento predeterminado.

ESPACIO

Pero entremos ahora en la materia que nos atañe más desde un inicio y hablemos del concepto de espacio. Nos habla Hall en su obra de una percepción del espacio en cuatro unidades, en las que se establece una estrecha relación entre cultura y espacio. Nuestras vidas giran entorno a esos cuatro espacios y es en ellos donde desarrollamos nuestra comunicación, nuestra cultura y nuestra personalidad.

FIGURA 2



Pero veamos con un poco más de detalle qué nos propone este autor en cada una de sus definiciones.

ESPACIO ÍNTIMO

Por espacio íntimo se entiende ese territorio que el individuo delimita como inexpugnable, al cual sólo tienen acceso algunas personas "muy privilegiadas" y que no es traspasable por nadie más. En este tipo de espacio más directo y circunscrito al individuo se establecen relaciones tanto físicas como sentimentales o emocionales.

En el espacio íntimo vamos a mostrar un comportamiento "desnudo", "vulnerable". Vamos a compartir experiencias de tipo íntimo, emocional, de una privacidad muy alta. En caso de invasión de ese territorio, el individuo percibirá el acto como una transgresión de la normalidad y como una agresión, de consecuencias no determinadas. Cada persona posee un espacio íntimo propio que puede variar en relación a múltiples factores y que también puede cambiar a lo largo del tiempo.

ESPACIO PERSONAL

En el espacio personal Hall nos presenta una idea de espacio al que únicamente dejamos acceder aquellas personas más cercanas: amigos, conocidos o compañeros de trabajo o estudios con los que tenemos afinidad. En dicho espacio vamos a compartir experiencias, privadas aunque no íntimas (dependiendo por supuesto del individuo, cultura circunstancias, etc.), pensamientos, sentimientos, etc.

ESPACIO SOCIAL

En este caso el individuo establecerá en este territorio relaciones puramente sociales y que no conlleven demasiada profundidad en la mayoría de casos. Se trata de un espacio en el cual establecemos relaciones de vecindad con otros individuos. Un territorio que nos permite entablar, si podemos o queremos, una relación con otros individuos más o menos profunda. Se trata de un espacio que nos otorga una cierta seguridad y capacidad de maniobra.

En este espacio lanzamos mensajes conscientes o inconscientes del tipo de persona que creemos o queremos ser (esta intención no tiene por qué ser efectiva en todos los casos), y por otro lado es también en ese territorio en donde establecemos nuestros mecanismos de definición de otros individuos.

ESPACIO PÚBLICO

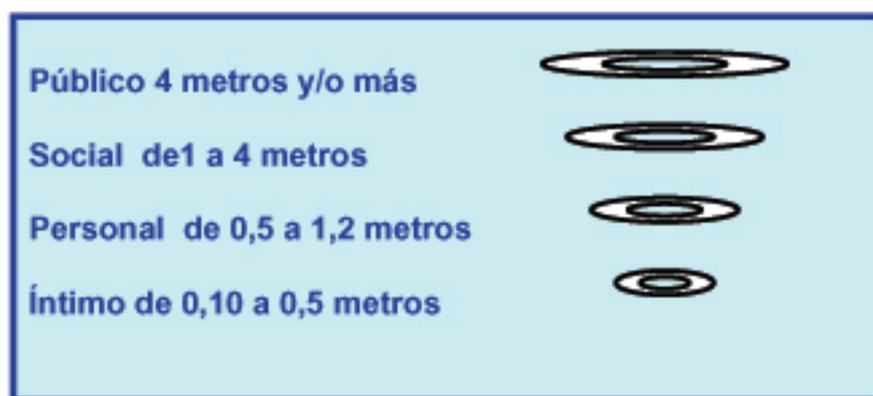
En este tipo de espacio el individuo en muchas culturas no espera tener que establecer ningún tipo de contacto físico con otros individuos. En cambio, en este tipo de espacio es donde establecemos un mayor número de contactos de tipo sobre todo superficial.

En el espacio público existe una diferencia entre el llamado "extraño" y el "individuo público". Mientras que el primero se haya aislado y no interconectado, el segundo forma parte del espacio. Aunque esta última situación no se tenga que dar entre el individuo y otros individuos sino entre individuos e instituciones, por ejemplo.

El espacio público es además cambiante y nuestras relaciones en dicho espacio y nuestra percepción de los otros tres espacios anteriores variarán dependiendo de la situación. ¿Quién puede mantener una distancia personal o social en un tren de cercanías atestado de personas en hora punta? , ¿o en el último concierto de Bruce Springsteen?, ¿o en una piscina pública en el centro de Tokio? , ¿o de Madrid?

Hall establece en su obra una percepción general de estos cuatro tipos de espacio y que se pueden resumir como mostramos en el cuadro siguiente.

FIGURA 3



Sin duda, como se ha visto hasta ahora, el espacio correspondiente a cada uno de los citados por el autor varía considerablemente dependiendo de la cultura de los individuos, la situación en la que se encuentren y toda una infinidad de motivos que pueden participar en su definición.

En nuestro caso, por lo que nos concierne en el aula, vamos a reducir este concepto "tetraespacial" a tan sólo dos, que participan de los cuatro. Vamos a hablar de manera general de *espacio personal* versus *espacio social*.

FIGURA 4



2.2. ESPACIO PERSONAL

Por espacio personal vamos a entender aquella situación en la que el individuo tiene elección personal a la hora de establecer una relación espacial con otros individuos. En este espacio vamos a incluir tanto el espacio íntimo como el espacio que el individuo otorga "aceptable" a la hora de comunicarse con otros individuos. Ese espacio personal que delimita el "territorio" propio al individuo.

FIGURA 5



El traspaso de ese territorio se interpreta como una invasión de la privacidad o de la intimidad personales. Por muy inserto que un individuo se halle en un grupo, si una persona, sin el permiso correspondiente, se adentra demasiado en el espacio que nosotros

consideramos invulnerable, dicho acto tendrá consecuencias negativas de efecto no determinado. Se trata de un aspecto que varía en relación con la persona y con la cultura de la misma.

Algunas personas tienden a ser más o menos permisivas en su visión del espacio personal, además en culturas de mayor contacto las intromisiones serán menos frecuentes que en culturas de menor contacto. Las variables del tipo afectivo, psicológico, sexual, etc. juegan un papel determinante.

2.3. ESPACIO SOCIAL

Por espacio social, en cambio, vamos a entender, aquel tipo de espacio en el que el individuo, aun teniendo en algunos casos poder de decisión sobre su estructura, no tiene el control del mismo. Se trata de ese "territorio" que el individuo tiene que compartir con otros individuos cuando interactúa socialmente, en nuestro caso será en el aula.

En ese territorio el individuo limita su área de acción e interpreta lo que es aceptable de lo que no, según su propia percepción del espacio. Asimismo, comprendemos en este concepto la percepción personal que el propio individuo tiene de sí mismo con respecto a un grupo. El individuo se ve a sí mismo como un elemento de matices determinados dentro de un espacio colectivo. El espacio social, al mismo tiempo, tiene que ver con la repartición social que el individuo se hace de un espacio en cuestión. Por ejemplo, en el aula quedan desde un principio (la mayoría de casos a muy pesar nuestro) delimitados los territorios que corresponden al profesor y los que corresponden al alumno.

FIGURA 6



De la misma manera que en un restaurante no se nos ocurre meternos en la cocina, en el aula el alumno tampoco se atreve a entrar en el espacio del profesor de manera clara

(pizarra, marcadores o tiza están incluidos en esa distribución espacial y se perciben como ajenos). Se trata de un territorio cambiante en relación a diferentes variables. Si uno viaja en autobús o metro no puede exigir que se mantengan unos cánones de distancia interpersonal determinados, sino que éstos se supeditan a la situación en cuestión (en este caso nos acercamos del concepto de espacio público propuesto por Hall). En el aula por lo tanto ocurrirá lo mismo.

2.4. ANTES DEL GRUPO. EL INDIVIDUO.

Pero antes siquiera de poder empezar a plantearnos la existencia de un grupo y de un individuo inserto en un grupo, nos tenemos que preguntar primero quién es ese individuo y qué características tiene.

Antes de que el grupo de clase exista como tal, antes de que podamos empezar a imaginar la creación del grupo, tenemos que tener en cuenta un aspecto claro y es la existencia del individuo.

Esto que quizá nos parezca una obviedad tiene en mi opinión más importancia que la que se le da en realidad, muchas veces a causa de un exceso de celo a la hora de marcarnos objetivos finales, de tipo sobre todo académico que, en la mayoría de casos, olvidan la importancia de lo cultural e idiosincrásico. Sin embargo, dichos objetivos sólo son alcanzables cuando tomamos plena conciencia de las características propias de cada uno de los elementos que participan en el proceso de aprendizaje, de sus componentes y de la reacción "química" que se produzca entre ellos. Cada individuo es un mundo en sí mismo; un mundo lleno de vivencias, situaciones personales, culturales, traumas, etc. La variabilidad en este tipo de constantes es tal vez incalculable y claramente incidente en el funcionamiento de una interacción social como es la clase.

FIGURA 7

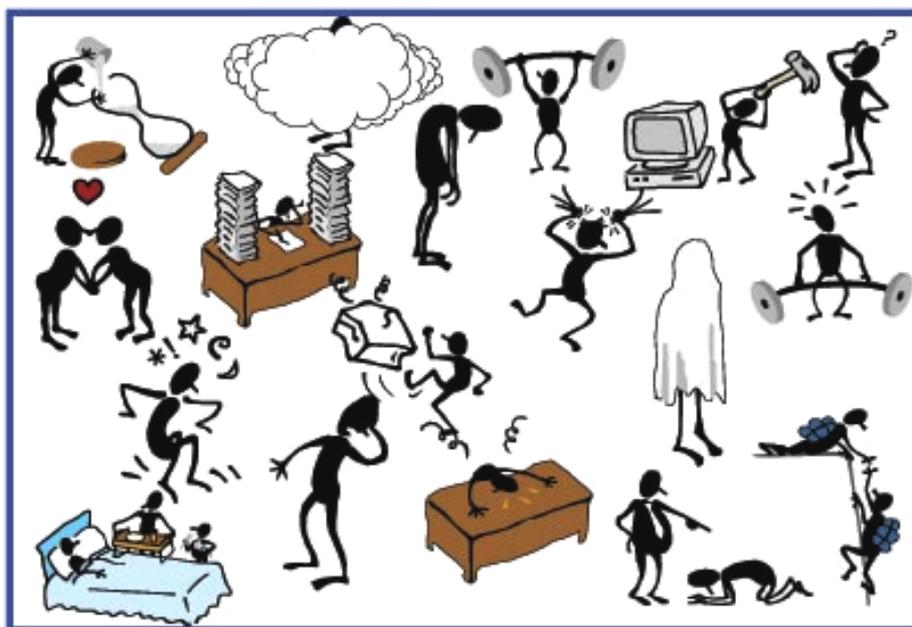


Es por ello que parece lógico el preguntarse por ellas e intentar delimitar cuantas más mejor, a fin de comprender al individuo antes de insertarlo en un grupo.

Sexo, pertenencia cultural o religiosa, situación socioeconómica, sociocultural, orientación sexual, edad... Pero también timidez, extraversión, una personalidad cerrada o abierta, optimista o pesimista, asustadiza o valiente, etc. Todos estos factores sin duda incidirán de manera clara en cada individuo en mayor o menor medida. Pero no únicamente se trata de aspectos relacionados con la personalidad o la cultura, tales como el ser tímido o no, el tener dotes de mando o el dejarse guiar, o el tener más o menos habilidades comunicativas. Tal vez, en muchos casos estos aspectos tengan que ver con circunstancias temporales o particulares a un individuo, de tipo laboral, sentimental, físico.

A una persona que trabaja ocho horas delante de un ordenador quizás no le apetezca ponerse delante de un ordenador en clase, una persona con movilidad reducida percibirá una u otra actividad de diferente manera que una persona que no tenga su movilidad reducida, una persona con síntomas de resfriado quizá no pueda interrelacionarse de la misma manera que una persona que no los tenga, por citar sólo algunos casos. Todos estos factores y los anteriormente mencionados tienen sin duda un papel que jugar en el desarrollo de cualquier actividad en el aula y en nuestra opinión de manera muy relevante también en relación con los elementos emotivos del aprendizaje.

FIGURA 8



2.5. EL INDIVIDUO Y EL GRUPO

La persona llega a un lugar físico en el que tiene que delimitar su espacio, su jerarquía respecto a otras personas que se hallan a su alrededor, conformarse en tanto que individuo a

una nueva colectividad. Aparece aquí el “problema” de la negociación del espacio personal, de la nueva delimitación de la burbuja personal respecto al grupo, al espacio social.

La persona que accede a esta situación determinada, de manera consciente o inconsciente, empieza a establecer barreras y/o vínculos respecto a otros individuos. En una situación nueva, por norma general las personas tendemos a implantar toda una serie de barreras que nos sirven de protección hacia lo desconocido. Al mismo tiempo intentamos descifrar, mediante hipótesis sobre las informaciones que recibimos, cuáles pueden ser la naturaleza de los componentes que tenemos a nuestro alrededor. Queremos tratar de saber en qué lugares nos sentimos más “seguros”, qué otras personas a priori nos ofrecen mayor confianza. Tratamos de delimitar nuestro espacio en relación a los demás, intentando establecer nuestro margen de maniobra con respecto a nosotros mismos y al grupo. Establecemos, pues, unos mecanismos de protección e instauramos unas barreras que si no son desmanteladas o reconducidas desde un principio pueden tener resultados completamente opuestos a los que en un principio nos marcábamos.

3. NUESTRA SITUACIÓN DOCENTE

3.1. ROMPIENDO EL HIELO. CREANDO EL GRUPO

Ahora ya hemos intentado establecer las diferentes variables que nos podemos encontrar y con las que tenemos que trabajar para conseguir un resultado final óptimo. Es pues el momento de empezar a crear, a cohesionar el grupo y para ello tenemos que volver a observar la situación y hacernos unas preguntas sencillas.

¿Qué tenemos?

- Confrontación personal a una nueva situación socio-espacial
- Implantación de “barreras” personales, sociales, culturales...
- Circunstancias particulares relacionadas con los individuos y su interrelación con el grupo.

¿Qué queremos?

- Desmantelar o reconducir dichas barreras.
- Crear/cohesionar el grupo.
- Facilitar la instalación de fenómenos afectivos que puedan participar de manera positiva en un desarrollo más ágil en los procesos de aprendizaje.

Sin duda, todo esto cuesta mucho menos escribirlo que poder aplicarlo o aplicarlo con éxito. En muchos casos las barreras que se establecen en un principio son franqueables, o “caducan” de manera natural, pero otro tipo de barreras se presentan como inexpugnables. En un caso particular que conozco, una chica, madre soltera a cargo de un bebé de ocho meses, que dependía del sistema de ayudas públicas del gobierno británico, no se sentía a

gusto en un grupo en donde cinco otras mujeres de más edad, encantadoras y muy amables, pero con bastante tiempo libre y dinero para gastar, se encontraban a sus anchas. El hecho es que las cinco otras personas tenían una actitud de brazos abiertos con la chica más joven, pero las circunstancias de ésta última en relación a las circunstancias particulares del grupo de "amigas" impedía una integración de todo el grupo de manera eficaz. Una mera conversación sobre el fin de semana se convertía en algo doloroso en el grupo. Y aun cuando existía una voluntad de todas las partes de integración y cohesión, el resultado final acabó siendo el abandono de la chica, que se incluyó en otro grupo, en otro horario donde las circunstancias sociales eran más heterogéneas que en el anterior. Todo esto para afirmar que no es labor posible del profesor de lenguas la realización de milagros que incumben a otros sectores, ni tampoco el de llevar a cabo un estudio de "psicología barata" de andar por casa. Sí creo que es nuestra labor en cambio, el facilitar los mecanismos de cohesión y en algunos casos despertar, o motivar aspectos "emotivos" relacionados con el aprendizaje para obtener un resultado positivo deseado. Y lo que tratamos de mostrar hasta ahora es la importancia que la proxemia juega dentro de los aspectos emotivos del individuo y cómo su gestión nos puede ayudar a construir un sistema de aprendizaje más efectivo.

3.2. EL NUEVO ESPACIO PERSONAL EN EL AULA

Veamos qué ocurre ahora. La persona ha llegado a este nuevo espacio físico, a ese lugar preciso que es el aula. Ha impuesto sus barreras personales. Hemos intentado desde un principio propiciar, mediante la aplicación de técnicas, la adaptación a la nueva situación.³

FIGURA 9



Una vez hemos aplicado las técnicas para la creación de grupo intentamos conseguir la "reestructuración" del "espacio personal" de cada individuo. Intentamos que el estudiante se convierta ahora en un "nuevo estudiante"; individuo, pero al mismo tiempo miembro de un nuevo grupo de individuos, parte de un nuevo colectivo con sus propias reglas. Queremos

³ Ver en el apartado de técnicas empleadas algunos de estos mecanismos.

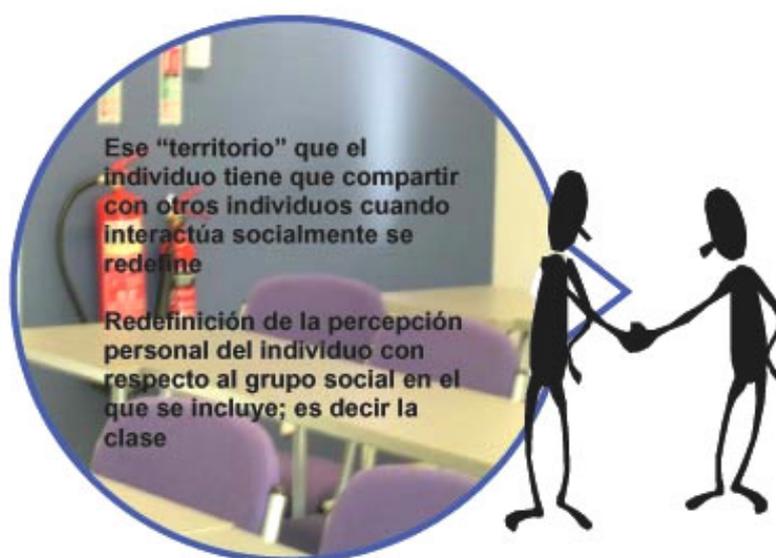
que ese individuo acepte la nueva realidad del aula y su nueva realidad personal inserto en dicho espacio común.

Redefiniendo el espacio personal de cada individuo el estudiante debería encontrarse en una situación de predisposición personal a la hora de interactuar con el resto de individuos y de "permitir" un mejor y mayor acceso a sus compañeros que se pueden convertir en extensiones del propio individuo.

3.3. EL NUEVO ESPACIO SOCIAL EN EL AULA

El nuevo espacio social responderá sin duda al nuevo criterio del aula. Nuestro aprendizaje tradicional nos ha habituado siempre a desenvolvemos en una situación docente donde ese espacio tomaba una concepción determinada alumno versus profesor, espacio del alumno versus a espacio del profesor, alumnos colocados en filas en situación de no-interacción con el resto de alumnos, privilegio de la lateralidad o de los contactos "vulnerables" del cuerpo ínter alumno, etc.

FIGURA 10



El estudiante encontrará en el aula un nuevo eje de trabajo, en definitiva una micro sociedad ajena a los elementos perturbadores exteriores y que se regirá por una serie de leyes nuevas y/o propias. El espacio vertebrador será el aula, el espacio de creación y de trabajo en el que los estudiantes van a interactuar y que les pertenece en su totalidad y que por ello mismo se comparte en su totalidad.

El profesor, entra a formar parte de esta nueva realidad y encontrará su lugar dentro del conjunto de manera natural. Aunque su labor sea la de "director", "facilitador" del grupo, también se integrará en el espacio en un mismo nivel que el resto de actantes en la nueva situación de comunicación.

El aula tradicional deja paso a un nuevo aula en el que todo el territorio es compartido, donde todos los individuos son partícipes del acto comunicativo y de aprendizaje. En sus referentes proxémicos los individuos se encuentran repartidos por todo el espacio y poseen dicho espacio. Asimismo ese lado de vulnerabilidad e inacción espacial que nos daba la lateralidad total, o la espalda del compañero se reestructura hacia una situación de interacción global dónde se privilegia la frontalidad o la interacción en menor o mayor medida tendente a la frontalidad.⁴

3.4. EL INDIVIDUO Y EL GRUPO EN EL AULA

El individuo se interrelaciona con otros individuos e instala elementos de cooperación, de liderazgo, de compañerismo. Son estos elementos cooperativos los que debemos privilegiar y tratar de instalarlos en la medida de lo posible en el funcionamiento del grupo.

Trataremos de ayudar a desterrar las jerarquías sociales mal entendidas (esto no determina que en un grupo de trabajo haya personas con personalidades más o menos directoras que pueden jugar un papel importantísimo en el desarrollo del grupo, por lo que no se trata de erradicar, o asimilar personalidades sino de dinamizar de manera positivista el trabajo), de desarrollar al individuo dentro de un grupo.

3.5. INTERCULTURALIDAD Y PERCEPCIÓN DEL ESPACIO

Todos estos argumentos que hasta ahora hemos ido lanzando a lo largo de los puntos tratados tienen sin duda un claro componente cultural e intercultural. La gestión de los diferentes espacios, tanto personal como social, está en estrecha relación con la pertenencia cultural de cada uno de los individuos de un grupo.

Es cierto que la sociedad en la que vivimos hoy día es cada vez más poliforme, multiétnica e intercultural. Pero también es cierto que las diferentes culturas de la tierra poseen mecanismos diferentes de percepción del espacio personal, de la burbuja de cada individuo.

Las diferentes sociedades en la Tierra, a diferentes escalas y niveles, se incluyen en dos grandes tipos de sociedades en relación a la proxemia. Las sociedades de contacto versus las de no contacto. Este tipo de dicotomía funcionaba mucho mejor hace unos años que hoy día, ya que en mayor o menor medida todas las sociedades de la Tierra (o casi todas) se han convertido en híbridos de diferentes culturas. Subsisten, en cambio, de manera notable grandes diferencias de tono general. La sociedad española, por ejemplo, es una sociedad de contacto por norma general, mientras que la sociedad inglesa (quizá varíe en otras partes del Reino Unido) es una sociedad de no contacto. Sin embargo, en otros aspectos nos da la impresión que el español medio, sobre todo el español medio varón, sufre un mayor pánico

⁴ La frontalidad se entiende como el tipo de postura idónea a la hora de establecer un eje preferible de comunicación entre los seres humanos.

escénico y más tiene desarrollado el sentido del ridículo que el inglés. No obstante, si comparamos dichas culturas con otras más “extremas” en cada lado, veremos que esas definiciones vuelven a reestructurarse (y no olvidemos la idiosincrasia y personalidad de cada uno de los individuos que componen una sociedad).

El aula multiétnica y multiforme también tendrá unos criterios propios de tipo cultural a la hora de establecer una interrelación en su seno. Las diferentes culturas se presentarán dentro de ella (cuando diferentes culturas existan) e introducirán sus criterios estableciendo elementos de interculturalidad plenos. Debemos aunar todos estos elementos pero establecer en la medida de lo posible unos criterios de interrelación cercanos a los de una situación normal en la comunicación cotidiana dentro de la cultura de la lengua que vamos a aprender, en este caso español. ¿Significa esto que vayamos a destruir las diferentes culturas del aula? La respuesta es claramente no. Pero, de la misma manera que le contamos a alguien a quien le enseñamos una lengua que debemos decir *¿Cómo te llamas?* Y no *¿Cómo tú te llamo?*, de la misma manera que le contamos que en español cuando nos hacen un piropo debemos no mostrar arrogancia, sino rebajar nuestras cualidades personales, también debemos explicar que lo que se considera en otra cultura una invasión del territorio personal, en la comunicación cultural del español tal vez no lo sea, y que tal vez el mantener una distancia demasiado grande o no dar dos besos a alguien en un momento determinado, sea interpretado como frialdad o distanciamiento (que también es posible y lícito, pero sólo si ésa es la intención). Se trata en definitiva de acercar la cultura de origen a la cultura meta, de explicar cuáles son los elementos que intervienen en dicha cultura meta y cómo podemos utilizarlos para lograr una comunicación plena en la misma.

4. DINAMIZANDO EL AULA. EJEMPLO DE TÉCNICAS EMPLEADAS

Hasta ahora en este artículo hemos abordado algunos conceptos relacionados con la estructuración del espacio entorno a un individuo, a un grupo, etc. Hemos tratado de ver cuáles son los mecanismos que se implantan en el aula entre los diferentes individuos, los miembros de un grupo, el grupo, etc. Hemos tenido en cuenta cuáles pueden ser las variables que juegan un papel importante en la dinamización del grupo como tal dentro del aula, tanto de tipo personales como de tipo cultural o intercultural. Pero, ¿cómo llegar a dinamizarlo todo? ¿Cómo hacer que todo “pueda ocurrir”?

Quiero recoger aquí algunas técnicas con sus explotaciones determinadas, encaradas, en su objetivo principal, al afianzamiento de los lazos que crean el grupo. Todas ellas tienen como denominador común un elemento positivo y se encaminan a facilitar la implantación de fenómenos emotivos y motivadores del proceso de adquisición de lenguas extranjeras mediante el desmantelamiento de barreras que impiden dicho desarrollo de manera natural. Todas estas técnicas se incluyen en un proceso interno que tiene lugar en el aula y toman formas muy variadas, a veces de tipo “rompe hielos” a veces de tipo más o menos gramatical

o con “pseudos objetivos” gramaticales, culturales, pragmáticos etc., aunque en realidad todas estas técnicas tienen como objetivo primordial el mencionado más arriba y que a lo largo de este análisis he tratado de mostrar. Se trata de solamente algunos ejemplos ya que sin duda las posibilidades son múltiples. Pero veamos algunas de ellas.

¡HOLA A TODOS!

En esta primera técnica “¡Hola a todos!” tratamos de empezar a relajar al individuo que se enfrenta a un nuevo grupo y a una situación nueva. De manera “lógica” el individuo ha establecido sus referencias espaciales y ha determinado qué espacio le es propio, qué espacio es propio al grupo de estudiantes y qué espacio es propio al profesor.

FIGURA 11



Con esta técnica particular se pretende hacer “redescubrir” esa interrelación primeramente entre el estudiante y el profesor. Se redescubren también los conceptos de espacio personal y de espacio social en el aula. Pero, ¿cómo funciona?

Los estudiantes se encuentran distribuidos en el aula en forma de círculo, semicírculo o herradura, dependiendo de las características propias del espacio. El profesor se haya inserto en dicho espacio. Se establece una primera ronda de presentaciones, en la que cada individuo dice algo sobre su persona: nombre, profesión, lugar de residencia. Se deja a cada persona que aporte la información que considere necesaria. El profesor se asegura de repetir el nombre de la persona a medida que lo va oyendo e incluso puede establecer un juego de memoria personal repitiendo en cada momento el nombre de cada uno de los miembros del grupo a medida que van apareciendo en la cadena. Se intenta dar a todo el conjunto de la

actividad un componente lúdico y distendido, de "reunión de amigos". El profesor toma la dirección del grupo de manera positivista y natural, y va añadiendo algún tipo de información positiva en cada caso, mostrando interés por alguna información en particular, o haciendo algún comentario de tipo emotivo: "me gusta tu camisa", "¡ah! ¿Eres de Edimburgo? Estuve allí el año pasado y me encantó", etc. siempre controlando no traspasar la fina línea de la burbuja íntima, aunque sí entrando en la personal. Hemos de tener cuidado de no provocar una agresión aunque sí que queremos reformular en la medida de lo posible los referentes espaciales del individuo / grupo.

Una vez finalizada la ronda de presentaciones, se introduce la actividad como juego de memoria, "vamos a ver si nos acordamos de los nombres", y se vuelve a invitar a los estudiantes a que no sientan miedo en preguntar el nombre de una persona que no recuerden o que no hayan comprendido correctamente.

Los estudiantes cierran los ojos y se relajan mientras el profesor va circulando entre ellos y les continúa hablando. Finalmente va tocando a los alumnos en la mano, el brazo, el hombro... y éstos se van presentando diciendo *¡hola a todos!* A lo que el resto del grupo tiene que contestar con un *¡Hola!* seguido del nombre de la persona. El profesor se asegura de que todos los nombres hayan sido dichos y que todos los participantes hayan tomado la palabra.

Esta primera actividad tiene un objetivo claro y es el de establecer un primer contacto entre los miembros del grupo y el profesor, de manera casi personal. El profesor, al entrar en el espacio personal del alumno, se asegura de formar parte de dicho espacio de manera clara, intentando establecer un paso más hacia el acercamiento al individuo.

DIME ALGO POSITIVO

Se trata esta técnica de una continuación en la cadena comenzada por la técnica que acabamos de presentar.

FIGURA 12



El individuo acaba de establecer una relación con el grupo y el profesor, especialmente con este último de manera más clara, y ahora tenemos que seguir incidiendo para facilitar ese conocimiento del espacio, del grupo.

En esta actividad que titulo "Dime algo positivo" el estudiante se encuentra en un estadio inmediatamente posterior al que acabamos de presentar en la actividad anterior. En este caso, en cambio, se invita al participante a ponerse de pie y deambular por la clase e interactuar con sus compañeros. Inmerso esta vez en el espacio social del aula y dentro de un grupo no cohesionado, pero por definición ya existente, la clase, el estudiante es invitado a participar en un juego de saludos y palabras positivas, que ya pueden ser en español, (la forma que toma el ejercicio es la de "elicitación" de contenidos, si bien su objetivo primordial no sea éste). El estudiante debe deletrear al resto de sus compañeros una palabra positiva, un saludo, un nombre propio, un lugar que le traiga buenos recuerdos relacionados con la lengua que se aprende, en este caso el español. Pero atención, la actividad se realiza con el dedo índice aplicando una suave presión en la espalda de sus compañeros. Se entabla una interacción entre los miembros del grupo y el profesor, que también interviene en la actividad de manera activa y que alienta a los participantes en su "descubrimiento del otro". La "transgresión" del espacio personal, incluso íntimo del otro individuo, se produce dentro de un contexto adecuado y con un fin preciso y no tiene por qué ser agresivo sino percibido como "lógico" en la situación en la que nos encontramos. Como ya decía antes al hablar de la variación del espacio personal, y dependiendo del lugar donde nos encontremos y de la situación, una persona puede tener una percepción de su espacio íntimo o personal

correspondiente a una distancia determinada, ahora bien, esta distancia se redefine dependiendo del momento y el lugar.

Por mucho que nos guste que nuestro espacio personal sea de un metro, en un tren metropolitano, en un autobús, o en un coche, esto no será así ni en un concierto de rock, ni en infinidad de situaciones en la vida; se trata, pues, de hacer comprender al individuo que ese espacio variable dependerá de muchos factores, y en el caso del aula tiene también que redefinirse.⁵

Deambulamos por el espacio físico de la clase escribiendo de manera imaginaria palabras en la espalda de nuestros compañeros y transcribiendo las palabras que nos escriben en la espalda en la pizarra (territorio tradicionalmente del profesor, con los marcadores o la tiza del profesor). La actividad debiera tener una dinámica relajada a la que en algunos casos podemos ayudar con algún tipo de música de fondo de ese tipo. No sólo se reprime en una situación de comunicación espontánea la lengua materna del alumno sino que se intenta privilegiar, si se puede, ese intercambio de información espontáneo que es determinante en la incipiente cohesión del grupo. La actividad se lleva a cabo durante unos minutos y se va desarrollando con normalidad.

Encadenada a esta actividad aparece la siguiente en la línea de trabajo que es similar a la anterior.

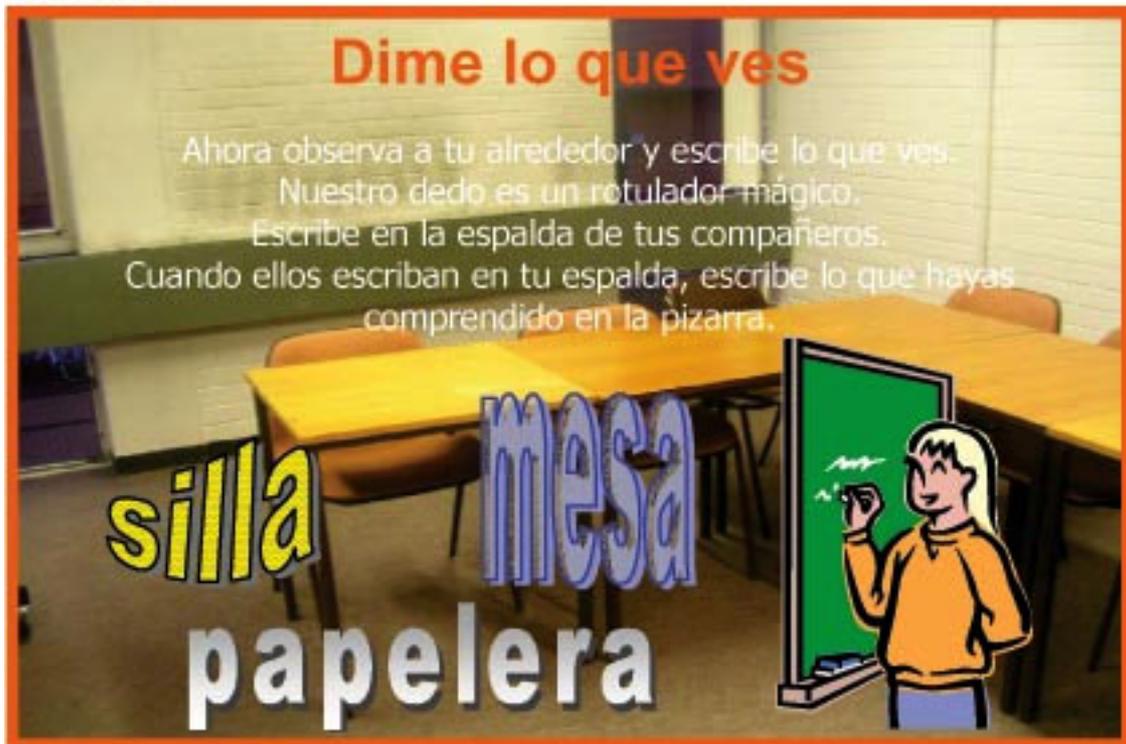
DIME LO QUE VES

“Dime lo que ves” se constituye como una extensión de la actividad “Dime algo positivo”.

⁵ Como también mencionábamos con anterioridad, nuestro aprendizaje tradicional nos ha incluido siempre en una situación docente dónde el espacio tenía una concepción determinada espacio del alumno versus a espacio del profesor.

Todavía hoy en muchas situaciones docentes los estudiantes son colocados en filas en situación de no-interacción con el resto de alumnos y son invitados a permanecer en esa situación de manera perenne.

FIGURA 13



En este caso se pide al estudiante que observe a su alrededor, a los otros miembros del grupo y escriba de nuevo en la espalda de éstos nombres de objetos. Continuamos incidiendo en los objetivos de la actividad anterior pero al mismo tiempo provocamos "la apropiación" del espacio físico del aula por parte del alumno de manera más profunda, haciéndole prestar atención, a espacios y recovecos que no hubiera visto con facilidad en un principio (por supuesto el vocabulario que aparezca dependerá del nivel del grupo al que apliquemos la técnica).

LA ISLA DESIERTA

En la actividad "La isla desierta" nos hallamos ante un nuevo momento en la creación cohesión del grupo. Esta actividad concreta se plantea como objetivo el de continuar rompiendo barreras y de dinamizar el grupo mediante una nueva técnica que intenta asimismo despertar el lado lúdico en el alumno y la cooperación en el aula.

La actividad puede tomar varias direcciones, dependiendo de las características del grupo y de factores propios al alumno. Aunque la actividad se incluya en niveles muy básicos del grupo, es importante haber recibido algo de información de los participantes mediante actividades anteriores.

En la mayoría de casos en que he aplicado esta técnica he optado por una opción de tipo "divertida" contando a los alumnos que su profesor, o sea yo mismo, es el líder de una secta (buena, por supuesto) que quiere conseguir que todo el planeta aprenda español. Pero, el

líder tiene que estar seguro de que sus fieles han comprendido el mensaje, por lo que nos vamos a ir todos a un viaje maravilloso e imaginario a una isla desierta, lejos del mundanal ruido.

FIGURA 14



El estudiante, por turnos, puede ir mencionando objetos o conceptos que se llevaría consigo a la isla desierta. Pero únicamente es el profesor quien decide si dicho objeto es válido o no. ¿Cuál es la razón? El estudiante tiene que descubrirla. Previamente al ejercicio, de manera anodina y por el buen funcionamiento del grupo, se le ha pedido al alumno que escriba en una hoja de papel doblada por la mitad su nombre usando letras grandes y en color si lo quiere. En este momento de la actividad, o en un estadio anterior puede aparecer un juego que es el de proponer a los participantes, si lo desean, la adopción de un nombre español diferente al suyo, o si no el suyo propio traducido, o simplemente, si no quieren, conservar el propio en la lengua de origen. Ian se convierte en Pedro, Naomi en Lucía, John en Juan y Cécile se queda con Cécile. Los estudiantes por turnos van proponiendo objetos, y el profesor “caprichoso” los acepta o los descarta, siempre dando algún comentario.

Pedro: ¿Puedo llevar un libro?

Profesor: ¿Un libro? ¿Para leer? No, porque si empiezas a leer libros seguro que te rebelas contra tu líder. (¿Risas?)

En cambio más adelante en el juego podemos decir.

Profesor: ¡an quería llevarse un libro pero no puede. En cambio. Lucía, ¿quieres un libro?

Lucía: ¡Sí!

Profesor: Bueno pues Lucía sí puede llevarse un libro.

En este momento de la actividad algunos estudiantes empiezan a comprender la razón, pero se les pide que no la desvelen, sino que hagan comprender al profesor que saben cuál es y vengan a sentarse cerca de él para ayudarlo. La razón no es otra que el hecho de que cada objeto que una persona puede llevarse a la isla tiene que empezar por la misma letra que la inicial del nombre que haya marcado en el papel. Son los estudiantes mismos quienes van tomando el lugar del profesor como estudiantes "adeptos" (siguiendo el juego) y son ellos los que van desarrollando la actividad. Cuando ha pasado un rato y empiezan a quedar pocos estudiantes "en el otro lado de la sala" (se vela porque no haya menos de la mitad, ya que la franja de terreno entre la dinamización y el ostracismo de algunos miembros del grupo tiene que permanecer bastante ancha), se intenta esclarecer el por qué de toda la secuencia.

Profesor: Pedro puede llevarse una piedra, un plato, una pelota, un perro, un parque, un pie. Y Lucía puede llevarse una lupa, un león, una limusina, una lámpara. Y Juan puede llevarse un jamón, un jabón, una jarra de cerveza etc.

Finalmente se aclara la explicación y se establecen algunos comentarios positivos y se intenta mostrar lo tonto de ser el líder de una secta, etc.

En esta actividad se ha intentado de nuevo familiarizar al individuo con otros individuos en el grupo y romper un poco el rol del profesor como tal y convertirlo más en un asistente, un facilitador de la tarea.

DIBUJA A TU COMPAÑERO

En esta siguiente actividad, que puede aparecer en diferentes niveles y en nuestra opinión en diferentes estadios de la dinamización, tiene como objetivo el familiarizar a los estudiantes entre sí, aprender a conocerse un poco mejor y a establecer mecanismos de creación del grupo. Es una actividad que también pretende poner de manifiesto variables de tipo afectivo en el funcionamiento del grupo: quién se ve como director de escena, quién se ve como seguidor del líder, quién como protector, quién como protegido. En esta actividad los estudiantes trabajan en grupos de dos, tres o cuatro personas, dependiendo del tamaño del grupo y dependiendo también del tipo de objetivo que se pretenda alcanzar. En parejas, sin duda, es como se establecen mejor los mecanismos de conocimiento personal, y el modo en que queremos que el estudiante establezca lazos con otro estudiante de manera más directa. Aunque en grupos mayores también este contacto mencionado se establezca, quizás nos sirva más para poder observar los diferentes tipos de actitudes que toman parte en el grupo.

FIGURA 15



En grupos de trabajo de diferente tipo siempre aparecen personas que suelen llevar la voz de mando, la batuta, mientras que hay otras que se sienten más cómodas en un rol de "seguir" instrucciones. Aquí se establecen mecanismos de trabajo en grupo y de trabajo cooperativo. Es nuestra misión en estos momentos saber interpretar esos mensajes y velar por que no se produzcan "choques" importantes.

Si observamos que en un grupo dos personas simplemente no funcionan juntas, no vamos a insistir por que esas personas "sean amigas", sino que tenemos que ver hasta dónde se puede llegar en la cooperación interpersonal, intentar ayudar a encontrar los puntos en común y si finalmente nada de eso funciona, simplemente encontrar otros mecanismos de trabajo en los que los individuos en cuestión se inserten en subgrupos más afines.

Se trata de jugar con los aspectos emotivos afines para poder desarrollar con éxito el trabajo de cohesión en el grupo.⁶

En esta actividad los participantes dibujan de manera icónica, que luego explicaran al pequeño grupo y eventualmente al gran grupo en clase, aspectos relacionados con la vida de sus compañeros, que se deduzcan de lo que éstos hayan explicado. Los otros participantes podrán intervenir, y matizar informaciones, todo con el fin de estrechar lazos. Como estas

⁶ Conceptos desarrollados en el capítulo "Schooling the emotions", en GOLEMAN, Daniel; *Emotional Intelligence*; Bloomsbury Publishing. Londres, 1996

actividades, se presentan otras muchas que nos pueden ayudar en el objetivo que desde un principio perseguimos.

5. CONCLUSIÓN

En definitiva, lo que hemos tratado de mostrar mediante este trabajo es la importancia de todos aquellos elementos de tipo afectivo que juegan un papel decisivo en la enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera. Hemos querido centrar nuestro análisis en aspectos relacionados con la gestión del espacio en el aula para facilitar dicho aprendizaje mediante técnicas que nos pueden resultar de gran ayuda. Hemos querido mostrar en este análisis cuán importante se presentan los referentes culturales o personales en relación con la percepción del espacio físico. Y cómo dichas percepciones, no bien asimiladas o malinterpretadas, pueden provocar un efecto no deseado en un principio. Hemos querido también mostrar que mediante la reestructuración de algunos de estos conceptos en relación con el aula y con la clase se pueden conseguir resultados más positivos con los grupos.

No hemos querido decir aquí que la tarea sea fácil, ni tan siquiera que sea abordable a una gran escala en muchos de nuestros sistemas educativos, pero sí que nos parece interesante reflexionar al respecto. No hemos pretendido hablar tampoco de "elixires mágicos" a la hora de enseñar lenguas, pero sí que hemos querido llamar la atención sobre uno de esos aspectos que quizá olvidamos y quizás no debiéramos olvidar.

Sin duda existen muchísimas otras variables y muchísimos otros criterios que merecerían ser analizados y que ya lo han sido o están siéndolo. Tal vez este análisis dé paso en el futuro a una nueva reflexión.

6. MATERIAL DE CONSULTA UTILIZADO

ARGYLE, Michael; *Bodily Communication*, Meuthen & Co Ltd. Londres, 1975

COLLECTIF ALPHA BRUXELLES; *Mille et une idées pour se parler*. Collectif d'Alphabétisation. Bruselas, Bélgica, 1995

DAVIS, Flora; *La comunicación no verbal* (traducido del inglés), Madrid, Alianza Editorial, 1983.

GOLEMAN, Daniel; *Emotional Intelligence*, Bloomsbury Publishing. Londres, 1996

HALL, Edward T.; *Silent Language*, Doubleday & Co., Nueva York, 1959

HALL, Edward T.; *The Hidden Dimension*, Doubleday & Co., Nueva York, 1966

HALL, Edward T.; *Beyond Culture*, Anchor Books, Nueva York, 1977

HALL, Edward T. and REED HALL, Mildred; *Understanding Cultural Differences*, Intercultural Press Inc, Yarmouth, EEUU, 1990

PUJADE-RENAUD, Claude; *Expression corporelle, langage du silence*, E.S.F., París, 1974

Poteciar las estrategias comunicativas en las clases de ELE: una opción viable para desarrollar las habilidades orales

YARITZA TARDO FERNÁNDEZ
Universidad de Oriente

Profesora del Departamento de Traducción y Filología (área de lengua española) y del Programa de Estudios Hispánicos (ELE) de la Universidad Pompeu Fabra. Tutora de portafolio y de la asignatura Enseñanza del léxico y diccionarios de aprendizaje del máster UBVirtual (Universidad de Barcelona).

Resumen: El presente trabajo deviene en un acercamiento a una latente preocupación en los actuales estudios de lenguas extranjeras: cómo propiciar un desarrollo de las habilidades orales en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE) que posibilite un mayor nivel de autonomía de los estudiantes en sus intercambios socioculturales. La propuesta, en este sentido, está dirigida a valorar en qué medida la potenciación de estrategias comunicativas se constituye en una opción viable para el logro de este objetivo, a partir de tomar en cuenta algunas consideraciones didácticas.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la competencia comunicativa emerge como una necesidad vital en la enseñanza de lenguas extranjeras. Y si de potenciar habilidades y competencias se trata, hay que tener presentes algunos conceptos y aportaciones muy en boga en los momentos actuales. Hablar de comunicación oral en el Español como Lengua Extranjera (ELE) y pensar en el empleo de “estrategias” y en términos de “autonomía”, se están convirtiendo, más que en palabras de moda, en componentes inseparables en el empeño por enriquecer la práctica docente.

A pesar de que estamos ante términos llevados y traídos en el campo de los estudios actuales, el hecho de estar en “boca de todos” no constituye óbice para que sean empleados de modo trivial o simplista por algunos profesionales de la enseñanza. Sin embargo, más que sumergirnos en intentos de clarificación conceptual, el propósito se dirige a reflexionar en términos de relaciones en un acercamiento a una preocupación latente: cómo propiciar en los estudiantes el desarrollo de un nivel de autonomía oral en las clases de ELE para un mejor desempeño comunicativo en el contexto sociocultural donde interactúan.

2.- ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN Y AUTONOMÍA ORAL: ¿ARMONÍA PEDAGÓGICA?

Preparar al estudiante para que sea capaz de interactuar oralmente fuera del marco restringido del salón de clases, implica formarlos para un desempeño satisfactorio en cuanto a resolver problemas, tomar decisiones o establecer contactos sociales

con el nativo. Justamente, las exigencias de un proceso docente, como lo constituye la enseñanza de una lengua extranjera, demanda la necesidad de la inclusión de elementos que contribuyan a que el aprendiz emplee estrategias de comunicación (EC) para solventar las dificultades que se le puedan presentar durante la comunicación, al tiempo que desarrolle sus habilidades no sólo para el uso de estas alternativas, sino también para fomentar su auto-aprendizaje.

La comunicación se convierte en el estudiante, más que en una motivación, en una necesidad. Múltiples son las situaciones que a diario envuelven a los aprendices en contextos extradocentes, en las que a menudo adolecen de algún vocablo o expresión lingüística indispensable para un intercambio satisfactorio en lengua extranjera. ¿Qué hacer, entonces, ante ese desequilibrio inevitable entre lo que enseñamos en las clases y los recursos que precisan nuestros alumnos para interactuar de forma eficaz?. Paliar esas dificultades precisa de alternativas efectivas. Y el uso de estrategias de comunicación es, justamente, una de las herramientas más útiles para cubrir el vacío entre las necesidades comunicativas y los limitados recursos de que dispone para lograrlo.

La preocupación por las EC es el resultado del interés, que en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, han suscitado los modelos de enseñanza centrados en el alumno, dada la necesidad, cada vez más creciente, de que éstos desarrollen su competencia comunicativa en la lengua meta. “Está comprobado que un mayor uso de estrategias influye en el grado de dominio obtenido (...) y en su importancia de ganar control sobre las destrezas (...)” (López, 1997). De ahí se desprende la relación que se establece entre el desarrollo de las estrategias y la autonomía, entendiendo las primeras como método eficaz para el logro del éxito de la segunda; al tiempo que constituyen movimientos pedagógicos que se armonizan dialécticamente: el logro de la autonomía pasa por el empleo de EC, y el desarrollo de EC conduce a la autonomía en el acto comunicativo.

Sin embargo, el solo empleo de estos recursos para el logro de la autonomía resulta insuficiente si no implica necesariamente tres conceptos inseparables en esta perspectiva didáctica: la responsabilidad, la motivación y la reflexión. Que el aprendiz asuma la **responsabilidad** de su propio proceso, y que llegue a considerar que éste tiene carácter de dirección deviene en un elemento primordial a tenerse en cuenta en el tratamiento de EC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Es decir, el alumno debe ser capaz de tomar decisiones necesarias para llevar a cabo el aprendizaje autónomo en contextos disímiles y en situaciones comunicativas que exijan de él la puesta en práctica de alternativas para suplir los problemas que puedan surgir durante la interacción.

Allwright (1979, citado por Jiménez, 1994) entiende por enseñanza responsable “aquella en la que el profesor comparte las tareas con el aprendiz”. Por su parte, Holec (1985, citado por Jiménez, 1994) dice que “la responsabilidad puede ser considerada como algo estático, un producto acabado. Una vez alcanzado este estado, el aprendiz es responsable de la definición de todos y cada uno de los aspectos del aprendizaje. La aceptación de tal responsabilidad significa que el aprendiz tendrá que determinar en cada una de las operaciones la naturaleza de la decisión y tomar dicha decisión”. Para lo cual –considera- es necesario que “el aprendiz sepa cómo tomar las diferentes decisiones y que exista una estructura de aprendizaje en la que el control sobre el mismo pueda ser ejercido por el aprendiz” (Holec, 1985, citado por Jiménez, 1994).

Si bien la responsabilidad se considera por los autores como algo estático (Holec) y como una necesidad de “negociación” entre el aprendiz y el profesor (Allwright), es evidente que la aceptación del término “responsabilidad” debe ser valorado como

un proceso progresivo y gradual a medida que el alumno va capacitándose para asumirlo, y que contribuye al desarrollo de la autonomía. La responsabilidad, implica una toma de decisiones por parte del alumno que aprende una LE, no sólo en cuanto a convertirse en protagonista de su propio proceso de adquisición, sino también debe ser valorado como una posición de autocontrol estratégico ante una necesidad inmediata de interacción comunicativa; lo que implica también un alto grado de **motivación**.

Ésta constituye otro de los componentes importantes en esta inseparable relación con la responsabilidad. La motivación por ejercer la comunicación ha devenido siempre en centro de interés de los alumnos de LE, y en motivo de preocupación de los profesores ante la necesidad de que aquéllos sean capaces de desarrollar las habilidades orales fuera del contexto docente. "Si a un aprendiz se le permite y se le da la posibilidad de crear lengua sobre la base de sus motivos personales para conseguir competencia y autonomía, sin lugar a dudas, dicho aprendiz tendrá mas oportunidad de éxito que si se convierte en un aprendiz dependiente de recompensas externas para el desarrollo de su motivación" (Jiménez, 1994); lo cual lleva implícito la toma en consideración de las necesidades e intereses de los alumnos durante el proceso.

La enseñanza-aprendizaje de EC puede contribuir a que los aprendices alcancen seguridad y auto-confianza en sus intentos de comunicar con los recursos que éstas les aportan, lo que incide en su motivación para aprender y usar la lengua meta (Manchón, 1998, citado por Martín, 2000). El estímulo o la necesidad para el acto de hablar impulsa el desarrollo de herramientas para efectuar este intercambio. Así que en el caso de que no se entiendan los alumnos y se estanque el diálogo, tendrán que recurrir a estrategias para entenderse mejor y obtener la información deseada. Como bien plantea Kremers (2000): "Un diálogo es mucho más que una secuencia ordenada de frases. Es más bien una dinámica interactiva porque la comunicación no es un proceso lineal, sino simultáneo". Y en este proceso interactivo la relación EC-motivación se manifiesta de manera simultánea: el desarrollo de las primeras incide en la motivación para comunicarse; y al mismo tiempo, esa motivación por hablar estimula la utilización de recursos alternativos para paliar las deficiencias que puedan presentarse en el acto comunicativo.

Sin embargo, la simple explicación por parte de los profesores de la importancia del uso de EC para resolver un determinado problema comunicativo no es suficiente para que los estudiantes las empleen de manera adecuada en aras del logro de un desarrollo autónomo. Otro aspecto importante es que al aprendiz conozca "qué estrategias utiliza, en qué situación y con qué objetivo, y por consiguiente, que sea consciente de lo que hace y para qué lo hace, o a la inversa, que conozca su objetivo y que entonces decida los procedimientos que le ayudarán a conseguirlo del modo más eficaz" (Martín, 2000).

El sentido de la responsabilidad y la motivación, si bien son primordiales durante la dialéctica del proceso, no son suficientes si no existe un conocimiento del mismo. Sólo mediante un proceso de **reflexión** continua y conjunta, alumno- profesor, favorecerá la actuación estratégica y les ayudará a ambos a transferir esa actuación a otros contextos, haciéndolos más independientes; en el caso de los primeros, y a un entrenamiento cognitivo más acertado a partir de hacer explícitos los pasos seguidos en la ejecución de una determinada tarea comunicativa; en los segundos. La reflexión permite al alumno convertirse en su propio crítico, evaluar el proceso, una idea o la solución a un determinado problema comunicativo. A partir del distanciamiento que se produce durante la reflexión se pueden detectar, por parte del aprendiz, cuáles son los aspectos o áreas en las que presenta una mayor dificultad. Y justamente, el poder identificar acertadamente estas áreas conflictivas le permitirá utilizar los recursos más apropiados para darle solución.

La reflexión se enlaza de manera directa con la conciencia, como una de las características más importantes y controvertidas de las EC; pues la adquisición de un mayor grado de conciencia acerca de los éxitos o fracasos en el aprendizaje incide, de manera decisiva, en la motivación del alumno por el mismo. Significa considerar la búsqueda y práctica de las EC como un medio de preparar al estudiante para una mayor eficacia en la práctica de la interacción oral, al tiempo que contribuye a que active en sí mismo el propio proceso de aprendizaje y la adquisición de la autonomía en la lengua meta. "La reflexión es el elemento clave que va a facilitar el desarrollo de la metacognición y el conocimiento de otras formas de enfrentarse a una misma tarea" (Jiménez, 1994).

Podemos concluir que el proceso de adquisición de la **autonomía oral** debe ser entendido como un desarrollo progresivo que evoluciona del control absoluto del profesor sobre la actividad, hacia el control absoluto por parte del aprendiz. Esto se traduce en disposición y **responsabilidad** de actuación de este último con vistas a convertirse en protagonista principal en cualquier contexto comunicativo, lo que lleva implícito, también, un alto grado de **motivación** por resolver determinados problemas que aparecen en la interacción oral a través de recursos alternativos (EC).

Esta actuación responsable y motivada es posible, además, si se ha desarrollado una conciencia del proceso a partir de la **reflexión** de lo que debe hacer para resolver las deficiencias o limitaciones en la interacción fuera del contexto docente. Esa capacidad autónoma en el acto comunicativo, por consiguiente, se armoniza dialécticamente con el desarrollo de la competencia estratégica y las relaciones entre responsabilidad, motivación y reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de EC.

3.- DESARROLLAR LA AUTONOMÍA ORAL EN ELE A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

Asumir el concepto de autonomía en términos de responsabilidad personal sobre la base de considerar el componente motivador y la toma de conciencia acerca de que la validez del empleo de estrategias de comunicación (EC), mejora no sólo el aprendizaje, sino la capacidad comunicativa de los aprendices fuera del contexto docente, implica una dimensión de compromiso social, pues guarda una estrecha "relación dialógica" (Sonsoles Fernández, 2001) con la comunicación. Se trata de un proceso interactivo donde se entrecruzan de manera dinámica las decisiones personales de los participantes, en un esfuerzo de mediación que contempla las diferencias culturales y los aportes de unos y otros en un discurso común.

Constantemente, en este proceso de intercambio social, los estudiantes se ven en la necesidad de darle solución a los problemas comunicativos que se le presentan a partir de activar, de forma más o menos consciente, mecanismos o estrategias en una búsqueda ingente de negociación externa e interna, que permita la efectividad de estos mecanismos de uso. Si a esto se suma la imposibilidad de predecir las diversas situaciones comunicativas en las que se verán inmersos los alumnos, lo que se traduce en no poder ofrecer, todos los recursos lingüísticos necesarios para ello; entonces, "la razón de incentivar el uso de EC en las clases de ELE encuentra toda justificación" (Manchón, 1993).

Se trata, por consiguiente, de asumir una perspectiva diferente y renovadora en las concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE, orientada hacia una complementación armónica de dos objetivos esenciales: potenciar el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y propiciar un entrenamiento personalizado que

permita el empleo consciente de esos recursos estratégicos que contribuyan a una evolución favorable en cualquier contexto de comunicación.

¿Qué hacer, entonces, para lograr esta armonía pedagógica entre las estrategias de comunicación y el desarrollo de la autonomía en las clases de ELE?

En tal sentido, crear condiciones y actividades de interacción oral adaptadas de forma que los estudiantes realicen un trabajo de autopreparación en cómo usar EC, constituye una alternativa viable para este fin:

a) Crear condiciones de interacción oral

Proporcionar contextos de negociación y reflexión en el proceso que se desarrolla, es una necesidad insoslayable en las clases de ELE. Al alumno hay que ofrecerle espacios que aumenten las posibilidades de que gane control sobre las EC y ejerza su autonomía, por lo que, estimular el desarrollo de la motivación, la autoestima y las capacidades, a partir de la creación de un clima favorable y una atmósfera de confianza y de comunicación, deviene en imperativo real en los momentos actuales. La orientación de tareas extradocentes y proponer proyectos (de grupos o individuales) o actividades que sean desarrolladas por los aprendices que faciliten el intercambio oral durante la clase, constituyen acciones concretas fácilmente aplicables en nuestra labor cotidiana como profesores de ELE que, no obstante su carácter de perogrullo, en muchas ocasiones, no son los suficientemente aprovechadas en aras de crear condiciones que favorezcan la comunicación.

b) Crear actividades de interacción oral

Littlewood (1981) clasifica estas actividades en dos tipos: en actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social. Entre las primeras, este autor incluye aquellas en las que los estudiantes tengan que resolver problemas, "obtener información y en las que lo más importante es transmitir significados del modo más eficaz posible (...) con cualquier recurso que tengan a su alcance" (Littlewood, 1981).

En cuanto al segundo tipo de actividades se remite al tema de la adecuación, en tanto crear actividades que hagan que el estudiante seleccione la lengua teniendo en cuenta el contexto social en el que se desarrolla la interacción.

A partir de considerar esta división, sobresale la importancia de convertir nuestras clases de ELE en contextos propicios para lograr armonizar la funcionalidad y la adecuación sobre la base del empleo de EC, en un trabajo coherente que contemple la inclusión de habilidades que potencien este uso estratégico, ya que el éxito de la comunicación no depende sólo de cuánto conocimiento lingüístico se posea de la lengua meta, sino también de cuán eficaz se sea para maniobrar y guiar la conversación de acuerdo a la situación específica.

Es conveniente, por tanto, convertir la clase en contexto de interacción social donde se propicien actividades lúdicas que potencien el trabajo con EC "cómo maniobrar con largos turnos de conversación, saber cómo se interrumpe a otra persona, cómo se cambia de tema" (Barroso, 2000), o cómo percibir si lo que se dice está siendo comprendido correctamente. De la misma forma, el tratamiento de situaciones disímiles en las que los estudiantes se verán inmersos en el entorno social, implica que hay que valerse, inteligentemente, de actividades de simulación, juegos de roles, situaciones auténticas y dramatizaciones, que además de propiciar el dinamismo y la creatividad al proceso, permitan la puesta en práctica, de manera espontánea, de los recursos comunicativos para conseguir entender y ser

entendido, sin prestar atención a que el discurso pueda o no estar correcto lingüísticamente en términos de lengua extranjera.

“También son muy efectivos los debates, como otro tipo de actividad que utiliza el contexto docente como espacio interactivo” (Barroso, 2000), que se orienten de forma tal que los estudiantes ofrezcan sus opiniones, experiencias, criterios, aprovechando las oportunidades que tienen a su disposición, de utilizar, siempre que lo necesiten, recursos alternativos estratégicos para paliar las dificultades lingüísticas, que le permitan expresarse y hacerse comprender.

Todas estas propuestas pueden ser adaptadas a los tres niveles de enseñanza y a las necesidades específicas de cada grupo y estudiante a partir de la negociación y la flexibilidad de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que el profesor ofrezca posibilidades y opciones, “cediendo pequeñas parcelas de responsabilidad a los aprendices” (Bosch, 1999), sin imposiciones. Se trata de estimularlos a que aprendan y usen la lengua de la manera en que les resulte más útil y atractiva, en un esfuerzo común por conocer y aplicar las EC más pertinentes de acuerdo a las situaciones y contextos problemáticos, con lo que hacemos que los alumnos activen, con el empleo de estos recursos, su propio aprendizaje y adquieran cada vez más autonomía para utilizar eficazmente la lengua meta. Aspecto éste, que se constituye en imperiosa necesidad ante las perspectivas actuales del ELE.

4. REFLEXIONES FINALES:

Lograr una relación armónica y coherente en el empleo de estrategias de comunicación para contribuir a potenciar la autonomía, constituye sin dudas, una tarea impostergable en el desarrollo de una dinámica docente encaminada a un proceso formativo que se proyecte por un aprendiz competente en lengua extranjera.

En tal sentido, hacer que el estudiante asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje sobre la base de un proceso reflexivo y consciente que no niegue el factor motivacional, que debe estar presente en la medida en que el aprendiz se vaya convirtiendo en protagonista principal de su formación, emerge como condición indispensable a tener presente en los enfoques actuales de la enseñanza del ELE.

Propiciar un entrenamiento personalizado en estrategias comunicativas que permita un empleo consciente por parte del alumno de estas alternativas para convertirse en hablantes competentes y autónomos en cualquier contexto, implica crearles condiciones favorables durante el aprendizaje, que permitan desarrollar actividades interactivas, y opciones flexibles y dinámicas, que estimulen la creatividad y el empleo de recursos estratégicos en aras de una funcionalidad y eficacia comunicativa.

BIBLIOGRAFÍA

Barroso García, Carlos: “El desarrollo de la interacción oral mediante las estrategias de comunicación (algunas propuestas para trabajar la fluidez oral en clase dentro del español con fines específicos”, en: ¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional de ASELE. [Celebrado en] Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000.

Bosch, Mireia: “Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas”, en Didáctica del español como lengua extranjera: [actas de Expolingua desde 1996 a

1998]/ coordinación, (Cuadernos del tiempo libre Expolingua. E/LE 4).Madrid: Fundación Actilibre. v. 4, 1999.

Fernández, Sonsoles: "Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas", en Frecuencia L: revista de didáctica español como segunda lengua, Madrid, Edinumen, no. 7, julio, 2001.

Jiménez Raya, Manuel: "Aprendizaje centrado en el alumno: desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras", en Didáctica del español como lengua extranjera: [actas de Expolingua desde 1990 a 1993] (Cuadernos del tiempo libre Expolingua. E/LE 2). -- [Madrid]: Fundación Actilibre.v. 2, 1994.

Kremers, M.F.: "El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral", en ¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional de ASELE. [Celebrado en Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000.

Littlewood, William: La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo. Cambridge University, Press, 1981.

López, Estrella: "Las estrategias como parte de un entrenamiento específico para aprender", en Frecuencia L: Revista de didáctica español como segunda lengua, Madrid, Edinumen. -- nº 6, noviembre, (1997).

Manchón Ruiz, Rosa María: "La evaluación del componente estratégico del aprendizaje de lenguas", en Didáctica del español como lengua extranjera: [actas de Expolingua desde 1991 a 1992 Cuadernos del tiempo libre Expolingua. E/LE 1). - [Madrid]: Fundación Actilibre. v. 1, (1993).

Martín Saráchaga, Felipe: Las estrategias de aprendizaje y de uso de idiomas: una propuesta para fomentar el uso de estrategias de comunicación en el aula de ELE. Memoria Fin de Máster. Universidad "Antonio de Nebrija", 2000.

Acentuación ortográfica y ELE

PEDRO TENA TENA
Instituto Cervantes de Lyon

Doctor en Filología Hispánica. Profesor en el Instituto Cervantes, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Internacional Menéndez Pelayo (Santander), University of California (Berkeley), University of Philippines (Diliman). En 1998 y 1999 es coordinador en varios proyectos del Instituto Cervantes. En 2002 es responsable académico del Instituto Cervantes de Fez y, en la actualidad, ocupa tal cargo en el centro de Lyon.

RESUMEN: El presente artículo es una versión revisada del publicado en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 20 (1998), pp. 54-58. En él se brindan unas consideraciones sobre la importancia de la Ortografía como objeto de enseñanza en el marco ELE y, también, se ofrecen variadas muestras de actuación docente para ello.

1. INTRODUCCIÓN

El interés por la Ortografía hoy parece sentirse muy acentuada, si bien no es algo puntual de los últimos años¹. Alegatos en favor de una reforma², denuncias por el mal uso³, investigaciones varias⁴, prontuarios⁵... y hasta novelas⁶ son reflejo de lo dicho. Y todo, por una preocupante realidad que supone advertir que el error ortográfico avanza hasta las capas profesionales donde a cualquiera le extrañaría encontrarlo, que se extiende sin rubor por los diferentes medios que recurren a la escritura en mayor o menor grado, con independencia del agente que provoca la falta (ya autor, corrector, traductor, ya causas técnicas), o que halla respiro con opiniones contra la Ortografía. El extranjero que acude a los centros hispanos para dominar el español puede heredar, así, vicios, pero a la vez adquirirlos durante el proceso de aprendizaje hasta de los propios libros que use en el periodo formativo. Tal es el poder de la palabra escrita (mejor, mal escrita). Primero, errores por adición de letras innecesarias, ya por prótesis (*amoto* por *moto*), ya por epéntesis (*cotidianeidad* por *cotidianidad*), ya por paragoge (*dijistes* por *dijiste*). Segundo, errores por supresión de letras, ya por aféresis (*ta bien* por *está bien*), y por síncope (*poser* por *poseer*), ya por apócope (*usté* por *usted*). Tercero, errores por trasposición de letras (*Grabiel* por *Gabriel*). Cuarto, errores por sustitución de letras (*vrro* por *burro*). Quinto, errores por omisión de signos (*ueso* por *hueso*). Sexto, errores por adición de signos (*santigüar* por *santiguar*). Séptimo, errores por haplografía (*ación* por *acción*) o errores por ditografía (*autotomóvil* por *automóvil*). Y octavo, errores por ultracorrección (*Bilbado* por *Bilbao*).

La docencia del *español*, incluso como lengua extranjera (ELE), también viene manifestando atención ortográfica a través de una práctica con tareas para su control, dominio y medida y con el fomento de la lectura; pero asimismo la demanda bibliográfica es indicio de ello⁷. Y es que, por lo enunciado, y conocidas las raíces de los posibles problemas en la clase, el profesional tiene que servirse de adecuados materiales, incluyendo las obras esenciales donde uno puede atender a la Ortografía en el terreno más académico (la *Gramática de la Real Academia Española*, la *Ortografía de la Real Academia Española*⁸, el *Esbozo de una*

nueva gramática de la lengua española, pero sin validez normativa, y el *Diccionario de la Real Academia Española*, donde se manifiestan las reglas de la RAE en la realidad de las palabras).

Existen numerosos recursos para el tratamiento ortográfico, los cuales bien pueden ser empleados en el mundo ELE: cuadernos de *sólo* Ortografía, cuadernos de ejercicios, diccionarios, ejercicios en casete y en cederrom, escalas de dominio ortográfico, inventarios cacográficos, libros de dictados, libros de enseñanza programada de Ortografía, libros de textos ortográficos, programas ortográficos con máquina, programas ortográficos con ordenador, textos de dominio ortográfico, textos de madurez ortográfica, vídeos ortográficos, vocabularios básicos, vocabularios ortográficos, por ejemplo; además de toda clase de material en la red Internet⁹. Aun lo escrito, el profesor ha de contar con una atención para la Ortografía y con la necesidad de concienciar al alumno de un cuidado tanto dentro como fuera de las aulas. No ha de primarla en el desarrollo de la expresión escrita, de la comunicación, en general, aunque tampoco relegarla al olvido. En verdad, el ejercicio de la escritura y de la lectura (y el diccionario¹⁰) es el camino más acertado a una correcta expresión escrita y, por en ende, hacia un saber ortográfico, al subrayar, con el tiempo, el valor de un texto con calidad de contenido y de forma, sobre todo¹¹.

Si hemos querido centrarnos en la acentuación en ELE, dejando injustamente de lado la ortografía de las letras y la puntuación, es debido a que los alumnos tienden a considerar aquella una barrera aburrida, complicada, inalcanzable en el dominio del español escrito o, incluso, poco importante, de escaso valor práctico.

El conocimiento de las reglas ortográficas con pruebas de carácter mecánico y repetitivo, en especial con listas de palabras, escogidas con o sin criterio, para colocar o no tilde, tradicionalmente se ha visto útil, aunque reciba críticas certeras: ausencia de contextualización, corrección lenta, pérdida de conciencia de un vocabulario básico, importancia excesiva al vínculo grafía-sonido, variación nula. A pesar de la validez de semejantes tareas, las presentes líneas aparecen como modesto intento de mostrar que la docencia de la Ortografía, y concretamente la referida a la acentuación ortográfica, no tiene por qué ser ni debe ser calificada con talante negativo, ni siquiera vista como obligada recuperación. Este deseo viene dado por entender que el trabajo lúdico es muy positivo en el proceso educativo, ya aplicado al aula por entero o de manera individualizada, si el problema, en este último caso, se localiza en un pequeño número de alumnos. No se ha pretendido agotar el tratamiento con cantidad de variantes, sino más bien brindar unas sencillas vías de actuación, complementarias de las reglas ortográficas, del trabajo con la escritura y la lectura, que posibiliten en mayor grado el aprendizaje, la autorrealización y la creatividad del discente¹² por medio de la diversión (dando atractivas y sugerentes actividades), el estímulo (ofreciendo ejercicios alejados de la repetición) y el interés

(persiguiendo una relación entre el aula y la realidad sociocultural que rodea la lengua meta).

2. ACTIVIDADES ACENTUALES

2.1. SIN CONTEXTO

2.1.1. El cubo ortográfico (Se construye un cubo -cartulina, papel...-, anotando una vocal diferente con tilde en cada una de sus caras y dejando un lado en blanco). La actividad consiste en lanzar el cubo y, a continuación, cada estudiante ir diciendo una palabra que contenga la letra que aparece en la cara superior. El sexto lado, que queda en blanco, sirve para que se elija una acentuada. Si alguien nombra un término equivocado, deja la ronda. Gana el que permanezca.

2.1.2. Encadenar sólo agudas (o sólo graves / llanas o sólo esdrújulas) a partir de cualquier letra de un vocablo anterior. Cada alumno, una palabra. Por ejemplo: canción, calor, romper, perder, diBujé, botón...

2.1.3. Hacer una lista de términos que contengan una sílaba seleccionada (con tilde ortográfica o no).

2.1.4. Laberinto ortográfico. La actividad consiste en descubrir la salida tomando el camino de una clase de vocablos (o sólo agudos o sólo graves/llanos o sólo esdrújulos, por ejemplo). Una variante sería mostrar dibujos en vez de palabras.

2.1.5. Escribir términos según variados esquemas acentuales. Por ejemplo: ´ _ _ _ : *médico*, ...

2.1.6. Tareas de refuerzo

Un punto que merece indicarse en este apartado es el relativo a la eliminación total de dificultades con determinados vocablos. Para nuestro particular campo de enseñanza es conveniente que el profesor de ELE vaya elaborando un actualizado inventario cacográfico-acental o grupo de palabras que presente escollos continuos en el aula¹³. El siguiente paso es dar una serie de actividades que faciliten eliminar los errores persistentes. Éstas pueden ser muy dispares: escribir durante un tiempo los concretos términos, destacando el problema acental, en cartel, mural o póster, y en un sitio muy accesible de la clase; leer textos donde aparecen los vocablos conflictivos para que luego el aprendiz enmarque éstos o los separe...; que se escriban variadas oraciones con ellos o, en edades tempranas, dibujar la palabra junto a lo que representa. Incluso lo dicho, otras tareas podrían ser las siguientes:

a. Laberinto ortográfico. Completar la escritura de una palabra conflictiva, a la que le falta una vocal (acentuada o no). En la parte superior de un papel (cartulina...) se ofrece una vocal repetida varias veces (con y sin acento ortográfico). En la parte inferior, y de forma

paralela, aparece la palabra cuya escritura se desea fijar, pero sin la vocal conflictiva. De cada letra de la zona alta nace una línea laberíntica. Sólo una conduce al espacio en blanco del vocablo meta. El resto de las líneas lleva a una solución equivocada (camino cortado o vía no correcta).

b. Ordenar las letras de una palabra de continua equivocación (que no se dice), las cuales previamente se han desorganizado.

c. Descubrir la escritura de una palabra conflictiva (que no se dice) saliendo de un laberinto dibujado. (En el camino correcto se encuentran las letras adecuadas y en orden. En los otros recorridos, diferentes consonantes y vocablos).

d. Escribir una serie de términos y oraciones relacionadas con una palabra de continua equivocación. Una variante sería obtener vocablos con letras de la palabra conflictiva, pero respetándose siempre las reglas ortográficas. Por ejemplo: argumentación: *argumenta, en, me, menta...*

e. Descubrir palabras de continua equivocación en una *sopa de letras*.

f. Bingo ortográfico. Primero, se ofrece en la pizarra o por transparencia, ... una lista de términos que conviene reforzar. Luego, cada discente anota en su papel un número de aquéllos (decidido con anterioridad). Y al final, el profesor va leyendo vocablos de la serie presentada mientras los estudiantes los señalan en sus cartones. Gana, pues, el que tache sus palabras.

g. Completar crucigramas donde sólo aparece indicada la vocal conflictiva de cada respuesta.

h. Identificar una palabra de continua equivocación a partir de los datos de los estudiantes. Para ello, se invita a un alumno a colocarse frente a sus colegas. Se enseña entonces al resto de la clase un ejemplo que nos interesa fijar. Al final, los compañeros empiezan a dar todo tipo de explicaciones para que el otro adivine.

i. Daniel Cassany recoge de Jordi Plens la actividad llamada *La subasta*, que creemos merece la pena reproducir en su integridad:

“REGLAS DE LA SUBASTA:

JUEGO:

Se subasta 20/25 expresiones, correctas e incorrectas, extraídas de las redacciones de los alumnos. El juego consiste en comprar el mayor número de ítems correctos con la menor cantidad de dinero posible. En caso de empate también se cuentan los ítems incorrectos que se han adquirido (gana el que tenga menos).

GRUPOS DE ALUMNOS/ LICITADORES:

Pujan para adjudicarse los ítems que deseen. Las pujas deben tener un mínimo de 50 000 pesetas. Cada grupo dispone de dos millones de pesetas.

DIRECTOR DE SUBASTA (MAESTRO/A):

Presenta cada ítem a subasta (pero sin comentar nada que pueda indicar su corrección o incorrección). Abre y cierra cada turno de pujas y anima a los licitadores (también él o ella puede licitar). Antes de adjudicar un ítem debe dar tres avisos: ¡tres golpes en la mesa! Si algún ítem no tiene licitador se pasa al siguiente.¹⁴

2.2. CON CONTEXTO

2.2.1. Distribuir en tres conjuntos (agudas, graves / llanas, esdrújulas) adjetivos, sustantivos, verbos que conforman un texto escrito.

2.2.2. Completar un texto seleccionando respuestas correctas entre varias alternativas. Por ejemplo: Ayer Juan (*fue, fue, fue*) al cine [...]. Una primera variante sería acentuar sólo las palabras que precisan tildes (Por ejemplo: Los médicos son [...]). Una segunda sería completar con sílabas acentuadas o no acentuadas, según convenga, los términos que aparecen mutilados (Por ejemplo, Los []dicos son [...]). Y una tercera sería separar los vocablos que hemos unido a propósito y luego acentuar (Por ejemplo: Losmedicosson [...]).

2.2.3. Escribir oraciones o un texto a partir de una receta: X (10 ó ...) agudas, Y (7 ó ...) graves / llanas y Z (5 ó ...) esdrújulas, con tilde y sin ella, dadas por el profesor o elegidas por toda la clase; con los vocablos en una concreta disposición (a modo de pauta) o sin ella. La naturaleza de la composición que ha de crearse puede ser muy variada. No obstante, para un desarrollo creativo, divertido, interesante y vinculado con la experiencia personal del alumnado y con la realidad sociocultural de la lengua meta, es útil proporcionar, como mínimo, el oportuno contenido funcional, gramatical y léxico e igualmente las propias características del escrito que se quiere trabajar, con independencia de la metodología que se utilice. Para corregir el texto, el profesor puede usar una serie de signos que luego interpretará el alumno con sus compañeros para descubrir las oportunas buenas respuestas. La evaluación se convierte así en una labor compartida y motivadora.

2.2.4. Descubrir errores ortográficos presentes en libros, periódicos, publicidad, revistas... o en textos que se construyan *ad hoc*.

2.2.5. Tareas de refuerzo

Los problemas puntuales de igual modo pueden tratarse en un marco textual. He aquí unos casos:

a. Escribir textos cortos cuyo final es un término que os interesa fijar.

b. Completar un texto situando las palabras difíciles en un lugar preciso. Por ejemplo:

azúcar, calle, maravillosa, taberna, [...]

Sevilla es una ciudad [], llena de luz de azahar, repletita de [].

[] moreno en el aire [...]

Una variante sería proporcionar las palabras sin algunas de sus letras, pero dejando siempre, y bien marcada, la que suele provocar dificultades. Por ejemplo: El avión, el a-t-ús, el coche particular necesitan de vez en vez una [...]

¹ A. ESTEVE SERRANO, *Estudios de teoría ortográfica del español*, Murcia, Universidad de Murcia, 1982.

² El discurso de Gabriel García Márquez en el Primer Congreso Internacional de la Lengua Española (Zacatecas, 7 de abril de 1997) reabrió un interesante debate (A modo de complemento, M. RIVERA DE LA CRUZ, "De Barranquilla a Zacatecas: El mismo cuento de Gabo", en *Espéculo*, 5 (1997) [<http://www.ucm.es/info/especulo/numeros/gabo.htm>]). También P. SÁNCHEZ-PRIETO BORJA, "¿Es necesaria una reforma ortográfica del español? (Reflexiones desde una perspectiva histórica)", en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 20 (1998), pp. 9-18; J. M. ECHAURI GONZÁLEZ, "¿Reformar la ortografía o reformar la enseñanza de la ortografía?", en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 30 (2000), pp. 22-27.

³ J. POLO, *Manifiesto ortográfico de la lengua española*, Madrid, Visor, 1990; Á. GRIJELMO, *Defensa apasionada del idioma español*, Madrid, Taurus, 1998.

⁴ J. MARTÍNEZ DE SOUSA, *Diccionario de ortografía de la lengua española*, Madrid, Paraninfo, 1996; F. CARRATALÁ, *Manual de ortografía española. Acentuación, léxico y ortografía*, Madrid, Castalia, 1997; L. GÓMEZ TORREGO, *Ortografía de uso del español actual*, Madrid, SM, 2000; T. CHACÓN BERRUGA, *Ortografía normativa del español*, Madrid, UNED, 2001; B. MARCOS GONZÁLEZ Y C. LLORENTE, *Manual de ortografía española*, Salamanca, Colegio de España, 2001; M. T. CÁCERES LORENZO, Y M. DÍAZ PERALTA, *Ortografía española*, Madrid, Anaya, 2002; J. MARTÍNEZ DE SOUSA, *Ortografía y ortotipografía del español actual*, Gijón, Trea, 2004.

⁵ E. PALACIOS FERNÁNDEZ, *Prontuario de Ortografía práctica*, Madrid, Javier G. del Olmo, 1993; G. SUAZO PASCUAL, *Prontuario de ortografía española*, Madrid, Edaf, 2002.

⁶ Á. LOZANO, *El misterio de la desaparición de la letra ñ*, Barcelona, La Galera, 1997.

⁷ A. CAMPS ET AL., *La enseñanza de la Ortografía*, Barcelona, Graó, 1990; D. CASSANY ET AL., *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó, 1994, pp. 411-432.

⁸ J. MARTÍNEZ DE SOUSA, "La 'nueva' ortografía académica", en *Grupo de Lengua e Informática de ATI*, [<http://www.ati.es>], Madrid, ATI, 1999 [<http://www.ati.es/gt/lengua-informatica/sousa.html>].

⁹ J. MESANZA LÓPEZ, *Didáctica actualizada de la Ortografía*, Madrid, Santillana, 1987, pp. 142-144; M. CRUZ PIÑOL, *Enseñar español en la era de Internet*, Barcelona, Octaedro, 2002.

¹⁰ J. PRADO ARAGONÉS, "Estrategias lúdico-creativas para la enseñanza de la lengua basadas en el uso del diccionario", en J. DE LAS HERAS BORRERO, P. CARBONERO CANO Y V. RORREJÓN MORENO (eds.), *Actas III Congreso sobre Enseñanza de la Lengua en Andalucía*, Huelva, Diputación Provincial, 1995, pp. 185-200; D. MIGHETTO, "Los diccionarios y las necesidades en el aula", en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 11 (1996), pp. 60-65; J. PRADO ARAGONÉS, "Usos creativos del diccionario en el aula", en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 11 (1996), pp. 38-45; J. PRADO, "El diccionario y la enseñanza del español como lengua extranjera", en *Frecuencia ELE*, 6 (1997), pp. 47-51; C.

MALDONADO GONZÁLEZ, *El uso del diccionario en el aula*, Madrid, Arco/Libros, 1998; J. MARTÍN GARCÍA, *El diccionario en la enseñanza del español*, Madrid, Arco/Libros, 1999; S. RUHSTALLER Y J. PRADO ARAGONÉS (eds.), *Tendencias en la investigación lexicográfica del español. El diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico. Actas del congreso celebrado en la Universidad de Huelva del 25 al 27 de noviembre de 1998*, Huelva, Junta de Andalucía - Universidad de Huelva, 2000; M. C. AYALA CASTRO (coord.), *Diccionarios y enseñanza*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares, 2001.

¹¹ F. PAREDES, "La ortografía: una visión multidisciplinar", en F. MORENO FERNÁNDEZ, M. GIL BÜRMAN Y K. ALONSO (eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 1998, pp. 609-619; A. M. RICO MARTÍN, "Factores que intervienen en el aprendizaje ortográfico", en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 37 (2002), pp. 26-31.

¹² L. M. LOGAN Y V. G. LOGAN, *Estrategias para una enseñanza creativa*, Barcelona, Oikos-Tau, 1980; J. S. BRUNER, *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza, 1984; *Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*, Carabela, 41 (1997).

¹³ E. VILLAREJO MÍNGUEZ, "Inventario cacográfico usual del escolar madrileño", en *Revista Española de Pedagogía*, 8 (29) (1950), pp. 31-78, y J. MESANZA LÓPEZ, *Palabras que peor escriben los alumnos*, Madrid, Escuela Española, 1990 (aunque no centrados en la enseñanza del español como lengua extranjera, sí pueden ser muy válidos como pautas de trabajo).

¹⁴ D. CASSANY, *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Graó, 1993, p. 101 (También, M. RINVOLUCRI, *Grammar Games. Cognitive, affective and drama activities for EFL students*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984, pp. 18-21).

El cronómetro

Manual de preparación del DELE (Nivel Intermedio)

Editorial Edinumen, 2005

Teresa García
Pilar Montaner
Nicolás Sánchez
Sergio Prymak
Iñaki Tarrés

El Cronómetro es un manual de preparación del examen para la obtención del Diploma de Español como Lengua Extranjera.

¿Qué necesita un candidato que va a presentarse a los exámenes para la obtención de un título que certifique su nivel de lengua?; ¿qué dificultades específicas tienen los candidatos en relación con su idioma?; ¿en qué consiste, a fin de cuentas, un examen de idioma?; ¿en qué consiste realmente su preparación? A partir de este tipo de preguntas, los autores han diseñado un manual que intenta ante todo cubrir las necesidades del candidato. Para ello se han aplicado conceptos metodológicos generales de la enseñanza de E/LE, entre los que destacan el concepto de autonomía aplicado a la preparación de exámenes y el desarrollo de estrategias y microestrategias. Además, se ha hecho un análisis exhaustivo del actual modelo de examen que pueda dar una idea clara del nivel de dificultad lingüística de los textos propuestos, y del de las tareas propuestas. De esta manera, el candidato se convierte en centro de todo el proceso de preparación. Como muestra de ello, véase la introducción, que lleva el nombre de *Introducción para candidatos*, texto en el que se ofrecen consejos y claves para un uso práctico y autónomo del libro. Por otro lado el manual opera casi como una página Web en cuanto a los iconos y organización se refiere, presentando el índice a modo de mapa de página Web que facilita una visión global de la recorrido por el que va a pasar el candidato que se prepara para el examen; además, hay referencias constantes a su actuación y procesos cognitivos; se le ofrece todo lo necesario para la preparación en un solo volumen, sin separatas ni anexos; cada sesión de trabajo incluye las claves, para que no sea necesaria ir al final del libro o a otro libro aparte; se ofrecen materiales auxiliares para continuar la preparación del examen una vez agotados los del libro, como referencias bibliográficas, y tres apéndices de vocabulario de unos 600 ítems léxicos, entre palabras y expresiones coloquiales. Todo ello contribuye a que el candidato tenga la sensación de que el libro conversa con él, a través de un discurso fluido y adaptado a su nivel de competencia lectora.

Se estructura en tres fases. Las dos primeras trabajan las distintas pruebas del examen mediante actividades que tienen como objetivo desarrollar las habilidades lingüísticas necesarias para aprobar el examen, y la tercera constituye una prueba completa de examen. Todas las actividades están diseñadas siguiendo fielmente las características del examen. Entre esas características destaca el valor concedido al tiempo como factor de éxito, elemento que justifica el título.

Integrada con las actividades prácticas, el manual presenta una cantidad importante de información sobre el examen en forma de descripciones de las tareas que deberá realizar el candidato, consejos, comentarios y recomendaciones para su realización exitosa.

Como se ha apuntado antes, el libro sigue una metodología basada en el concepto de autonomía, por lo que el candidato puede usar el libro tanto individualmente como durante cursos de preparación.

Los cinco autores son profesores en activo del Instituto Cervantes con una amplia experiencia en distintos países como examinadores de las pruebas para la obtención del D.E.L.E. El manual ha sido presentado en España (Congreso de Expolingua, 2005) y en otros países europeos, y ha recibido una muy favorable acogida por parte de profesores de E/LE que preparan a sus alumnos, del propio Instituto Cervantes, así como de candidatos que se preparaban para la última convocatoria del D.E.L.E. (Nivel Intermedio) de mayo.

Para más información: <http://www.edinumen.es/index2.html> Para los que estén interesados, la editorial ofrece la posibilidad de descargarse varias sesiones de trabajo en formato pdf.

Conversación y enseñanzas de lenguas extranjeras

Ana María Cestero Mancera (2005):

Madrid: Arco/Libros, 96 págs. ISBN: 84-7635-611-0. PVP: 5,10 €

El desarrollo de disciplinas lingüísticas que tienen como objeto de estudio el habla, la comunicación o la interacción, tales como la Pragmática, la Sociolingüística, la Dialectología, el Análisis de la Conversación y el Análisis del discurso, unido a los avances en el seno de la Lingüística aplicada, ha favorecido un cambio teórico y metodológico sustancial en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este cambio ha provocado, por un lado, la aparición de un objetivo general más abarcador y, por otro, la utilización sistemática de un enfoque metodológico basado en la actuación. El objetivo primordial que se persigue, desde hace ya algunas décadas, es enseñar y aprender a comunicar y comunicarse y ello se hace con un enfoque básicamente nocio-funcional. Ahora bien, para comunicarnos correctamente y con eficacia, no es suficiente adquirir el sistema lingüístico de la lengua meta, por muy buena y completa que dicha adquisición sea, hemos de ser, también, competentes comunicativamente, con todo lo que ello comporta.

En el marco de la competencia comunicativa, ocupa un lugar destacado la que se ha dado en llamar "competencia conversacional", por tratarse de la habilidad para producir la actividad comunicativa por excelencia: la conversación. Participar en una conversación, de forma natural, requiere tener la capacidad cognitiva y la competencia lingüística y no verbal necesarias para producir y comprender enunciados, pero, además, y fundamentalmente, requiere poseer la capacidad discursiva e interactiva suficiente para cooperar y negociar con otras personas en su construcción. Estos hechos no han pasado desapercibidos para los especialistas en la enseñanza de lenguas, que llevan ya algún tiempo prestando atención a las características conversacionales; sin embargo, aún existe una laguna importante en el tratamiento del tema: prácticamente no se trabajan las características estructurales, que son las más básicas para la construcción misma de la conversación.

En *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras* se presentan y describen los mecanismos, fenómenos y elementos lingüísticos y no verbales implicados en la estructuración de la conversación cotidiana. Se ofrecen, además, a modo de conclusión, algunas ideas y propuestas que pueden facilitar la inclusión de los contenidos expuestos en los planes curriculares y los manuales y materiales de enseñanza de lenguas extranjeras. Ha sido elaborado a partir de la bibliografía básica recogida al final de la obra y de la propia experiencia investigadora y docente de la autora, y se estructura de la manera que se expone a continuación:

1. La conversación y la adquisición de lenguas extranjeras
 - 1.1. El estudio de la conversación
 - 1.2. Análisis de la conversación y adquisición de lenguas extranjeras
2. La conversación cotidiana
 - 2.1. Conceptos básicos
 - 2.2. El funcionamiento de la conversación
3. La estructura de la conversación
 - 3.1. Estructura pormenorizada de la conversación
 - 3.1.1. Los turnos de palabra
 - 3.1.2. Los intercambios de turnos
 - 3.1.3. Las secuencias de turnos
 - 3.2. Estructura general de la conversación
4. La conversación y la enseñanza de lenguas extranjeras
 - 4.1. El tratamiento de la conversación en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras
 - 4.2. La enseñanza de los mecanismos, fenómenos y elementos conversacionales
 - 4.2.1. Mecanismos, fenómenos y elementos conversacionales que requieren enseñanza específica
 - 4.2.2. La enseñanza de la conversación

Para más información, visitar:

<http://www.arcomuralla.com/Arco/Shop/Detail.asp?IdProducts=601>

Chicos Chicas. Cuaderno de vacaciones y de repaso 1.

Ma Ángeles Palomino

Cuaderno de actividades de tiempo libre que permite al alumno repasar en vacaciones lo estudiado durante el curso poniéndose así al día antes del comienzo del nuevo curso, puede también ser una herramienta de ayuda a la hora de preparar un examen.

Destinado a niños de 11 a 13 años, nivel inicial.

En 4 colores, rico en imágenes, con actividades atractivas y sugerentes que estimulan y motivan al alumno para que repase el español de manera divertida.

Descripción:

Consta de 18 dobles páginas de trabajo una por cada día de lunes a jueves, y de 4 páginas de evaluación para los viernes, con las que se cubre un mes de verano.

Cada semana comienza con una lección de repaso general muy lúdica y termina con dos dobles páginas de autoevaluación.

El hilo conductor del libro es la historia de Andrea, una estudiante de 13 años que va a pasar las vacaciones con su prima Julia a Valencia. Al tiempo que descubrimos a Andrea y sus nuevos amigos, repasamos los contenidos del nivel 1 de un curso de español.

Al final del libro hay un apéndice con cuadros de verbos, práctica de los verbos.

El libro va acompañado de un CD con audiciones realizadas por chicos y chicas de 12 y 13 años, lo que permite a los estudiantes enfrentarse a una lengua auténtica y acorde a su edad. En el apéndice del libro se encuentran las transcripciones de las grabaciones.

Las claves están disponibles en la Sección Forum Didáctico del Portal EDELSA:
<http://www.edelsa.es>

El próximo nivel estará listo en febrero de 2006.

El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas

Roser Morante Vallejo

Madrid, 2005. Arco/Libros, 88 págs. ISBN: 84-7635-608-0. PVP: 5,30 €

Uno de los objetivos de esta obra es explicar cómo ha ido cambiando el papel del léxico en la didáctica de lenguas. Durante mucho tiempo se ha considerado que aprender vocabulario consistía en aprender listas de palabras y que el aprendizaje del vocabulario estaba supeditado al aprendizaje de la gramática. Sin embargo, en la última década, en consonancia con la evolución de las teorías lingüísticas lexicalistas, se ha puesto de manifiesto la necesidad de centrarse en el aprendizaje del vocabulario como un proceso complejo, que tiene sus propias características y que es fundamental en el aprendizaje de una lengua.

Además de una revisión bibliográfica sobre el papel del aprendizaje de vocabulario en la enseñanza de lenguas, este libro contiene una introducción a diversas cuestiones relativas al proceso del desarrollo léxico, como por ejemplo en qué consiste aprender una palabra, qué hipótesis se barajan sobre cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje del léxico o qué unidad se toma como unidad de aprendizaje.

Expresión escrita en L2/ELE

Daniel Cassany

Madrid, 2005. Arco/Libros, 96 págs. ISBN: 84-7635-612-9. PVP: 5,30 €

Expresión escrita en L2/ELE constituye un manual de síntesis sobre el estado de la cuestión en la enseñanza de la destreza de la producción escrita como lengua segunda y específicamente sobre español como lengua extranjera. Una primera parte titulada Investigaciones y fundamentos sintetiza las investigaciones desarrolladas en la lingüística, la psicología y la pedagogía que contribuyen a explorar el acto de escritura en una segunda lengua. Se resumen las aportaciones de la lingüística del texto, el análisis de género discursivo, la retórica contrastiva o los procesos de composición, además de prestar atención a las formas electrónicas de escritura.

La segunda parte, titulada Didáctica en el aula, plantea los principales enfoques metodológicos con que se puede aprovechar la escritura en el aula. Propone modelos de tarea de escritura, resume diferentes procedimientos de motivación a la producción, varias técnicas de evaluación y corrección de textos, además de explorar la dinámica que se sigue en el aula. También se incluye una bibliografía actual y selecta y una introducción y un epílogo al fenómeno de la biliteracidad. Finalmente, el volumen plantea algunas cuestiones auto correctivas e incluye varios ejemplos verosímiles o reales para facilitar la comprensión de todos los conocimientos.

La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios

Manuel Fernández-Conde Rodríguez

Madrid, 2005. Arco/Libros, 96 págs. ISBN: 84-7635-613-7. PVP: 5,30 €

La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios es un libro concebido con la intención de dar respuesta a las muchas interrogantes que se le plantean al docente a la hora de llevar la cultura al aula de ENE (Español de los negocios) y de E/LE (Español como lengua extranjera). ¿Qué cultura hemos de enseñar en nuestras clases? ¿Hablamos de cultura española, hispánica o latinoamericana? ¿Nos referimos a la gran cultura, a la cultura con minúscula o a la "cultura"? ¿Cuáles son los aspectos culturales más relevantes en un curso de ENE? ¿Cómo podemos enseñarlos?

Este libro intenta ofrecer unas pautas para orientar al profesor en la enseñanza de los factores culturales de manera contextualizada e integrada en nuestras clases, promoviendo un auténtico y enriquecedor diálogo intercultural entre nuestros alumnos. Así, junto a una serie de reflexiones y planteamientos teóricos, ofrece unas propuestas didácticas para la enseñanza del factor sociocultural, con especial énfasis en la comunicación no verbal.

El léxico del discurso económico empresarial: identificación, selección y enseñanza en Español como Lengua Extranjera con Fines Específicos

Lieve Vangehuchten

Madrid, 2005, Iberoamericana. 338 págs., ISBN 84-8489-165-8

Este trabajo tiene como objetivo principal la elaboración de una metodología que permita la selección objetiva y científica del vocabulario típico del discurso económico empresarial. Para este propósito se recurre a la terminología y a la lexicología así como a algunas herramientas de la léxico-estadística. La elaboración de dicha metodología se realiza a partir del análisis de un corpus modélico cuyas distintas clases léxicas se describen desde un punto de vista semasiológico y onomasiológico. A continuación se plantea la cuestión de la enseñanza del léxico seleccionado. Un estado de la cuestión de la didáctica y de la lingüística aplicada a la adquisición de lenguas extranjeras permite relacionar las ideas principales de estas dos disciplinas con los resultados del análisis, lo cual lleva a la formulación de una serie de conclusiones didácticas.

Lieve Vangehuchten (1972, Amberes); Doctora en Filosofía y Letras (Sección de Filología Románica) por la Universidad católica de Lovaina (UCL, 2003); Profesora titular de la Universidad de Amberes (Bélgica), donde enseña el español económico y comercial a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas Aplicadas.