

Mediterráneo

REVISTA DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN ITALIA, GRECIA Y ALBANIA

Número **5** - Junio de 2013

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

Volumen **II**: EPELE Nápoles **(II)**



Catálogo de publicaciones del Ministerio: mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones generales: publicacionesoficiales.boe.es

Dirección

IGNACIO SÁNCHEZ CÁMARA

Consejero de Educación.

Coordinación

RAFAEL ALBA CASCALES

JOSÉ LEANDRO SÁNCHEZ GARRE

Asesores Técnicos



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General

de Documentación y Publicaciones

NPO: 030-13-110-6

ISSN: 2036-9131

Diseño de portada y maquetación: Bárbara Balcells

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania

Mediterráneo

Revista de la Consejería de Educación
en Italia, Grecia y Albania

Número 5 - Junio 2013

www.mecd.gob.es/italia

Volumen II: EPELE Nápoles (II)

Índice

Revista MEDITERRÁNEO. Número 5. Junio 2013

EPELE Nápoles (II)

1. PALABRAS CON DESCUENTO. MICROFICCIÓN Y TWITTERATURA EN EL AULA ELE

Marisa Martínez Pérsico
p. 6

5. ESPAÑOL AL ALCANCE DE TODOS. REFLEXIONES Y PROPUESTAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE ELE EN CONTEXTOS ESPECIALES

Adriana Mabel Porta
p. 68

9. TRADUCIR LA SÁTIRA POLÍTICA

María Montserrat Villagra Terán
p. 120

2. WIKI Y SU USO MULTIFUNCIONAL

María Paz Rodríguez
p. 24

6. EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIONES ORALES CON LA TIC'S

Jesús Miguel Sánchez Espín
p. 80

10. FLAMENCO, TANGO, TONDERO, CHACARERA, VALLENATOS, NUEVA CANCIÓN CHILENA Y MÁS MÚSICA EN FACEBOOK CON LOS ALUMNOS DE SEGUNDO AÑO DE LA CLASE DE ELE UNIVERSITARIA

Karin Chirinos Bravo
p. 136

3. EL CUENTO Y LA FÁBULA EN ELE

Dulce Pereira Varandas
p. 38

7. EL PROCESO SEMÁNTICO DE METAFORIZACIÓN QUE CONVIERTE LAS COLOCACIONES EN LOCUCIONES

Rossana Sidoti
p. 90

11. LITERATURANDO

Flor Janeth Adriana Arvelo Vivardi
p. 160

4. EL DESARROLLO DE LA CONSCIENCIA INTERCULTURAL: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Mercedes Pérez Serrano
p. 56

8. LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA COMO COMPETENCIA INTEGRADORA EN LA DIDÁCTICA DE E/LE: UNA APROXIMACIÓN A LAS TAREAS DE MEDIACIÓN ORAL Y ESCRITA

Giuseppe Trovato
p. 104

12. VIAJANDO POR EL MUNDO A TRÁVES DE LOS CUENTOS

Carmen Guidetti
p. 166

Colaboran en este número

Marisa Martínez Pérsico

María Paz Rodríguez

Dulce Pereira Varandas

Mercedes Pérez Serrano

Adriana Mabel Porta

Jesús Miguel Sánchez Espín

Rossana Sidoti

Giuseppe Trovato

María Montserrat Villagrà Terán

Karín Chirinos Bravo

Flor Janeth Adriana Arvelo Vivardi

Carmen Guidetti

Esta publicación se puede descargar desde:

<http://www.mecd.gob.es/italia>

consejeria.it@mecd.es

El material de esta publicación puede ser reproducido
con fines didácticos, citando la procedencia.

Los artículos, su contenido y las opiniones expresadas
en los mismos son responsabilidad de sus autores.

Ejemplar gratuito

X Encuentro Práctico de ELE

NÁPOLES (II)

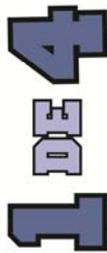
7 de Junio de 2013



En todo el mundo
2 de cada 10
 matriculas DELE se registran en Italia

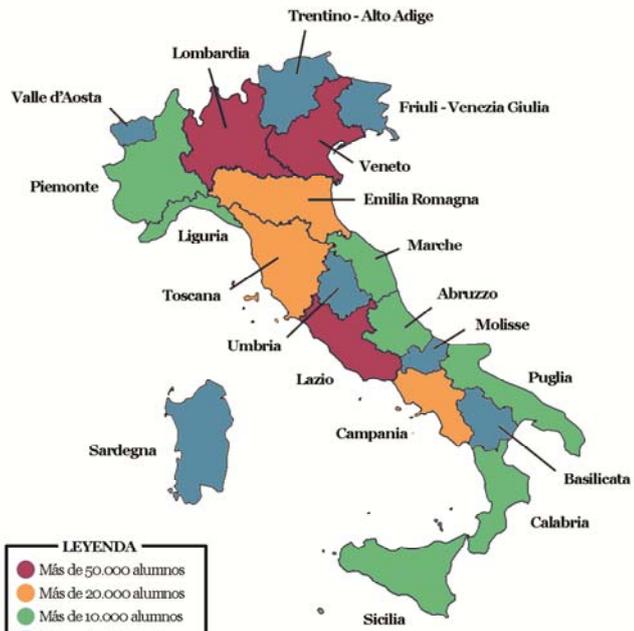
El español encifras

en el sistema educativo italiano no universitario



estudiantes han elegido el español a lo largo de su recorrido escolar*

* En gran parte de las regiones italianas, según datos del MIUR, 2011.



Distribución por regiones del número de alumnos de español en secundaria

542.046 jóvenes estudian español en Italia

El número de personas que se estima que hablan español en el mundo es de

Más de **450 millones**

diseño: Carolina Machado, 2011



El español es útil.



EMBAJADA DE ESPAÑA EN ITALIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

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

PALABRAS CON DESCUENTO. MINIFICCIÓN Y TWITTERATURA EN EL AULA DE ELE

Marisa Martínez Pérsico

Docente. Università degli Studi Guglielmo Marconi

m.martinezpersico@unimarconi.it



Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires, Doctora en Filología Hispánica e Hispanoamericana por la de Salamanca, ha realizado estudios de posgrado en Análisis del Discurso, Español de América y Español como L2. Es profesora contratada de Letteratura Spagnola I, II y III en la Università degli Studi Guglielmo Marconi, docente colaboradora del Instituto Cervantes Roma y de la UNIGRE. Recibió la beca UNESCO de estancia en Cuba (1995), la PNB- Presidencia de la Nación Argentina (1998-2002), la de investigación del Fondo Nacional de las Artes (2008) y otras otorgadas en España para su formación universitaria (USAL-BSCH 2004-2007, AUIP 2009-2010). Fue adscripta de cátedra en la Universidad de Buenos Aires, miembro de la Fundación Leopoldo Marechal y desde 2010 integra un equipo de investigación sobre Literatura Hispanoamericana en la Universidad de Murcia. Ha publicado textos académicos en Argentina, Italia, España, Estados Unidos, Portugal, Francia, Brasil, Hungría, Serbia y Rumania.

Resumen

Este trabajo presenta un corpus de minificción en lengua española escrito en soporte tradicional (papel) y digital (red social Twitter). A partir del estudio de sus rasgos constructivos se plantearán tres propuestas didácticas que los docentes de ELE podrían implementar en sus clases de niveles Intermedio Avanzado a Maestría, de acuerdo con los descriptores del MCER estipulados para las competencias de expresión escrita-escritura creativa.

Palabras clave

Minificción, Twitterrelato, Lector Implícito, Elipsis, Competencias Culturales.



PALABRAS CON DESCUENTO. Minificción y *twitteratura* en el aula ele

FICHA DE LA ACTIVIDAD

Objetivos:

- a. Reflexionar sobre la utilidad de la literatura brevísima escrita en lengua española como herramienta para favorecer competencias léxicas, culturales y habilidades de escritura.
- b. Socializar muestras de lengua (minificción, *twitteratura*) entre pares y compartir el resultado de algunas actividades puestas en práctica en el aula del último año de un liceo lingüístico romano.

Nivel específico recomendado: B1 / C1 (MCER)

Tiempo: 20 minutos

Materiales: Corpus de microrrelatos y *twitterrelatos*.
Ordenador conectado a Internet.

Dinámica: individual / grupos

En el minicuento, como en una constelación de luciérnagas, cada palabra refulge en un momento determinado.

Armando José Sequera. *La narrativa del relámpago. Microapuntes para un Poética del Minicuento y 4 anotaciones históricas apresuradas*

EL MCER Y LA ESCRITURA CREATIVA

Sostiene Jean-Marie Privat que hay maneras de leer que exigen el recurso a obras literarias, autorizando una apropiación personal y gradual de los textos –y de los gestos– de la cultura culta. En efecto, la producción de escritos de ficción puede poner a los alumnos en relaciones lúdicas y fértiles respecto de la adquisición de destrezas lingüísticas complejas (Privat 1995). Conscientes de la utilidad de la literatura culta en el proceso de aprendizaje de un idioma, el capítulo 4 del Marco Común Europeo de Referencia destina un subcapítulo a los usos estéticos de la lengua por parte del usuario o alumno.

Los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos, señala el MCER. Las actividades estéticas pueden ser de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación, y pueden ser orales o escritas. Comprenden desempeños como los siguientes:

- cantar (canciones infantiles, canciones populares, canciones de música pop, etc.);
- volver a contar y escribir historias, etc.;
- escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc. (MCER 2002)

Transcribo las escalas ilustrativas de las competencias de escritura creativa para las bandas destinatarias de las actividades presentadas aquí.

ESCRITURA CREATIVA	
C2	Escribe historias atractivas y descripciones de experiencias con claridad y fluidez y con un estilo adecuado al género literario elegido.
C1	Escribe descripciones y textos imaginarios de forma clara, detallada y bien estructurada, con un estilo convincente, personal y natural, apropiado para los lectores a los que van dirigidos.
B2	Escribe descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias en textos claros y estructurados, marcando la relación existente entre las ideas y siguiendo las normas establecidas del género literario elegido.
	Escribe descripciones claras y detalladas sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad. Sabe escribir una reseña de una película, un libro o una obra de teatro.

Gustavo Bombini, profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Buenos Aires, señala la inconsistencia de las meras “pedagogías del placer” que parecen postular, casi nunca de manera explícita, cierta creencia en la posibilidad de una práctica que se construye sin teoría en virtud de su propia practicidad. “Esta concepción pone en juego una valoración negativa de la teoría a la que se percibe como obstáculo para la recepción *directa* de los textos, concebida como una relación natural entre los lectores –los alumnos- y los textos. Se trata de lecturas simplificadoras de ciertas posiciones barthesianas tomadas de su trabajo *El placer del texto* (1973) que incentivan una relación *ingenua* con la lectura, posturas que se caracterizan por la ausencia de una problematización sobre los procesos específicos de lectura y comprensión de textos literarios y sobre los importantes efectos en la formación cultural” (Bombini 2000, 7-8). En esta misma dirección, Mora Díaz Súnico sostiene que “gozar de un texto literario no basta con recorrer sus páginas decodificando grafemas para extraer la anécdota que encierra. La teoría literaria puede convertirse en un marco de referencia para el docente que provea de las categorías necesarias para el desarrollo de las competencias específicas que permitan borrar la barrera que separa actualmente a los conocedores de los meros espectadores” (Díaz Súnico 2000, 40). No concordamos en este trabajo con la fácil adhesión a ciertos enunciados del tipo “la literatura no es enseñable”.

La minificción se presenta, en mi opinión, como una especie privilegiada para afianzar competencias lingüísticas y culturales, por varios motivos. En primer lugar, porque otorga la posibilidad de leer en clase textos íntegros. Sintagma, cláusula, oración o frase no transmiten pensamientos completos, mientras el texto sí (esta fue la principal “batalla” librada por la Lingüística Textual, de la mano de Teun van Dijk). La unidad de sentido y de coherencia que aporta la minificción supera los escollos en la comprensión lectora provocados por la descontextualización de fragmentos aislados a los que todavía ciertos manuales apelan (en Italia algunas editoriales seleccionan una página de novelas realistas o naturalistas extensísimas, folletinescas, como *La Regenta* o *Fortunata y Jacinta*, con el objetivo de enseñar pasajes descriptivos donde la acción narrativa es imposible de reponer). Otro valor agregado de la minificción es, por definición, su brevedad, que la convierte en un comodín de fácil

adopción en toda clase de ELE B1-C2, tenga la duración que tenga. No menos importante es que su laconismo permite reconocer –en pocas líneas– relaciones temporales y causales que hacen a la coherencia global de una narración, identificar distintas voces en el interior de un texto así como distinguir puntos de vista y focalizaciones narrativas.

LA MINIFICCIÓN, ESA ESPECIE DES-GENERADA

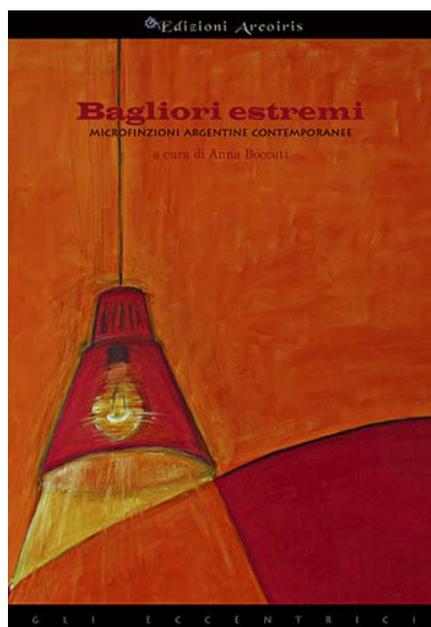
Este trabajo funda sus ideas y propuestas sobre la base de los cimientos teóricos desarrollados por Francisca Nogueroles Jiménez, profesora de la Universidad de Salamanca y pionera en el estudio de la minificción hispanoamericana en España.

Comienzo este apartado señalando que existe alternancia de nomenclaturas y denominaciones para los minitextos que nos ocupan, un fenómeno que ha llevado a la investigadora venezolana Violeta Rojo a calificarlos de “especie des-generada”. Los textos breves han recibido nombres tan diversos como "micro-relato", "semicuento", "ultracuento", "ficción súbita", "caso", "crónica" (Brasil), "artefacto", "varia invención", "textículo", y en Estados Unidos "short short story" o "four minute fiction" (Nogueroles, 1996). Para Lauro Zavala habría que distinguir entre cuento corto (de 1.000 a 2.000 palabras), cuento muy corto (de 200 a 1000 palabras) y cuento ultracorto (de 1 a 200 palabras) (Zavala 2004).

Quiero destacar la belleza de las perífrasis poéticas acuñadas por algunos teóricos para definir al género: “narrativas del relámpago” (Sequera 2004), “escritura bonsai” (Zavala 2004) o “pigmeos de la narrativa” (Lagmanovich 2006). Nogueroles hablará de la “brevedad que noquea” y de “las palabras justas”.

La conciencia del género en el ámbito hispanoamericano comienza a perfilarse con los libros *Varia invención* (1949), *Confabulario total* (1962) y *Palindroma* (1971) de Juan José Arreola; *Guirnalda con amores* (1959) de Adolfo Bioy Casares; *El Hacedor* (1960) de Jorge Luis Borges; *Historias de cronopios y de famas* (1962) de Julio Cortázar; *El gato de Cheshire* (1965) de Enrique Anderson Imbert; *Falsificaciones* (1966) de Marco Denevi, *La oveja negra y demás fábulas* (1969) de Augusto Monterroso, *El osario de Dios* (1969) de Alfredo Armas Alfonzo, *Indicios pánicos* (1970) de Cristina Peri Rossi (1971), *Rajatabla* (1971) de Luis Britto García, y las antologías *Cuentos breves y extraordinarios* (1953) de Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares, y *El libro de la imaginación* (1976) de Edmundo Valadés. El precursor en Hispanoamérica fue el mexicano Julio Torri con su texto “A Circe” (1917) y la figura pionera en la Península fue Ramón Gómez de la Serna con sus *Disparates* (1921).

En Italia el reconocimiento de la minificción hispanoamericana está ganando terreno en los circuitos académicos; señalo como botón de muestra la reciente recopilación traducida y supervisada por Anna Boccuti, de la Universidad de Turín, *Bagliori estremi. Microfinzioni argentine contemporanee* (Arcoiris, Salerno, 2012).



EL PROLÍFICO SILENCIO DE LA MINIFICCIÓN

El microrrelato carece de trama desarrollada a la manera del cuento, y brillan por su ausencia los personajes delineados o el clímax narrativo. Es definido por el escritor mexicano Edmundo Valadés por el predominio de una acción o suceso muy conciso y relampagueante que subvierte las expectativas del lector, con un final sorpresivo (Valadés 1990). Este golpe sorpresivo, de ingenio, aporta soluciones que se resuelven por el absurdo, lo inverosímil o hiperbólico, desatando el estupor o el asombro. “El procedimiento consiste en la compresión sinecdóquica del argumento (historias más sugeridas que contadas: usualmente se presenta sólo el clímax) y concisión elocutiva (lo que supone, además de una economía extrema que raya en el silencio de la elipsis, la explotación del aporte interpretativo del lector mediante la manipulación de los estímulos que en éste suscita el paratexto titular e intertextos culturales prestigiosos)” (Noguero 2008). Para Dolores Koch, fundadora de los estudios del género durante los tempranos 80, las características del microrrelato serían las siguientes:

- 1) una prosa sencilla, cuidada y precisa, pero bisémica;
- 2) un humorismo escéptico, que utiliza como recursos narrativos la paradoja, la ironía y la sátira;
- 3) rescate de formas literarias antiguas, como fábulas y bestiarios;
- 4) Inserción de formatos nuevos no literarios de los medios modernos de comunicación (Koch 1981)

A la hora de identificar los rasgos de la minificción la bibliografía coincide en señalar la elipsis como característica primordial; no obstante, tales “blancos” o “vacíos” se transforman en lo opuesto durante el acto de lectura. Para Lauro Zavala algunas estrategias como la elipsis, la sustitución metafórica, la ruptura de la linealidad narrativa y los finales abruptos o enigmáticos exigen un lector activo capacitado para completar la historia (Zavala 2004). Este cóctel añade al microrrelato lo que yo llamaría “sabor a adivinanza” o “acicate para la fantasía”, y es por aquí donde se cuele mi propuesta didáctica.

Diría que la cualidad más fructífera de la minificción para las clases ELE es su metódico trabajo con el *silencio*. Se trata de un tipo de relato que exige cooperación, puesto que “su parquedad sugerente necesita de un lector activo que complete los significados o saque sus propias conclusiones, de un lector cómplice, como lo llamara Julio Cortázar” (Koch 1986). La decodificación plantea desafíos, obliga a veloces lecturas en diagonal e interpela a un lector implícito con voluntad de detective o con unas competencias culturales y lectoras que se presupone que éste posee. Violeta Rojo cita de Hemingway la metáfora del iceberg para señalar cómo en la minificción lo sugerido sostiene lo dicho: “los minicuentos podrían ser comparados con un iceberg, sólo se ve una parte, pero las nueve partes restantes existen aunque no sean visibles, son las que conforman y sostienen el cuento. En la parte escondida de los minicuentos están tanto las sugerencias de anécdotas como el uso de cuadros y relaciones intertextuales” (citado por Vique, 2004). La parte sumergida –voluntaria sustracción de datos– tendría directa relación con la competencia lectora requerida para su interpretación.

Borraduras, elipsis, silencios, mensajes oblicuos, sustracciones, acciones sugeridas sin despliegue narrativo son el armazón constructivo del siguiente corpus de minificciones que convocan al lector a cooperar para la reconstrucción del sentido.

a) Laconismo, condensación extrema de secuencias narrativas:

- Se juraron amor eterno como quien firma una hipoteca. Pagados los plazos, el piso lo ocupó la vecina de enfrente. (“Crédito”, María Tena)
- No tuvo que apretar el gatillo: bastó que lo forzaran a morderse la lengua. (“Lengua de víbora”, Jaime Valdivieso)
- Tan pronto el sacerdote concluyó la frase... *y formaréis una sola carne*, el novio, excitado, se lanzó a devorar a la novia. (“Una sola carne”, Armando José Sequera)
- El viejo literato dijo a la muchacha que en el momento de morir él quería tener un último recuerdo de lujuria. (“Gran final”, Adolfo Bioy Casares)
- Se arrojó al mar porque leyó que la abandonaría. Sus pulgares cubrían un NO y un NUNCA que encerraban aquel trágico TE DEJARÉ como un insulso paréntesis. (“La prometida suicida”, Gaetano Vergara)
- Un día oscuro de otoño de un oscuro año llegó a un oscura estación de tren de un oscuro pueblo de provincia un oscuro personaje que llevaba oscuras intenciones. Justo apareció un bichito de luz y le arruinó los planes. (“Sin título”, Victorio Lichy)

b) Omisión de grafemas, sílabas o frases:

- Huyamos, los cazadores de letras est-n aqu-í. (“¡Huyamos!”, Ana María Shua)
- –En sus cuentos breves el tema de la muerte suele aparecer con cierta frecuencia, ¿a qué se debe?
–No es un tema privativo de mis cuentos, habrá notado que en la vida también suele aparecer con cierta frecuencia.
–¿No teme jugar con la muerte?
–Soy un escritor temerario.
–¿Qué está escribiendo ahora?

–Un cuento trivial: el escritor que dialoga con la Muerte y la muy pícara lo sorprende en la mitad de una palabra.

–¿Cuál palabra?

–No sé, pero seguramente le va a faltar la última sílaba y el cuento quedará inconclu

(“Último cuento”, Juan Carlos García Reig)

- No quiero morirme antes de decirte que... (“Intriga”, Marta y Raúl Lima)

c) Vacíos tipográficos, despojamiento extremo:

- Guillermo Samperio “escribió” el microrrelato llamado “Fantasma”, que presenta una página en blanco después del título.
- Jorge Ángel Pérez escribió “Lugar solitario”. Debajo del título figura, también, una página en blanco, pero con una nota al pie muy sugerente: “en este lugar parece no ocurrir nada, pero sólo en apariencia”.
- María Elena Lorenzín escribió “Pesadilla de escritor”. Debajo del título figura el siguiente recuadro:



Propongo que la minificción –en virtud de su trabajo con el laconismo, la condensación extrema de secuencias narrativas, la omisión de grafemas, sílabas y frases, los vacíos tipográficos y su despojamiento extremo– sea considerada un tipo de texto ideal para abonar competencias vinculadas a la expresión escrita, en particular, para practicar la *renarración* y sus habilidades asociadas (enriquecimiento léxico, manejo de secuencias temporales, empleo de correlaciones verbales y flexibilidad en el cambio del punto de vista).

Consignas de trabajo: La consigna es escribir los “marcos” ausentes en los minicuentos leídos. Imaginar la parte sumergida del iceberg: reconstruir el contexto y la atmósfera, inventar escenarios, amplificar diálogos, describir personajes apenas sugeridos, expandir las acciones condensadas, prolongar la acción narrativa, continuar las frases truncas. Algunos ejemplos de consignas dirigidas: “Describir el fantasma”, “imaginar la pesadilla del escritor”, “explicar qué sucede en aquel lugar presuntamente solitario”, “reconstruir los acontecimientos del triángulo amoroso”. Otra opción es extraer la secuencia de ideas o los campos semánticos de cada cuento: mujer – mar – abandono –

COMPETENCIAS CULTURALES DEL CUENTO-BONSAI

La razón de ser de la enseñanza de la literatura, entre otras, es la de transmitir un patrimonio cultural (Privat 1995). De las constelaciones temáticas privilegiadas por la minificación hispanoamericana destacaré dos, en virtud de su potencial para la transposición didáctica en el aula ELE: la *intertextualidad* con manifestaciones de la literatura occidental y la *alusión política*. La incorporación de este bagaje cultural en el entramado textual prevé la existencia de conocimientos previos que el docente debe presuponer en sus alumnos o, en el peor de los casos, reponer. El comentario de texto como corolario de la lectura de un corpus minificcional es en un eslabón imprescindible para apuntalar la comprensión y para que el aula se convierta en una auténtica comunidad interpretativa.

En sus “Dieciséis tesis sobre la enseñanza de la literatura” Romano Luperini considera que el comentario es el instrumento fundamental para familiarizarse con el texto literario. Allí cobran relevancia central la paráfrasis, la explicación, palabra por palabra, de la “letra material” del texto. “Sólo si el texto ha sido entendido en su contenido semántico es posible llegar a significados más complejos. (...) desde el punto de vista didáctico, en el centro de la clase, en el momento del comentario, está el texto; en el momento de la interpretación es la clase misma la que se transforma en el centro. En el comentario, el protagonista es el texto; en la interpretación, el protagonista es la comunidad hermenéutica formada por la clase” (Luperini 1998).

Antes hablamos del “lector implícito” al que se dirige la minificación, puesto que trabaja con un modelo de lector que debería poseer un acervo cultural lo suficientemente vasto como para decodificar su sentido. Esto significará poner el acento en aquellas competencias que Catherine Kerbrat Orecchioni introdujo en el circuito de la comunicación primigenio ideado por Roman Jakobson: las competencias ideológicas y culturales. Desglosaré aquí tres ejes temáticos desplegados por la minificación que nos permitirían que nuestras clases de ELE se convirtieran en instancias de conocimiento y de “aprehensión” de un patrimonio cultural nacional, regional o universal:

- a) Los procedimientos de reversión de mitos clásicos tradicionales en la minificación contemporánea.

Para Francisca Nogueroles existe una “revitalización de los mitos en este corpus textual, que recurre con frecuencia a los personajes grecolatinos para ofrecer versiones insólitas y originales de las leyendas clásicas. El autor de micro-relatos recurre a los mitos para evocar, con gran economía verbal, una red de ideas que forman parte del imaginario colectivo universal. Estas formas elípticas, que comunican fundamentalmente a través de la connotación, desacralizan las historias refrendadas por la tradición” (Nogueroles, 2008). Aquí tres ejemplos de este procedimiento literalmente desmitificador:

- -Ana: ¿No estabas deseando que Eneas se fuese? ¿No te sentías harta de él? Y ahora que ha decidido abandonarte lloras, te lamentas, lo amenazas con tu suicidio.

-Dido: Que se vaya. Pero no sin cargos de conciencia (“Divorcio de los amantes”, Marco Denevi).
- Cuando las Sirenas vieron pasar el barco de Ulises y advirtieron que aquellos hombres se habían taponado las orejas para no oírlos cantar (¡a ellas, las mujeres más hermosas y seductoras!) sonrieron desdeñosamente y se dijeron: ¿Qué clase de hombres son éstos que se resisten voluntariamente a las Sirenas? Permanecieron, pues, calladas, y los dejaron ir en medio de un silencio que era el peor de los insultos (“Silencio de sirenas”, Marco Denevi).

Consignas de trabajo: La consigna es reescribir historias conocidas: 1) Desmitificar mitos u obras consagradas por la tradición buscando un efecto humorístico mediante la “vulgarización de la historia”. 2) Cambiar el punto de vista narrativo. Ejemplos de consignas dirigidas: “El monólogo de Beatriz, que no estaba muerta, mientras espera que Dante regrese con Virgilio de su paseo por el Infierno”; “Las cartas de Laura a Petrarca, halladas en un antiguo monasterio de Arezzo”; “Alonso Quijano no murió en la segunda parte del

- a) Abordajes de la política latinoamericana desde la minificción: ficcionalización de los autoritarismos, censura, violencia, dictadura, miedo.

Nogueroles considera a la minificción como territorio fértil para la creación de alegorías políticas. Enumera una serie de motivos recurrentes en esta micro-prosa –factibles de ser leídos como estrategias de denuncia de los autoritarismos de la región–: contención claustrofóbica, persecución subterránea, invasión sobrenatural, arquitectura y objetos de arte que cobran vida, situaciones letales, ausencia de racionalidad, posible victoria del mal, artilugios sobrenaturales, artefactos, maquinaria y aparatos demoníacos, la “tapefobia” (Nogueroles, 2005). A continuación transcribo tres minicuentos que cuadran con esta línea de abordaje. El primero, de la escritora

chilena Pía Barros, alude en cuatro líneas al Golpe de Estado de Augusto Pinochet, ocurrido en 1973, a través de la siniestra diología del vocablo *golpe*. En el segundo relato el autor guatemalteco José Barnoya condensa en cuatro escasas líneas la temible figura de un innominado dictador cuyo arquetipo había inspirado durante el siglo XX varios centenares de páginas en las plumas de Gabriel García Márquez, Miguel Ángel Asturias, Alejo Carpentier o Mario Vargas Llosa. Por último, la argentina Ana María Shua narra la irrupción del mal en el ámbito doméstico como alusión a la política de secuestros y requisas policiales del último gobierno militar en Argentina (1976-1983).

- –Mamá, dijo el niño, ¿qué es un golpe?

–Algo que duele muchísimo y deja amoratado el lugar donde te dio.

El niño fue hasta la puerta de casa. Todo el país que le cupo en la mirada tenía un tinte violáceo (“Golpe”, Pía Barros).

- Agonizante, el dictador entreabrió la boca para decir:

Perdono a todos y cada uno de mis enemigos, con la única condición de que no asistan a mi entierro.

Pueden quedarse en sus tumbas. (“Las últimas palabras”, José Barnoya)

- Si tu casa es un laberinto y en tu habitación Algo te espera, si cobran vida los garabatos que dibujaste (tan mal) con tiza en la pared de tu pieza, y en el *living* la cabeza de tu hermana ensucia de sangre la pana del sillón verde; si hay Cosas jugando con tus animales de plástico en la bañera, no te preocupes, hijita, son solamente pesadillas infantiles, ya vas a crecer, y después vas a envejecer y después no vas a tener más sueños feos, ni te vas a volver a despertar con angustia, no vas a tener más sueños, hijita, ni te vas a volver a despertar. (“Sueños de niños”, Ana María Shua)

Mi propuesta didáctica de inserción de este tipo de relatos en el programa de un curso de ELE se funda en la certeza de la importancia que implica acercar al alumno al conocimiento de la historia y la cultura de una porción nada desdeñable del mundo hispanohablante. He corroborado el impacto emotivo que provoca la lectura de tales cuentos en el alumnado italiano en años recientes. Recuerdo cómo, al elegir su tema de “tesina di maturità”, una de mis estudiantes de un liceo romano eligió como argumento general “La Pazzia”, y en ese collar de demencias históricas que incluía hablar de los totalitarismos europeos del siglo XX, quiso hilvanar otra cuenta desde la materia “Spagnolo” con algunos microrrelatos de Pía Barros que ficcionalizan el terrorismo de Estado en Chile.

En la ya citada antología supervisada por Boccuti esta línea temática figura recogida en el capítulo titulado “Altri incubi”, con textos como “24 marzo” de Ana María Mopty, “Risposte” de

Rosalba Campa, "Autobiografía" de Valeria Ildiko Nassr, "Generale Jorge Rafael Videla" de Mario Goloboff o "Tempo sospeso", de Raúl Brasca.

Por último, señalaré otro eje temático de exploraciones productivas en el territorio de la minificción: los bestiarios fantásticos, con animales existentes o seres inventados, que abundan en procedimientos retóricos como la prosopopeya, las imágenes, la metáfora o la metonimia, en cuyo cultivo descollaron Jorge Luis Borges, Luisa Valenzuela, J. Rodolfo Wilcock y Julio Cortázar. Aquí un ejemplo:

- Soñé que un niño me comía. Desperté sobresaltado. Mi madre me estaba lamiendo. El rabo todavía me tembló durante un rato ("El sueño", Luis Mateo Díez).

TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL AULA ELE: LOS TWITTERRELATOS

Si el aula de español como lengua extranjera es un ámbito donde se desarrollan prácticas de lectura específicas regidas por finalidades propias, estas actividades no se hallan divorciadas de prácticas de lectura mantenidas fuera del ámbito de la enseñanza formal. El entorno virtual adecuadamente dirigido, hoy por hoy, complementa las tareas de alfabetización. Hace ya quince años Romano Luperini sostenía que el desarrollo de las técnicas massmediáticas y de los procesos de informatización había provocado un radical cambio en los modos de percepción de la escritura y la lectura. Por entonces señalaba el planteo de una falsa alternativa: por una parte la defensa del pasado, con un anquilosamiento de viejas posiciones por miedo a que los espacios de escolarización se adecuaran demasiado al mercado, se adaptaran a "vender cultura" y a dar informaciones y competencias técnico-especializadas renunciando a la formación compleja de los jóvenes. Por otra parte, la adecuación pasiva a las exigencias exclusivamente técnicas, o peor, mercantilistas, que reducirían drásticamente la posibilidad de una enseñanza crítica, formativa, problemática. "En cambio, es imperativo buscar una tercera vía. Este es el desafío que, en la actualidad, se impone y que es necesario aceptar" (Luperini 1998, 121). En este camino de conciliación entre los procesos de informatización y la docencia responsable quiero señalar el trabajo desarrollado hace diez años por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, que llevó adelante un proyecto de investigación titulado "La didáctica del minicuento y su desarrollo en ambientes hipermediales" y que se propuso explorar las posibilidades didácticas del minicuento recurriendo a las tecnologías de la información y la comunicación para que los alumnos crearan un portafolio de minicuentos con ayudas tecnológicas hasta llegar a publicar una antología integrada en un portal.



Los *TwitteRelatos* son minicuentos que poseen características similares a las desarrolladas páginas atrás, con la restricción extra de contar con 140 caracteres, que es la extensión máxima de cada “posteo” en la red social Twitter. Entre las diferencias con la minificción en soporte papel señalamos la predilección por la escritura coloquial, en tono menor, sin ornatos y aún más paratáctica, sin nexos; recursos a los que empuja el laconismo impuesto por el soporte informático¹.

Propongo en estas páginas la incorporación de Twitter como herramienta didáctica para las clases de ELE, pero antes presentaré algunas muestras recolectadas entre los textos ganadores de dos certámenes de Twitterrelatos desarrollados en Argentina y en España.

En Argentina este soporte digital se puso al servicio de una de las líneas temáticas ya señaladas: la minificción de contenido político. En este caso el concurso fue organizado por las Madres de Plaza de Mayo. La mayoría de los relatos están narrados desde la perspectiva de los hijos de padres desaparecidos durante la dictadura militar, nacidos en cautiverio, que se reencuentran con sus abuelos. Son los “nietos recuperados”, que hoy ascienden a 106. En el segundo caso se trata de un certamen temático, con motivo de las fiestas navideñas, organizado por Madrid Cultura y el programa radiofónico de Onda Cero Gente de Madrid.

- Certamen *TwitteRelatos* por la Identidad:

¹ La sintaxis de la ciberliteratura recibe el impacto de las tecnologías digitales, se trata de una ficción que se podría caracterizar por su interactividad creativa y selectiva, la narración autofictiva y/o autobiográfica, los procedimientos de hipertextualidad, fragmentación y ruptura de la linealidad narrativa (así como del esquema de comunicación convencional) y la escritura coloquial, en tono menor. He hablado sobre este asunto en “Juglares electrónicos. Nuevos soportes digitales en la novela española e hispanoamericana”, Revista *Nasledje*. Serbia, Facultad de Letras y Artes de la Universidad de Kragujevac, 2011, pp. 367-384. La idea de *juglaría digital* la mencioné previamente en el artículo “Juglares electrónicos: el procedimiento de hipertextualidad en la literatura y en Internet”, *Revista de información docente Raíces y alas*, Año 6º, Nº 11, Buenos Aires, Octubre de 2003.

@carito_gp: Dudé... Pregunté. Me negaron. Insistí. Me acerqué. Escuché y acepté. Esperé... Un día, atendí. Corrí. Llegué. Volví a nacer... Soy.

@andypeks11: Y la mano arrugada sostuvo la más joven. Y unos ojos infinitamente buscados se miraron al fin.

- Primer Concurso de Twitterrelatos Navideños:

@Popquesi: El señor y la señora perdiz fueron felices y comieron princesas.

Consignas de trabajo: La consigna es componer una antología de twitterrelatos en red. Los estudiantes deberán abrir una cuenta Twitter destinada a tal fin. El docente ofrecerá un tema como "disparador" (un momento del año, un tema de actualidad, un sustantivo o frase prefijado). Los estudiantes deberán escribir un relato con, al menos, una secuencia narrativa, con un límite de 140 letras. Luego deberán agregarse mutuamente como "seguidores" y "retwittear" el relato del compañero.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía en español

- Bombini, Gustavo (2000). "La enseñanza de la literatura puesta al día", Gustavo Bombini et.al. *Cuadernillo de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, pp. 5-13.
- Díaz Súnico, Mora. (2000). "Un manoseado y poco claro concepto de placer", Gustavo Bombini et.al. *Cuadernillo de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, pp. 35-43.
- Koch, Dolores. (1981) "El micro-relato en México: Torri, Arreola, Monterroso y Avilés Fabila", *Hispanamérica*, vol. 30, pp. 123-130.
- Koch, Dolores. (1986) "El micro-relato en México: Torri, Arreola, Monterroso", Julio Ortega et.al.: *De la crónica a la nueva narrativa*. México: Oasis, p. 38.
- Lagmanovich, David. (2006) *El microrrelato. Teoría e historia*. Palencia: Menoscuarto.
- Luperini, Romano. (1998) *La reforma de la escuela y la enseñanza de la literatura*. Milán: Lupetti/Piero Manni, pp. 119-127.
- Noguerol Jiménez, Francisca. (2005) "Analogías inquietantes: paseo entre las jaulas de la minificción iberoamericana", Andrés Cáceres y Eddie Morales (Eds.). *Asedios a una nueva categoría textual: el microrrelato*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha, pp. 47-58.
- Noguerol Jiménez, Francisca. (2006) "Dragones en mazmorras de papel", Fernando Moreno, Sylvie Joserand y Fernando Colla (Eds.) *Fronteras de la literatura y de la crítica*. París: CRLA-Archivos, pp. 356-365.
- Noguerol Jiménez, Francisca. (2008) "Minificción e imagen: cuando la descripción gana la partida", Irene Andres-Suárez y Antonio Rivas (Eds.) *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico*. Palencia: Menoscuarto, pp. 183-208.
- Noguerol Jiménez, Francisca. (2009) "Palabras prójimas: minificción y juegos con el lenguaje", Osvaldo Rodríguez Pérez (Ed.) *Los mundos de la minificción*. Valencia: Aduana Vieja, pp. 11-34.
- Noguerol Jiménez, Francisca. (2008) "Minificción argentina. Éxtasis de la brevedad", Raúl Brasca, Luisa Valenzuela y Sandra Bianchi (Eds.). *La pluma y el bisturí. Actas del 1er. Encuentro Nacional de Microficción*. Buenos Aires: Catálogos, pp. 167-186.
- Noguerol Jiménez, Francisca. (2008) "Falsificaciones. Los mitos griegos en el micro-relato hispanoamericano contemporáneo". Paper proporcionado por la investigadora en abril de 2012. **Errore. L'origine riferimento non è stata trovata.**
- Noguerol Jiménez, Francisca. (1996) "Micro-relato y posmodernidad: textos nuevos para un final de milenio", *Revista Interamericana de bibliografía*, XLVI, N° 1, pp. 49-66.

- Nogueroles Jiménez, Francisca. (2010) "Microrrelato y terror: *Ajuar funerario*, de Fernando Iwasaki", Laura Pollastri (Ed.). *La huella de la clepsidra. El microrrelato en el siglo XXI*. Buenos Aires: Katakay, 2010, pp. 217-240. También en la revista *Plesiosaurio*, 2010, Lima, año III, N° 3, vol. 1, pp. 25-52.
- Nogueroles Jiménez, Francisca. (2011) "Espectrografías: minificación y silencio", *Lejana*, Budapest, N° 3, pp. 1-15.
- Nogueroles Jiménez, Francisca. (2008) "Amores libres: microrrelatos eróticos de autoras hispánicas". Paper proporcionado por la investigadora en abril de 2012.
- Privat, Jean-Marie. (1995): "Socio-lógicas de las didácticas de las lecturas", Yves Reuter et al. *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. París: Nathan.
- Sequera, Armando José. (2004) "La narrativa del relámpago. Microapuntes para un Poética del Minicuento y 4 anotaciones históricas apresuradas", Francisca Nogueroles Jiménez (Ed.). *Escritos disconformes. Nuevos modelos de lectura*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2004, pp. 75-81.
- Valadés, Edmundo. (1990) "Ronda por el cuento brevísimo", *Puro cuento*, 21, Buenos Aires. ncluido en Carlos Pacheco y Luis Barrera Linares (Comp.) *Del cuento y sus alrededores*. Caracas: Monte Ávila, 1993, pp. 283-289.
- Vique, Fabián. (2004) "Un iceberg en la ruta del *Titanic*", Francisca Nogueroles Jiménez (Ed.). *Escritos disconformes. Nuevos modelos de lectura*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2004, pp. 83-86.
- Zavala, Lauro. (2004) "Las fronteras de la minificación", Francisca Nogueroles Jiménez (Ed.). *Escritos disconformes. Nuevos modelos de lectura*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2004, pp. 87-92.
- Zavala, Lauro. (2000) "Seis problemas para la minificación, un género del tercer milenio: Brevedad, Diversidad, Complicidad, Fractalidad, Fugacidad, Virtualidad", *El cuento en red*, N° 1, pp. 17-26.

Webs

- <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
Instituto Cervantes. Versión en línea del MCER en español.
- <http://www.cuentosymas.com.ar/blog/resultados-concurso-twitterrelatos-por-la-identidad/>
Twitterrelatos por la Identidad
- <http://www.madridcultura.es/2011/12/23/ganadores-del-concurso-de-twitterrelatos-y-los-pajes-son/>
Madrid Cultura. Concurso de Twitterrelatos

WIKI Y SU USO MULTIFUNCIONAL

Maria Paz Rodríguez
Colaboradora Experta Lingüística:
Università L'Orientale de Nápoles
Colaboradora Instituto Cervantes de Nápoles
mariapaz@alice.it



María Paz Rodríguez, Doctora en Cultura dei paesi di lingue Iberiche e lingue iberoamericane, desde hace algunos años vive en Italia y se dedica a la enseñanza de español como L2 en la Università L'Orientale y colabora con el Instituto Cervantes de Nápoles. Ha realizado algunos estudios relacionados con la formación de profesores y la didáctica de ELE. Ha realizado algunos artículos relacionados con la enseñanza ELE y traducido algunos libros de historiografía.

Portfolio electrónico- Jornadas IV Encuentro didáctico. Las TIC en el aula; Canto y Aprendo – VII Encuentro práctico de ELE Niños y Adolescentes en el aula ELE; La importancia del léxico y su didáctica: introducción al aprendizaje de refranes y expresiones; ¿Qué confusión! ¿Por o para?; El gallego de Frontera; Traducción pedagógica en lenguas afines italiano-español. Historiografía: La historia como vida; Una identidad difícil: Occidentalistas y eslavófilos entre pasado y presente; - El Imperio de dos mundos.

Resumen

En este artículo se exponen algunas posibilidades de explotaciones didácticas de algunos recursos TIC: caza del tesoro, wiki, blog, etc. Asimismo se hace la presentación de un WIKI que se ha creado para el grupo de Lengua V de la Universidad L'Orientale de Nápoles para superar los inconvenientes que ha generado el uso de la red social Facebook, con la que se había empezado a trabajar en los primeros meses. La creación de la Wiki: languahispanaorientale ha resultado muy motivadora y de gran interés para los alumnos hecho que se manifestó con una gran colaboración y un numeroso aporte de tareas.

Palabras clave

Explotación didáctica, TIC, Wiki, Enseñanza, Español, ELE.



WIKI Y SU USO MULTIFUNCIONAL

FICHA DE LA ACTIVIDAD

Objetivos:

- a. Afianzar los contenidos lingüísticos en diversos ámbitos y no solo a nivel oral sino también a nivel escrito.
- b. Involucrar a los alumnos en su aprendizaje y reflexionar con ellos sobre el mismo.
- c. Desarrollar estrategias y autonomía del aprendizaje.
- d. Utilizar las nuevas tecnologías en el aula ELE: crear una WIKI.

Nivel específico recomendado: B2/C1: Jóvenes universitarios de 5º curso, pero se puede aplicar a todos los niveles del MCRE.

Tiempo: un cuatrimestre (para preparar y completar cada tarea autónomamente tenían de 10 a 15 días); la exposición de cada una de ellas: sesión de 50 minutos cada dos semanas.

Materiales: Ordenador con conexión a Internet

Dinámica combinada: Parejas / grupos /individual

INTRODUCCIÓN

En el desarrollo de la sociedad contemporánea han tenido una gran influencia las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación¹, que abarcan todos los sectores de la misma constituyendo un recurso valioso también para la enseñanza y aprendizaje de idiomas.

Es evidente que los alumnos cada vez se mueven con más facilidad con las nuevas tecnologías, las conocen y las manejan quizás mejor que los profesores, pero a veces comprobamos que a pesar de ello no conocen su aplicación práctica como herramienta de ayuda y aprendizaje en su proceso formativo. Por lo tanto, es tarea del profesor enseñar el adecuado uso de las nuevas tecnologías y de sus posibilidades, teniendo siempre en cuenta que estas herramientas se utilizarán para obtener el objetivo didáctico que se quiere alcanzar y no como un fin en sí mismas.

En esta aportación se intentará hacer una pequeña introducción de los tipos de TIC que se pueden utilizar en una clase de español para posteriormente presentar un pequeño trabajo realizado con los alumnos de V curso de la Università L'Orientale de Nápoles.

¿QUÉ SON LAS TIC?

Aunque existen diversas definiciones, usaremos la del doctor Pere Marqués², cuando las define como el “conjunto de avances tecnológicos que nos proporcionan la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales, que comprenden los desarrollos relacionados con los ordenadores, Internet, la telefonía, los ‘mass media’, las aplicaciones multimedia y la realidad virtual. Estas tecnologías básicamente nos proporcionan información, herramientas para su proceso y canales de comunicación”.

Por lo tanto, se puede afirmar que el uso de las TIC representa una variación notable en la sociedad y a la larga un cambio en la educación, en las relaciones interpersonales y en la forma de difundir y generar conocimientos. Sin embargo, y en Palabras de Kofi Annan, también hay que tener en cuenta que:

“Las tecnologías de la información y la comunicación no son ninguna panacea ni fórmula mágica, pero pueden mejorar la vida de todos los habitantes del planeta”³.

A pesar de ello, hay que tener en cuenta que el uso de estos instrumentos en la enseñanza de un idioma ha propiciado una forma diferente de dar las clases. Ante el profesor se abre un amplio abanico de posibilidades para poder elegir el que más se adapte tanto al tipo de alumnos de la clase como al objetivo o a la tarea que se tiene que llevar a cabo. De este modo los docentes pueden crear actividades a medida, materiales más reales o actuales y al mismo

¹ De ahora en adelante TIC.

² Marqués, Pere (2000): “Las Tic y sus aportaciones a la sociedad”. Disponible en <http://peremarques.pangea.org/tic.htm> (última revisión 23/03/2008).

³³ Kofi Annan, discurso inaugural de la primera fase de la WSIS, Ginebra 2003, en Wikipedia, [Consultado el 30/04/2013]

tiempo utilizar recursos digitales y electrónicos dentro y fuera del aula, ya que los alumnos pueden acceder desde cualquier lugar a los mismos e incluso lo hacen más motivados.

Por ello, se considera que para el profesor es imprescindible ir modificando la práctica docente para adaptarse a los intereses y necesidades del grupo de alumnos con el que está trabajando. De este modo consiguen comunicar recurriendo a sus mismos medios y tecnologías.

Por otra parte, las nuevas teorías de aprendizaje que centran su atención no tanto en el profesor y el proceso de enseñanza, como en el alumno y el proceso de aprendizaje, tienen un buen aliado en estas herramientas.

Hoy en día, en mayor o menor medida y dependiendo del tipo de alumnos y del interés del profesor, ya no se pone en discusión el hecho de que las TIC son parte integrante de la enseñanza y del aprendizaje de un idioma.

ALGUNOS TIPOS DE TIC

Hay que tener en cuenta que este sector es uno de los más dinámicos y que muchos conceptos, instrumentos y modelos que hoy se manejan pueden resultar obsoletos o poco útiles dentro de poco tiempo. El objeto de estudio de este trabajo está dedicado al Wiki pero también se enumerarán otros, que por su interés y utilización son herramientas que gozan de una gran aplicación en una clase de ELE.

Como ya se anticipaba anteriormente, la aplicación de las TIC en la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas ha dado lugar a numerosos estudios combinando tanto didáctica como aplicaciones tecnológicas específicas para este ámbito. Se procederá a enumerar, a continuación, los que se consideran de mayor utilidad en la enseñanza ELE.

CAZAS DEL TESORO

Se trata de algo tan sencillo como una hoja de trabajo o una página web con una serie de preguntas y un listado de direcciones de Internet en las que los alumnos tienen que buscar las respuestas. Al final se debe incluir la “gran pregunta”, cuya respuesta, aunque se puede deducir, no se encuentra directamente en las páginas web visitadas, por lo tanto, habrá que integrar y valorar lo aprendido durante la búsqueda.

Una de las definiciones de Cazas del Tesoro la aporta Adell⁴, y afirma que son una estrategia útil para “adquirir información sobre un tema determinado y practicar habilidades y procedimientos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación en

⁴ Adell, J. “Wikis en educación”. En: Cabero, J. y Barroso, J. (Eds.), Posibilidades de la teleformación en el espacio europeo de educación superior, Octaedro, Andalucía, pp. 323-333. [Disponible en: <http://www.dinstitucio.org/20/>>]

[consultada el 2-mayo-2013]

general, y con el acceso a la información a través de la Internet en particular.”

La caza se divide en varias partes: el título, la introducción donde se describe la tarea, un listado de preguntas o pequeñas actividades Y los recursos: una lista de páginas web donde se encuentra la información para contestar a las preguntas anteriores, a veces también puede incluir la Gran pregunta y la evaluación. En niveles iniciales, se pueden construir cazas donde se obtiene la información en una sola página web.

Como se trata de una actividad que requiere la consulta de varias páginas web y, por consiguiente, de hipertextos, ayuda a desarrollar “las destrezas de comprensión de lectura, búsqueda, selección y discriminación de información”⁵.

Generalmente la Caza del Tesoro se emplea para profundizar un aspecto concreto de la lengua o de la cultura meta, sea éste: lingüístico, cultural, gramatical u otro. La elección del tema objeto de estudio condiciona toda la actividad, que, generalmente, se estructura alrededor de la Gran Pregunta, que se estructura dependiendo de la tarea final⁶.

BLOGS DE E/LE

Este quizás sea uno de los instrumentos más representativos de la filosofía colaborativa de la web 2.0. La gran mayoría de los profesores está bastante familiarizado con este concepto y quien no ha creado uno ha utilizado algunos recursos incluidos en blogs de otros compañeros. Los elementos que se pueden encontrar en un blog son la *entrada o post* y los *comentarios*, en los que los usuarios de la web pueden añadir sus opiniones, así como la presencia de múltiples enlaces que se refieren a otros blogs o páginas web. A veces se introducen *etiquetas o tags*, para clasificarlos por categorías, de este modo el usuario puede acceder a la información más directamente. Además, es bastante sencillo y claro consultar documentos e información introducida en otras fechas. Por su versatilidad y la facilidad para manejarlo, este instrumento es uno de los que tiene mayor explotación didáctica en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Se pueden utilizar tanto para realizar tareas, debates, incluir material didáctico, enlaces, etc.

Por lo que concierne a los blogs en el mundo ELE, es posible encontrar diferentes categorías, Pilar Hernández⁷ resalta tres:

Blogs del profesor

En este tipo de blogs, el docente puede compartir material de los contenidos que desarrolla, incluir sugerencias de aprendizaje y realizar reflexiones sobre la didáctica de ELE.

⁵ Hernández, M^a P. Guía de elaboración de CT de E/LE en: <http://marcoele.com>, [consultado el 3/05/2013]

⁶ Díez Domínguez Patricia, *Interculturalidad en el aula de ELE: cazas del tesoro y humor. Propuesta didáctica*, REDELE (Red electrónica de didáctica del Español como Lengua Extranjera – Ministerio de Educación, política social y deporte, España, 2008, http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/Numeros-Especiales/NOVIEMBRE_INTERCULTURALIDAD.html [consultado el 3/05/2013]

⁷ Hernández Mercedes M Pilar, *La integración de las TIC en la clase ELE. Panorama de una (r)evolución*, Revista Internacional de Lenguas Extranjeras, n. 1, 2012, 63-99, p. 67

Blogs de clase.

Constituyen un lugar de encuentro de los alumnos para llevar a cabo proyectos comunes y/o colaborativos. Son muy útiles para dinamizar la participación y el debate entre los alumnos.

Blogs del alumno

Permiten que el profesor y el alumno puedan realizar el seguimiento del proceso de aprendizaje. Pueden ser empleados como bitácoras (diarios personales de aprendizaje) o también como portafolios donde se puede constatar la progresión y logros del aprendiente.

Existen una gran cantidad de blogs de distinto tipo que pueden ser de interés para los profesores de ELE, Hernández propone una lista de ejemplos de blogs que pueden resultar interesantes para las clases de español⁸.

WEBQUESTS

Esta herramienta ha sido muy desarrollada en los últimos años, sobre todo porque se puede asociar al enfoque por tareas.

Si se intenta buscar un significado al término *webquest* al español se podría entender como “búsqueda en la red” y consiste en plantear a los alumnos una tarea cuyas fases de realización y resolución de problemas se llevarán a cabo a través de Internet.

Generalmente, este tipo de actividad se suele articular en una *introducción* que define la actividad y proporciona una serie de datos que se utilizarán en la ejecución de la tarea, la *actividad* propuesta y una serie de *recursos en internet* que contienen la información requerida.

Este tipo de actividades tiene una serie de ventajas: por un lado, al igual que en el enfoque por tareas, la propuesta debe ser una *tarea real*, es decir, una actividad que se pueda realizar fuera del ámbito en la que se realiza la actividad (recopilar información sobre un país, grabar una entrevista, un videocurriculum, etc.). En definitiva y corroborando la palabras de Hernández, esta tarea “debe implicar actividad cooperativa y llevar a que se desarrollen procesos cognitivos de orden superior”⁹.

Por otro lado, los alumnos tendrán que reelaborar la información que encuentran en la red: no basta recoger apuntes, es decir, dicha actividad implica una transformación de la información. Además, la ventaja de utilizar los recursos que ofrece Internet es que los alumnos hacen uso de recursos reales, no elaborados expresamente como objetos pedagógicos y a veces más reales y más completos que los que incluyen los manuales. Se puede decir que acerca

⁸ Ibídem, el artículo incluye una lista de blogs clasificados por temas: blogs de profesores, de recursos, de TIC, etc.

⁹ Hernández Mercedes Pilar, Tareas significativas y recursos en Internet: WebQuest». Revista digital de didáctica MarcoELE. Núm. 6. Enero-junio 2008, p. 7. [Disponible en: <<http://www.marcoele.com/num/6/02e3c09a600997f04/pilarh.pdf>>]. [consultado el 2/05/2013]

efectivamente el alumno a la realidad que está estudiando proporcionándole información directa y materiales auténticos y permitiéndole el acceso a los mejores recursos de internet, en cuanto a calidad, adecuación y pertinencia¹⁰.

PODCASTS

Un *podcast* es un archivo digital, de audio o de vídeo, que cualquier usuario de la red puede descargarse para escuchar en cualquier reproductor de mp3 sin necesidad de que exista cobertura ni conexión a una red¹¹. La ventaja de este instrumento es que la audición se puede realizar en cualquier lugar y tantas veces como se quiera.

Si se tiene en cuenta que hasta hace bien poco, las actividades de comprensión auditiva en el aula de E/LE se limitaban al uso de los archivos de audio en casete o en CD que aportaban los manuales de cada nivel, hoy en día, con la utilización de estas herramientas, las pruebas de audición han cambiado notablemente. De hecho, ahora el profesor tiene más libertad a la hora de elaborar actividades cuyo objetivo sea la comprensión auditiva y, al mismo tiempo, permite al alumno desarrollar un aprendizaje autónomo.

Hay muchas páginas de *podcasts* de E/LE, pero consideramos especialmente recomendable la página de *Audiria*¹² (<http://www.audiria.com>), porque presenta una gran cantidad de archivos de audio y vídeo organizados por niveles que además, en la mayor parte de los casos, vienen acompañados de actividades con las que practicar la competencia léxica y la competencia gramatical, además es de fácil manejo.

Por otro lado, con este tipo de tecnología, el profesor puede crear los archivos de audio que más se adapten a sus alumnos, practicar la pronunciación, grabar producciones orales de los alumnos, bajar audiolibros o cualquier soporte de lectura audio¹³.

LAS INFINITAS POSIBILIDADES DE LA RED. OTROS RECURSOS: FACEBOOK

Este trabajo nace del uso de otra herramienta que en los últimos años se está utilizando en clase ELE y que también necesita conexión Internet. Se trata de la red social más difundida y de uso común sobre todo entre los jóvenes: Facebook.

Cuando se forma un grupo de español con exigencias comunes, sobre todo en la universidad, por lo general, se necesita cambiar información, apuntes recursos, avisos, etc. y la red social de facebook se ha revelado muy útil para cubrir no sólo estas necesidades sino también para ampliarlas y utilizarlas y completar de esta manera las tareas de formación en el aula.

¹⁰ *Ibidem*, p. 6

¹¹ <http://es.wikipedia.org/wiki/Podcasting>.

¹² <http://www.audiria.com>

¹³ Hernández Mercedes M Pilar, *op cit*, 2012, 63-99, p. 71

El uso de esta herramienta, con el grupo de Lengua V en la Universidad L'Orientale de Nápoles, supuso tanto un medio de comunicación entre los miembros de la clase como un recurso para colgar apuntes, documentos, instrucciones, tareas, y trabajos ya realizados.

El grupo de facebook durante el curso ha sido muy dinámico y útil por una serie de motivos: por su carácter lúdico, resultaba fácil manejarlo, y todos los alumnos estaban familiarizados con él; además, se ha comprobado que lo utilizaban casi todos los alumnos con consultas diarias frecuentes. La única desventaja que se encontró era la de no poder revisar con facilidad los trabajos realizados ni llegar a la información de fechas anteriores con rapidez.

Para salvar este inconveniente se pensó en construir un instrumento diferente al que todos pudieran acceder cuando quisieran y pudieran modificar, introducir y compartir documentos, audios, etc. De este modo, nace la idea del WIKI de lengua española para los alumnos del V año de la Universidad L'Orientale.

Antes de exponer las partes del Wiki se cree oportuno dar algunas nociones sobre esta herramienta.

WIKI

Un wiki es una aplicación informática que reside en un servidor web a la que se accede con cualquier navegador y que se caracteriza porque permite a los usuarios añadir contenidos y editar los existentes. Es bastante sencillo de manejar y además, permite incluir archivos de audio, video, imágenes, enlaces de otras páginas, etc. El nombre wiki se basa en el término hawaiano "wikiwiki" que significa "rápido" o "informal". El ejemplo más conocido de wiki es el de Wikipedia¹⁴.

El funcionamiento de esta herramienta, como bien afirma Hernández¹⁵, se podría resumir en tres acciones: editar ~ escribir ~ grabar (aunque también se podía añadir otra opción: enlaces).

Esta herramienta resulta bastante útil y sirve sobre todo porque ayuda a fomentar el aprendizaje colaborativo, de este modo, el alumno se siente protagonista de su proceso de aprendizaje y por lo tanto su motivación es mucho más elevada. Otra de las características fundamentales es el hecho de que este tipo de tareas además de ser colaborativas recoge un historial de cambios.

Según Lamb¹⁶, las características más destacadas de los wikis son las siguientes: a) Cualquiera puede cambiar cualquier cosa. Los wikis son rápidos porque los procesos de lectura y edición son similares; b) La segunda característica es de tipo técnico y resulta imprescindible

¹⁴ [<http://wikipedia.org>]

¹⁵ Hernández Mercedes M Pilar, *op cit*, 2012, 63-99, p. 69.

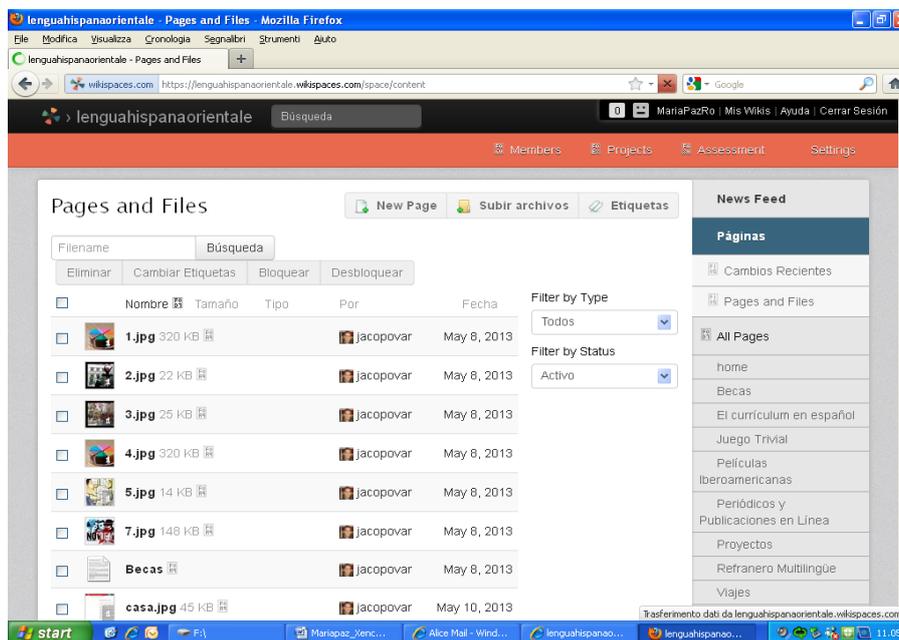
¹⁶ Lamb, B. (2004). Wide Open Spaces: Wikis, Ready or Not. EDUCAUSE, September/October 2004, Volume 39, Number 5 en wikis en la educación, en Adell, J. *Op. Cit.*, [Disponible en: <http://www.dinstitucio.org/20/>>]

para hacer posible la colaboración: los wikis usan un sistema de marcas hipertextuales simplificadas, de hecho, no es necesario saber HTML, lenguaje en el que están hechas las páginas web, o utilizar un editor de páginas web para colaborar en un wiki; c) Es flexible: un wiki no tiene una estructura predefinida que los usuarios tengan que respetar; las páginas de la wiki están libres de referencias temporales y de nombre, se consideran actividades que nunca están acabadas porque quien quiera que esté autorizado puede cambiar, añadir, borrar, o comentar lo que han escrito otros en dichos documentos.

Este tipo de herramientas pueden tener muchos usos, Lott¹⁷ resalta algunos de ellos: espacio de comunicación de la clase, espacio de colaboración de la clase, espacio para realizar y presentar tareas, archivo para textos en proceso de elaboración, crear el portafolio del alumno o de la clase, espacio para proyectos futuros, coordinar tareas en el trabajo colectivo, corrección de errores, etc.

WIKI LENGUAHISPAORIENTALE

Dirección: <https://lenguahispanaorientale.wikispaces.com/>



¹⁷ Lot, C. Introduction to the Wiki. Distance Learning Systems. Center for Distance Education, 2005, en Adell, J. op. Cit., 2005.

Se creó esta wiki con la intención de superar algunas desventajas que suponía el uso de las redes sociales en la clase de Lengua V de la Universidad Oriental. Los alumnos durante el curso han realizado algunos trabajos con documentos, y recursos que se colgaban en dicha página, se intercambiaban información, y una vez realizada la tarea, la misma se colgaba siempre en dicha página.

Facebook resultó bastante útil desde el principio, pero con los meses y la sucesión de tareas, el acceso a algunas de las tareas realizadas a principios de curso, resultaba un proceso bastante largo. Fue entonces cuando se pensó en crear una wiki para poder aprovechar las ventajas que ofrecía y al mismo tiempo considerarlo como portafolio del último año de carrera.

Se ha utilizado para realizar las tareas que se proponían en clase y publicarlas para que de este modo, los compañeros no sólo pudieran compartir la información que se aportaba, sino también tuvieran la ocasión de corregir errores, recogieran en una única página las tareas que se iban realizando durante las actividades académicas y compartieran algunos enlaces que resultaran de utilidad para el futuro de los estudiantes.

La creación y la colaboración colectiva que se realizó resultó bastante interesante, motivaba a los alumnos, y esto se comprobó con la amplia aportación de sus trabajos, tarea que realizaron con entusiasmo. Finalmente, no sólo se podía ver de forma más profesional un trabajo que se fue elaborando durante todo el curso, sino también se aprendió a manejar una herramienta que se encuentra en un medio más moderno y accesible para los jóvenes de esta edad. En definitiva, algo que puede ser de mucha utilidad para su futuro.

CONCLUSIÓN

Como ya se ha anticipado en varias ocasiones, la integración de la dimensión digital en las clases está provocando cambios en los profesores, no sólo a nivel personal sino también en la forma de impartir sus clases.

Se considera oportuno que se incluya en la enseñanza y el aprendizaje la tecnología actual que más se adapte al grupo de alumnos pero teniendo siempre en cuenta el objetivo didáctico que se quiere alcanzar y con una estrategia clara de evaluación.

Estas herramientas serán útiles sólo si motivan, crean interés y les resultan asequibles, como ha resultado con la creación de la WIKI de lenguahispanaorientale, porque de otro modo se convierten en una barrera. Por lo tanto, antes de proponer una actividad de este tipo es necesario conocer el grupo, ver cuáles son sus intereses y sus capacidades y sólo entonces se podrá elegir una herramienta o una actividad que ayude a alcanzar el objetivo didáctico propuesto.

Por lo tanto, es necesario analizar el potencial que pueden tener las posibles herramientas pedagógicas y aplicar una metodología adecuada al grupo con el que se trabaja sin alejarse en ningún momento del objetivo didáctico. Todas ellas pueden ser útiles siempre y cuando ayuden a ir avanzando en el estudio de ELE.

BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J. "Wikis en educación". En: Cabero, J. y Barroso, J. (Eds.), Posibilidades de la teleformación en el espacio europeo de educación superior, Octaedro, Andalucía, 2005, pp. 323-333. [Disponible en: <http://www.dinstitucion.org/20/>>]
- Díez Domínguez Patricia, Interculturalidad en el aula de ELE: cazas del tesoro y humor. Propuesta didáctica, REDELE (Red electrónica de didáctica del Español como Lengua Extranjera – Ministerio de Educación, política social y deporte, España, 2008, http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/Numeros-Especiales/NOVIEMBRE_INTERCULTURALIDAD.html [consultado el 3/05/2013]
- Hernández Mercedes M Pilar, La integración de las TIC en la clase ELE. Panorama de una (r)evolución, Revista Internacional de Lenguas Extranjeras, n. 1, 2012, 63-99, p. 67.
__ Tareas significativas y recursos en Internet: WebQuest». Revista digital de didáctica MarcoELE. Núm. 6. Enero-junio 2008, p. 7. [Disponible en: <<http://www.marcoele.com/num/6/02e3c09a600997f04/pilarh.pdf>>]. [consultado el 2/05/2013]
__ "WebQuest para ELE", XIV Encuentro Práctico de profesores de ELE, 16-17 diciembre 2005, Barcelona, IH,/ Difusión, 2006. [en línea]. Disponible en la web: <http://www.encuentro-practico.com/pdf05/hernandez.pdf>.
__ (2006-07), Directorio de WQ para ELE . Revista digital de didáctica MarcoELE. [en línea]. Disponible en la web: <http://www.marcoele.com/materiales/wq/index.html>
__ (2007), "Recursos para la integración de las TIC en el aula ELE: Cazas del Tesoro", XV Encuentro Práctico de profesores de ELE, 16-17 diciembre 2006, Barcelona, IH / Difusión. [en línea]. Disponible en la web: <http://www.encuentro-practico.com/pdf06/hernandezp.pdf>
__ (2007), Directorio de Cazas del Tesoro para ELE . Revista digital de didáctica MarcoELE. [en línea]. Disponible en la web: <http://www.marcoele.com/materiales/cazas/index.html>
__ (2007), "Tareas significativas y recursos en Internet: WebQuest", Revista digital de didáctica MarcoELE, número 5, julio-diciembre 2007 [en línea]. Disponible en la web: <http://www.marcoele.com/num/5/index.html>
__ (2008), "El proyecto "WEBQUEST PARA ELE. Un directorio y mucho más", Actas del II Congreso Virtual de Enseñanza del Español como LE. 7-20 de mayo 2007. (en edición) [en línea]. Disponible en la web: <http://congresoele.net/>
- Lamb, B. (2004). Wide Open Spaces: Wikis, Ready or Not. EDUCAUSE, September/October 2004, Volume 39, Number 5 en wikis en la educación, [Online: <<http://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0452.pdf>> Consultado el 26/04/13].
Lot, C. Introduction to the Wiki. Distance Learning Systems. Center for Distance Education, 2005, en Adell, J. "Wikis en educación". En: Cabero, J. y Barroso, J. (Eds.), Posibilidades de la teleformación en el espacio europeo de educación superior, Octaedro, Andalucía, pp. 323-333. [Disponible en: <http://www.dinstitucion.org/20/>>].

- Marqués, Pere (2000): “Las Tic y sus aportaciones a la sociedad”. Disponible en <http://peremarques.pangea.org/tic.htm> (última revisión 23/03/2008).

Algunas páginas web consultadas

- <http://es.wikipedia.org/wiki/Podcasting>.
- <http://www.audiria.com>
- [<http://wikipedia.org>]
- <http://marcoele.com> Enlaces y publicaciones de material muy útil para la clase de ELE.
- <http://www.aula21.net/cazas/ejemplos.htm>
- <http://www.encuentro-practico.com/pdf06/hernandezp.pdf>
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Podcasting>.
- <http://www.audiria.com>
- <http://eledoscero.blogspot.it/2008/05/nuevas-tecnologas-en-el-aula-de-ele.html>
- <<http://elepedia.org>> - Enciclopedia de ELE
- <<http://quevivaeele.wikispaces.com/>> - Unidad didáctica
- <<http://ele10.wikispaces.com/>> - Selección de recursos
- <<http://eletic.wikispaces.com/>> - Curso de formación

EL CUENTO Y LA FÁBULA EN ELE

Dulce Pereira Varandas
Profesora Instituto Cervantes de Nápoles
dulcep@cervantes.es



Dulce Pereira Varandas. Doctor en Filología Hispánica. Profesora de ELE en el Instituto Cervantes de Nápoles.

Resumen

Para completar otros seminarios realizados sobre cómo introducir y explotar diferentes tipologías de textos narrativos en el aula de ELE, en este trabajo, se reflexiona sobre cómo presentar a los alumnos el cuento y la fábula desde una perspectiva creativa y lúdica. Está organizado con el objetivo de capacitar al alumno para que reflexione, reconozca, disfrute, y descubra los distintos recursos lingüísticos, culturales y emotivos que poseen los cuentos y las fábulas (fomentando el hábito lector como fuente de placer y enriquecimiento personal). Al final, el alumno contará con las estrategias y herramientas necesarias para elaborar un producto final.

Palabras clave

Cuento, Fábula, Textos narrativos, Lúdica/ Planificación, Actividades ELE, Tarea.



EL CUENTO Y LA FÁBULA EN ELE

FICHA DE LA ACTIVIDAD

Objetivos:

- a. Desarrollar la función lúdica de la lengua
- b. Fomentar y promover la elaboración de textos narrativos y disfrutar de los elementos imaginativos y emotivos de las fábulas y cuentos.
- c. Capacitar al alumno para conocer y descubrir los distintos recursos lingüísticos que poseen los cuentos y las fábulas.
- d. Fomentar el hábito lector como fuente de placer y de enriquecimiento personal.
- e. Desarrollar la C.Auditiva/E.Oral/E.Escrita y la competencia estratégica de la lengua.
- f. Crear y modificar espacios dramáticos. Realizar una dramatización siguiendo un proceso dado.
- g. Ser capaces de contar o escribir un cuento o una fábula en en diferentes formatos .

Nivel específico recomendado: B1/ B2 / C1 (MCER)

Tiempo: El necesario para la realización de las actividades dentro y fuera del aula

Materiales: CD/DVD/ Internet / Fotocopias / Fichas / Dicionarios

Dinámica: Parejas / grupos /individual

INTRODUCCIÓN

Los alumnos practicarán las 4 destrezas desde una perspectiva creativa. Las actividades se desarrollarán en (actividades antes-durante y después). Con este tipo de actividades se pretende capacitar al alumno para que reflexione, reconozca técnicas narrativas diferentes, sepa dinamizar textos -elicitando conocimientos previos, sea capaz de manipular información- y cree textos de diferente tipología .

Actividades previas

- Los alumnos buscan la definición de narrar, la contrastan con un compañero/a. Eligen la que más les gusta y justifican sus respuestas. ¿Qué es narrar? ¿Qué son y en qué consisten los textos narrativos ¿Cuál es su estructura?. Se les dan esquemas en PPT (con los elementos que intervienen en la creación de una obra narrativa, variedades del discurso, los géneros literarios. La narrativa en prosa y en verso, etc.). Puesta en común.
- Lectura individual del poema “**Cuéntame lo otra vez**” de Amalia Bautista
- ¿Te ha gustado? ¿En qué has pensado al leerlo? ¿Qué sensaciones te ha suscitado? ¿Por qué crees que lleva ese título?¿Qué valores transmite?
- **A) Buscando en el baúl de los recuerdos.** ¿Qué podría abrir el baúl de tus recuerdos? ¿Una melodía. Un poema, un olor, una puesta de sol...? Con fotos tuyas hablan de sus recuerdos, (fash-back, infancia,familia, colegio, juegos, vacaciones)...
- **B) Canción Cuéntame un cuento.** Se les da desordenada, escuchan y ordenan los fragmentos. ¿Cómo empieza? ¿Qué microcuento aparece en la canción? ¿Cómo termina? Recuerdas cómo empiezan y terminan los cuentos en español?. Actividades sobre la canción. Puesta en común.
- Conoces algunas expresiones o locuciones relacionadas con la palabra *cuento*. Aquí tienes algunas puedes dar su definición y añadir otras: *Dejarse de cuentos /Cuento de nunca acabar / Venir o no venir a cuento alguna cosa/ Quitarse, dejarse de cuentos / ¡Es mucho cuento! / Traerá cuento/ Amigo de cuentos / No querer cuentos con/ Cuento largo /Cuento de vieja, etc*
- **C) Juego con tableros y tarjetas con preguntas:** 1) Nombre del animal 2) Nombre del sonido que produce 3) Onomatopeya 4) Especie a la que pertenece 5) Parte del cuerpo característica del animal (ej: león-melena) 6) Modismos o expresiones en las que figure el animal 7) Nombre que recibe una agrupación de animales.

➤ **Conecta**

➤ 1.-Enjambre	➤ a).-Conjunto de pájaros
➤ 2.-Rebaño	➤ b).-Conjunto de peces
➤ 3.-Manada	➤ c).-conjunto de abejas
➤ 4.-Bandada	➤ d).-Conjunto de ovejas, cabras
➤ 5.-Banco	➤ e).-Conjunto de lobos, elefantes
➤ 6.-Piara	➤ f).-Conjunto de cerdos

- **D) Juego de Tarjetas.** Los alumnos en parejas, seleccionan dos personajes de las tarjetas que se les dan, y harán una reconstrucción de sus vidas, explicando cómo se conocieron, cuándo, dónde por qué y qué relación tienen ahora.
- **E)** Elige un personaje y redacta un monólogo interior, por ejemplo, qué pensaba el personaje hoy mientras desayunaba. (o el personaje en una situación de impotencia, desafío, inquietud, miedo, risa, etc.) El profesor irá corrigiendo y ayudando a los alumnos durante la fase de escritura. Después, los grupos se intercambian la información y elaboran la última versión. Puesta en común.
- **F)** Grupo. Se ponen en círculo todos los alumnos/as y cada uno irá añadiendo lo que quiera al cuento que ha empezado el profesor/a
- *Variante:* Este juego consiste en que cada alumno cuenta un cuento y luego contesta a las preguntas que le hagan los compañeros.

ACTIVIDADES Definición de cuento Definición de fábula.

A) 1).- ¿Sabes lo que es una fábula, leyenda, mito, cuento, cuentos de hadas

- **2).-** ¿Qué fábulas, mitos o cuentos conoces en tu cultura?
- **3).-** Busca en el diccionario *instruir* y *deleitar*.
- **4).-** Explícanos uno/a
- **5).-** Tipos de cuentos: tradicionales, literarios, etc.
- **6).-** ¿Qué papel desempeñan los cuentos?
- **7).-** ¿Qué es necesario para narrar/contar cuentos o fábulas?
- **8).-** ¿Los cuentos son un género literario sólo para niños? ¿Por qué?
- **9).-** ¿Qué es lo que tienen en común los cuentos?

B) Se les dan fragmentos de cuentos mezclados y fábulas,(audición-videos), los alumnos los leen, tienen que ordenarlos y observar la estructura de los cuentos.

- Detectar errores/ disparates de un cuento tradicional
- Completar un cuento corto de autor, en el que se han eliminado fragmentos importantes /Maquetas de cuentos nuevos/ Transformación.

- Vamos a leer *Leyenda de Caín y Abel* de Jorge Luis Borges *Elogio de la sombra*, actividades sobre la lectura
- Fragmentos del vídeo *El laberinto del fauno* (los alumnos hacen hipótesis sobre las pruebas que tiene que realizar, después se visiona para comprobar) *La lengua de las mariposas*. Actividades sobre los vídeos.

A).- ¿Conoces el poema de J. Ignacio Goytisolo? ¿Qué palabras crees que van en los huecos? Observa el final. **Escucha y completa.**

B).-Inventa una noticia en la que narres una acción de un lobo malo. Recuerda que debes dar respuesta a las preguntas **¿Quién?, ¿Qué?, ¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Por qué?**

<p>Érase una vez un lobito _____ al que maltrataban todos los corderos. Y había también un príncipe _____, una bruja _____ y un pirata _____. Todas estas cosas había una vez. Cuando yo soñaba un mundo al revés</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ENVIDIOSO ➤ BUENO ➤ ENAMORADO ➤ TEMIBLE ➤ MALO ➤ HERMOSO ➤ HONRADO ➤ FURIOSO ➤ CASCARRABIAS
---	---

Repaso de pasados: En los cuentos que han leído, subrayan los tiempos que aparecen, o se les dan textos de los cuentos con vacíos, los alumnos se intercambian la información. Puesta en común.

C).-Individual.-Fragmento de Manolito Gafotas

Preguntas sobre el texto:

- ¿Qué hechos se cuentan en ese relato?
- ¿Cuáles consideras más importantes?
- Señala los personajes por orden de importancia
- Indica cómo está caracterizada la tía de Manolito (rasgos físicos, modos de vestir, carácter o rasgos morales, etc.)
- Indica los espacios o lugares en que ocurren los hechos
- Señala la época y el tiempo en el que ocurren los hechos
- En el relato es muy importante la figura del narrador, el que refiere los hechos ¿Quién es?
- Este relato está escrito en primera persona, por uno de los personajes de la historia, pero a veces, está escrito en 3ª persona, por un narrador que está fuera de la historia.

Transforma el primer párrafo como si tú hubieras presenciado los hechos, sin intervenir en el relato. Puedes empezar así: *Manolito alucinó en el aeropuerto internacional. (...)*
Puesta en común

D).-En grupo ¿SABES CÓMO COMIENZAN Y CÓMO TERMINAN LOS CUENTOS EN ESPAÑOL? Añade tú otros

ÉRASE UNA VEZ HABÍA UNA VEZ HACE MUCHO TIEMPO CUENTAN QUE HACE MUCHOS SIGLOS EN UN PAÍS LEJANO VIVÍA UNA VEZ HUBO UNA VEZ	UN DÍA DE REPENTE DE PRONTO ENSEGUIDA EN ESE MOMENTO AI CABO DE UN TIEMPO
MIENTRAS ENTONCES HASTA QUE POR FIN FINALMENTE	Y COLORIN, COLORADO ESTE CUENTO SE HA ACABADO Y VIVIERON FELICES Y COMIERON PERDICES

A) En parejas. 1) Lee uno de estos cuentos y divídelos en secuencias. 2) presentación de algunos personajes de los cuentos clásicos, los estudiantes los describen 3) con fotos señalen el perfil de los que elijan imaginando que son los posibles protagonistas del cuento. Descripción de un escenario donde representarán una adaptación de un cuento.
Puesta en común

B) En parejas. Señala de los personajes de novelas y cuentos de cine o tebeos, los que forman parejas de protagonista y antagonista y explica quiénes son. Por ejemplo:

La madrastra y Cenicienta	Caperucita y el lobo	El gigante y el burro		

C) Deduce qué palabras aparecen en los cuentos, ¿qué has observado? Intenta hacer una lista con tu compañero/a, luego la contrastáis con el resto del grupo y elaboráis una definitiva:

Personajes mágicos (el hada, duende...), (agresor-malavado), héroes, ...

Trabajamos el léxico, estructuras de los cuentos,(ACCIÓN/TIEMPO/ESPACIO/ LUGARES), personajes, onomatopeyas, figuras retóricas. Puesta en común.

D) Se le dan imágenes de los cuentos. ¿En cuáles de los siguientes cuentos hay una historia de amor?:

- La bella durmiente
- Caperucita roja
- La Cenicienta
- Los tres cerditos
- Pulgarcito
- Blancanieves y los 7 enanos
- La bella y la bestia

- ¿Cuándo se puede decir que un cuento tiene un desenlace feliz?
- ¿El amor de los cuentos es duradero o efímero?

E) Por turnos y por medio de la mímica, los alumnos representarán un cuento o un personaje de cuento, y el resto de la clase tendrá que adivinar de qué cuento se trata o cuál es el personaje

F) **Individual** El profesor contará un cuento por medio de viñetas, cada uno representará una escena del cuento y el profesor irá poniendo viñeta tras viñeta contando el cuento y haciendo referencia a los dibujos. **Elementos culturales en los cuentos, valores que transmiten, etc.**

Características del CUENTO

- **Brevidad:** crea un mundo narrativo reducido, y es de una extensión breve. Esto se debe porque, por lo general, la acción que transcurre es una, en un único espacio y con la participación de pocos personajes. (unidad tonal).
- **Organización de los elementos narrativos:** junto con la extensión, importa cómo el narrador organiza los acontecimientos para alcanzar cierto efecto. De este modo, un cuento puede organizarse cronológicamente desde el principio de la historia, desde el centro (in media res), o desde el final (in extrema res). Lo principal en la organización es despertar el interés del lector impulsándolo a continuar
- **Estructura central o Subordinación al tema principal:** todos los acontecimientos deben girar en torno al tema o acción principal.
- **Desenlace breve:** por lo general, el desenlace del cuento es breve y aparece el elemento sorpresa. El lapso entre el clímax y el desenlace es mucho menor al de la novela.
- **Acción concentrada (unidad de efecto):** el cuento presenta las acciones que se narran en un tiempo breve y se centran en torno al tema o idea principal.
- **Personajes:** no requiere del retrato detallado de muchos personajes, sino que el núcleo reside en uno o dos personajes que son los que en definitiva protagonizan el relato.El protagonista logra su objetivo, se produce un cambio de categoría social, etc.

G) Se le da el cuento “La niña de los tres maridos” Cuentos de encantamiento, de Fernán Caballero; en parejas:

- a) Señala la Introducción-Nudo y desenlace
- b) Subraya en el texto que presenta la voz de los personajes en estilo directo.
- c) Transformarlo de tal forma que los pretendientes vivan en una situación actual.

H) El cuento “La mano” de Ramón Gómez de la Serna Reflexiona sobre el tema del cuento que acabas de leer. Con tu compañero intenta descubrir qué ha llevado la mano a asesinar al doctor Alejo. Contrastad vuestras respuestas.

- 1) ¿Cuál es la situación inicial? 2) ¿Cuáles son las transformaciones de la situación inicial a la final 3) ¿Cuál es la situación final? 4) ¿Existe un momento culminante? 5) Los acontecimientos se relatan según suceden o existen saltos en el tiempo? 6) ¿Cómo crees que termina el cuento?.
- El desenlace 7) ¿Te ha causado sorpresa? 8) ¿Te hubieras esperado un final fantástico o grotesco? 9) ¿Te ha sorprendido? 10) ¿Te ha decepcionado?

H.1) Ahora imagínate que eres un detective famoso. Inventar de forma colectiva un argumento de cuento policíaco (lo inicia un compañero con una frase y, uno a uno, lo continúan). Luego escribirlo en forma individual o colectiva. Se trata de iniciarlo con una acción y agregar después el mayor número posible: que pasen cosas

I) Escribir diferentes relatos a partir de la misma anécdota. En uno de sus cuadernos de notas el escritor Anton Chejov registró esta anécdota: **“Un hombre en Montecarlo, va al Casino. Gana un millón. Vuelve a casa. Se suicida.”**

Se puede trabajar en equipo. Algunos equipos desarrollarán el relato desde un *Narrador Omnisciente del acontecer*; otros, desde un *Narrador Omnisciente de lo psicológico*; otros, *Narrador Omnisciente que le relata al personaje su historia*.

De acuerdo a las características de la anécdota, sin lógica real, cada equipo puede plantearse un relato de matiz humorístico, completar la anécdota con todo lo deseable para transformarla, en relato.

Será interesante que señalen dónde están las *marcas productoras del humor* en cada texto, hagan una lista y la completen buscando otras marcas en otros textos de escritores “más conocidos”. Luego se intercambian los apuntes con los compañeros de equipo, eligen unas cuantas y escriben otro texto de humor.

J) Inventar finales diferentes

Cámbiale el final a algún cuento o leyenda tradicionales: La lechera/ Caperucita Roja/ La Cenicienta/El hombre que vendió su alma al diablo/ La bella y la bestia...

- Sara, antes de saber leer bien, a aquellos cuentos les añadía cosas y les inventaba finales diferentes. La viñeta que más le gustaba era la que representaba el encuentro de Caperucita Roja con el lobo en un claro del bosque, cogía toda una página y no podía dejarla de mirar. En aquel dibujo, el lobo tenía una cara tan buena, tan de estar pidiendo cariño, que Caperucita, claro, le contestaba fiándose de él, con una sonrisa encantadora. Sara también se fiaba de él, no le daba ningún miedo, era imposible que un animal tan simpático se pudiera comer a nadie. El final estaba equivocado. También el de Alicia, cuando dice que todo ha sido un sueño, para qué lo tiene que decir. Ni tampoco Robinson debe volver al mundo civilizado, si estaba tan contento en la isla. Lo que menos le gustaba a Sara eran los finales.

Carmen Martín Gaité *Caperucita en Manhattan*

- **El profesor selecciona los cuentos literarios** que desea trabajar: (Cuentos de Brice Echenique/ Las mil y una noches/ El Decamerón /El Conde Lucanor /Ignacio Martínez de Pisón/Julio Llamazares/M.Delibes/J.J.Millás, Augusto Monterroso/Soñó que estaba preso de Mario Benedetti / Los dos reyes y los laberintos Jorge Luis Borges)...

K) Dayoub, el criado del rico mercader. Bernardo Atxaga. Obabakoak

a) Preguntas sobre el texto:

- ¿Qué indicadores de tiempo y lugar aparecen al principio?
- ¿Cuál era la clave para eludir a la Muerte?
- ¿En cuánto tiempo transcurren los hechos? ¿Son reales?
- ¿En qué época situarías la acción? Justifica tu respuesta

b) Completa el cuadro

Personaje	Cómo participa en la acción
Dayoub	<i>El criado Dayoub es amenazado por la Muerte y huye a una lejana ciudad.</i>
...	

- c) Resume el argumento del relato teniendo en cuenta la intervención en la acción de cada uno de los personajes.**

L) Cambiar los tiempos en el relato

- Se le dan imágenes o cómics
- Cuenta la historia como si fueras uno de los protagonistas (teniendo en cuenta los puntos del 1 al 8)
- Se le dan una serie de cuentos o fábulas y se divide la clase en dos grupos, el **grupo a)** tiene que cambiar el final, el **grupo b)** tiene que escribir el principio, después se mezclan el principio y el final creado por los alumnos y se trabaja la versión definitiva, también pueden cambiar, los personajes, el tono. Pueden hacerlo en prosa o en verso.

- **1.- Personajes.** ¿Quiénes son los protagonistas?
- **2.- Personajes secundarios.** ¿Qué otros personajes secundarios aparecen?
- **3.- Tiempo.** ¿Cuándo ocurre la historia?
- **4.- Espacio.** ¿Dónde pasa?
- **5.- Acontecimiento inicial.** ¿Qué hecho provoca que haya una historia?
- **6.- Reacción.** ¿Qué hace entonces el/la protagonista?
- **7.- Acción** ¿Qué ocurre luego?
- **8.- Desenlace** ¿Cómo termina la historia?

LL).-Transforma el texto de E. MENDOZA *Sin noticias de Gurb*

Texto A

Se me acerca una chica muy joven y atractiva. Con gran desenvoltura me pregunta si estudio o trabajo. Le respondo que, en realidad, no puede hacerse esta distinción porque quién estudia aplicadamente realiza el más importante de los trabajos (para el día de mañana), del mismo modo que, quién pone los cinco sentidos en su trabajo, algo nuevo aprende cada día.

Sin duda satisfecha con mi respuesta, la chica se aleja a buen paso.

- Recuerda que el diálogo en estilo directo reproduce de manera textual y exacta lo que han expresado los personajes reales o imaginarios.
- En el diálogo en estilo indirecto el narrador refiere lo dicho por los personajes desde su punto de vista, sin ajustarse fielmente a lo expresado por ellos.

Voz del Narrador:

Voz de los personajes:

(Diálogo)

Voz del narrador :

Texto B (Las cuatro primeras páginas de la novela) Preguntas sobre la lectura.

- Imagina que el extraterrestre entra en tu clase. Escribe esa página del diario intentando adoptar el mismo punto de vista extrañado y maravillado.

- A) ¿Qué es lo primero en qué se fija? B) ¿Cómo describe el lugar, los muebles, las personas? C) Qué suposiciones hace sobre lo que están haciendo?etc. Comparte los resultados con tu compañero/a.

M).-Texto *Están locos* de J. José Millás

- ¿Te ha gustado? ¿Te has reído en algún momento? ¿Por qué?
- ¿Te parece que los motivos por los cuales el hombre del avión está colgado de su móvil son todos importantes?
- ¿Qué opina el narrador?.Busca en el texto la frase que contiene la reflexión del narrador sobre el uso del móvil.
- ¿Hay alguna parte del texto en la que el narrador hace una descripción del protagonista?¿Y la narración?¿En qué partes la encuentras?.
- ¿Podrías dividir el texto en secuencias narrativas, descriptivas y reflexivas.

N).-En una bolsa se introducen *diferentes personajes* (Un alumno, un niño/a, una abuela, un caballo, el burro, etc.) *escenarios* (un barco, una ciudad, un avión, una isla, un castillo...) e *imprevistos*(un diluvio, viaje, robo, tesoro...). Se sacarán dos o tres personajes al azar y un escenario sobre el que se construirá una historia. Más o menos a la mitad podemos añadir los imprevistos.

FÁBULAS Se retoma la definición dada en la actividad A **¿Qué es una fábula? Definición de fábula.** Se seleccionan una serie de fábulas para trabajar:

<p>LA CIGARRA Y LA HORMIGA EL CIERVO EN LA FUENTE LA ZORRA Y EL BUSTO LAS MOSCAS LA ZORRA Y EL LEÓN EL LEÓN Y EL RATÓN LA ZORRA Y LA UVA La RAPOSA Y EL JAGUAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>El calvo y la mosca</u> • <u>El lobo y la cigüeña</u> • <u>El águila y el escarabajo</u> • <u>El asno sesudo</u> • <u>El zagal y las ovejas</u> • <u>el asno y el cochino</u> • <u>Fábulas de Esopo</u> • <u>Fábulas de Samaniego</u>
--	---

<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras?portal=62&Ref=10383&audio=0>

O).-LA RAPOSA Y EL JAGUAR (*Fábulas y leyendas americanas- CIRO ALEGRÍA*)

- a) Señala los rasgos explícitos que caracterizan a los personajes.
- b) Completa el cuadro, señalando las cualidades de los personajes que se deducen del modo de hablar y de actuar

Personaje	Modo de hablar y de actuar	Caracteres morales que se deducen
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Raposa ➤ Jaguar ➤ Animales 		

ESTAS SON LAS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LAS FÁBULAS:

➤ **El género**

Las fábulas pueden estar escritas en verso o en prosa.

➤ **La brevedad**

Suelen ser historias breves.

➤ **La presencia de los elementos esenciales de la narración**

Acostumbra a haber un narrador que cuenta lo que les sucede (acción) a unos personajes en un lugar y en un tiempo indeterminados. Las fábulas, como los cuentos populares, no se sitúan en una época concreta. Son intemporales.

➤ **Una estructura sencilla**

El esquema de muchas fábulas empieza con la presentación de una situación inicial, tras la cual se plantea un problema, que unas veces tiene solución y otras no. La historia finaliza con una moraleja.

➤ **Los personajes**

Los personajes son, en su mayoría, animales u objetos humanizados.

➤ **Los temas**

Los vicios son los temas tratados en las fábulas (la envidia, la avaricia, la arrogancia, la mentira...).

➤ **La intención**

Detrás de cada fábula hay una crítica hacia ciertos comportamientos y actitudes, que se disimula con el uso de personajes humanizados.

➤ **La moraleja**

La moraleja es una enseñanza moral, es decir, un consejo o pauta de conducta. La moraleja puede ser una frase o una estrofa. La más corriente es el pareado, una estrofa de dos versos que riman entre sí. **Existen dos tipos de moralejas que podemos encontrar en las fábulas.**

A) Moraleja implícita: Es decir que la conclusión o enseñanza a transmitir se encuentra incluida y deriva de todo lo expuesto a lo largo de la historia. Y es representado por sus personajes y las experiencias de los mismos.

B) Moraleja explícita: Cuando al final de la historia el autor hace referencia escribe directamente la moraleja al final de la fábula

P).-LA GATA CON CASCABELES (Félix María Samaniego-Fábulas)

La gata con cascabeles

Objetivos

- Realizar una dramatización siguiendo un proceso dado.
 - Crear y modificar espacios dramáticos
 - Adaptar el texto a distintas épocas
 - Caracterizar personajes a partir de rasgos propios de los animales.
 - Proponer desenlaces distintos de los ofrecidos por el texto.
 - Escribir un guión dramático que recoja las escenas creadas.
- El profesor durante varios días dará una serie de fábulas que se leerán: El cuervo y la zorra, la lechera, las moscas, la gata con cascabeles, la zorra y las uvas, audición: Érase una vez (J.A. Goytisolo), Cuéntame un cuento, etc.
- Aproximación al texto*
- En esta fábula podemos establecer la siguiente secuencia de acciones que serán el punto de partida para los distintos subnúcleos de la dramatización.

Lectura comprensiva del texto y comentario

1.- Propuesta de juegos

- Cada alumno ocupa un lugar en el aula en el que pueda trabajar libremente.
 - El profesor va dando las siguientes instrucciones:
 - Asociar una palabra a la imagen del gato, conejo, burro,(la fábula que desee dramatizar), que sugiera para cada uno la característica principal de este animal (por ejemplo: independencia, agilidad, juego, mimo, astucia, etc.)
 - Realizar distintos movimientos, pasos hacia adelante, atrás, a un lado y al otro. cuclillas, cuatro patas, erguidos. Acelerar, ralentizar los movimientos.
 - Reproducir aptitudes y posturas del gato: posición de descanso, despertarse y estirarse, lavarse, saltar sobre sitios elevados, cazar, reñir. Etc
- **Incorporar sonido**
 - Con la onomatopeya “miau” expresar hambre, deseo de salir de una habitación cerrada, dolor porque le han pisado la cola, celo, etc
 - Con la onomatopeya “fu” expresar cólera, amenaza, enfado por ser molestado, presencia inquietante de otro gato, etc.
 - Relacionar movimientos y aptitudes del gato con tipos humanos: decir y representar personas con movimientos felinos, personas que engatusan, que gatean, que sean gatamosos(hipócritas)

2.- Aproximación al texto

- Lectura comprensiva y comentario del texto de acuerdo con la aproximación al mismo expuesta antes.

3.-Propuestas de dramatización

3.1-Trabajo de mesa

- Realizar el retrato de Zapaquilda extrayendo del texto los rasgos físicos (prosopografía) y los psíquicos (etopeya).
- Completar el retrato con rasgos que no aparecen en el texto pero que podrían ser importantes a la hora de la interpretación del personaje.
- Dejando aparte la moraleja y el desenlace que ofrece el texto, proponer otros. Por ejemplo, los gatos se marchan convencidos por el discurso de Garraf, que se queda con Zapaquilda y le dice que todo ha sido un stratagema para alejar a los pretendientes, Zapaquilda, deslumbrada, cae en sus brazos.

3.2- Improvisaciones

Realizar una improvisación sobre cada uno de los subnúcleos en que se ha dividido el texto. *“Expresión del sentimiento amoroso de cada gato”.*

Caracterizar a los gatos de manera que cada uno encarne un personaje tipo: *caballero inglés, enamorado romántico, tímido, chulo-matón, pasota, ligón, tartamudo, etc. Improvisar distintas declaraciones de amor a la gata de acuerdo con estos tipos.*

3.3- Dramatización

Formar tres grupos. El primer grupo realizará la dramatización respetando totalmente el texto. El segundo mantendrá las partes narrativas y modificará los diálogos y el final.

El tercero realizará una analogía, una situación semejante con un conflicto parecido con personajes humanos.

4.- Selección de propuestas

Cada grupo elegirá las soluciones que considere más acertadas para representarlas ante los demás.

5.-Dramatización definitiva

Representación de las tres propuestas.

6.-Comentario

El comentario se puede centrar alrededor de las siguientes cuestiones:

_¿La forma de andar, hablar, mirar, gesticular, etc; con que se ha caracterizado a cada uno de los personajes, se corresponde adecuadamente con los rasgos psíquicos atribuidos?.

-De los distintos desenlaces propuestos ¿cuál resulta más teatral y por qué?

-Dificultades encontradas para montar la dramatización por analogía.

PUNTOS QUE SE HAN DE SEGUIR PARA ESCRIBIR UN CUENTO

- 1-Aparece un héroe o una heroína.
- 2- Le falta algo para ser feliz.
- 3- Alguien le aconseja que salga en busca de la felicidad.
- 4- Sale en busca de aventura.
- 5-En el camino encuentra un amigo o aliado.
- 6-Sólo o con el amigo supera los obstáculos que se presentan.
- 7-Llega a un lugar donde encuentra lo que busca.
- 8-Se enfrenta al enemigo pero es vencido.
- 9-El amigo viene en su ayuda.
- 10-El héroe o heroína afronta por segunda vez al enemigo y gana.
- 11-A su vuelta es perseguido por los aliados del enemigo
- 12-Lucha con ellos y supera pruebas, trampas o dificultades.
- 13-Regresa a casa.

AHORA TE TOCA A TI

1. ¿Cuál es el consejo que encierra la moraleja de estas fábulas?.

2. Haz una lista con los animales que aparecen en las fábulas y relaciónalos con los vicios y las virtudes que representan. Por ejemplo, la hormiga representa el trabajo y la constancia. Ahora sigue tú.

3. Imagina que eres un fabulista y que antes de escribir tus fábulas te dispones a hacer una lista de los vicios de la sociedad actual, ¿Cuáles destacarías? Aquí puedes escuchar más fábulas:

Para saber más...

<ul style="list-style-type: none">• <u>El calvo y la mosca</u>• <u>El lobo y la cigüeña</u>• <u>El águila y el escarabajo</u>• <u>El asno sesudo</u>• <u>El zagal y las ovejas</u> <u>La lechera</u>• <u>El lobo y la oveja</u>• <u>La gallina de los huevos de oro</u>• <u>La gata con cascabeles</u>• <u>El lobo y la oveja</u>	<p><u>Fábulas de Esopo</u></p> <p><u>Fábulas de Samaniego</u></p> <p><u>Fábulas con moraleja</u></p> <p><u>La lechera</u></p> <p><u>Júpiter y la tortuga</u></p> <p><u>El charlatán</u></p> <p><u>Las ranas pidiendo rey</u></p> <p><u>El poeta y la rosa</u></p> <p><u>El águila y el escarabajo</u></p> <p><u>El viejo y la muerte</u></p> <p><u>La gallina de los huevos de oro</u></p> <p><u>La zorra y el busto</u></p>
---	--

ACTIVIDAD FINAL

Escribe *una fábula* protagonizada por los animales que quieras pero no olvides que se comportan como humanos, con sus defectos y virtudes y por eso mismo muchos animales encarnan esas características: astuto: el zorro ; poderoso: el león ; veloz: la liebre; vago, tonto: el asno....

- Intenta ser creativo, lee o escucha más fábulas. Una sugerencia: elige un problema actual como el diálogo entre generaciones; la falta de ganas de estudiar; vicios...
- A) Crear *un cuento ilustrado* (pictograma) o (vídeocuento). Elaborar un *libro documental* (audiocuento)
- Con los personajes de los cuentos y fábulas que habéis visto .Vosotros sois los protagonistas.
- B) *Variante* escribir a partir del cómic un cuento- fábula o viceversa
- C) Dramatización completa de los cuentos o de algunos personajes

ACTIVIDADES POSTERIORES

A)

- ¿Cuáles son las características del cuento?
- ¿Crees que son necesarios ciertos conocimientos previos o referencias culturales para entenderlos?
- ¿Qué diferencias encuentras con las fábulas, mitos, leyendas, microcuentos, etc. ?
- Oralidad del texto (onomatopeyas, elementos culturales, otros rasgos que encontráis)
- Elaborad una lista de técnicas de comunicación oral

- ¿De qué manera se nos presenta el narrador? ¿Cuáles son los hilos conductores?
- Psicología de los personajes. Con tu compañero, busca y haz una lista con adjetivos que definan a cada uno de ellos.
- ¿Con qué personajes te identificas tú, Peter Pan, Cenicienta ...? ¿Por qué?

B) Canción Lobo López. Actividades sobre la canción. **Puesta en común.**

C) La lengua está llena de expresiones que hacen referencia a los animales. ¿Recuerdas alguna? Completa con la **columna B** las frases de la **columna A**. ¿En qué circunstancias dirías estas frases?

A	B
<input type="checkbox"/> Es fiel como un...	<input type="checkbox"/> Zorro
<input type="checkbox"/> Tiene un hambre de...	<input type="checkbox"/> Perro
<input type="checkbox"/> Me siento libre como un...	<input type="checkbox"/> Pájaro
<input type="checkbox"/> Es más vivo que una...	<input type="checkbox"/> Lobo
<input type="checkbox"/> Eres más astuto que un...	<input type="checkbox"/> Ardilla
<input type="checkbox"/> Estás como una...	<input type="checkbox"/> Ganso
<input type="checkbox"/> Eres más cabezota que una...	<input type="checkbox"/> Cabra
<input type="checkbox"/> Siempre estás haciendo el...	<input type="checkbox"/> Mula

- ¿Cómo reaccionarías si te dicen que **eres un pato**?
- ¿Y si te dicen que eres un **mono de imitación**?
- No me gusta **ser el chivo expiatorio** de nadie, ¿Y a ti? ¿Por qué?
- ¿Cuándo le dirías a alguien que **no levante la liebre**?
- ¿Conoces a alguien que se acueste **como las gallinas**?
- Busca tú otras definiciones de expresiones con animales:**

EVALUACIÓN

BIBLIOGRAFÍA

WEBS:

- <http://www.revistafabula.com/16/documents/16amaliaBautista.pdf>
- <http://www.poesiadigital.es/index.php?cmd=critica&id=40>
- <http://www.rae.es/rae.html>
- <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/literaturainfantil/fabulas/tomasdeiriarte.asp>
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Mito>
- <http://definicion.de/leyenda>
- <http://www.cuentosyfabulas.com.ar/2009/10/definicion-de-fabula.html>
- <http://es.wikipedia.org/wiki/F%C3%A1bula>
- <http://www.youtube.com/watch?v=jk7c91h2azQ>
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Cuento>
- http://es.wikipedia.org/wiki/Cuento#Cuento_popular_y_cuento_literario
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Nanorrelato>
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Microrrelato>
- http://es.wikipedia.org/wiki/Vladimir_Propp
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Humor>
- http://es.wikipedia.org/wiki/El_conde_Lucanor
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Exemplum>
- <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras?portal=62&Ref=10383&audio=0>
- <http://www.youtube.com/watch?v=MM9zHF4e810>
- <http://www.youtube.com/watch?v=qgBCFoq6oqA>

EL DESARROLLO DE LA CONSCIENCIA INTERCULTURAL: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Mercedes Pérez Serrano
Lectora de español. Universidad de Columbia
mp3190@columbia.edu



Mercedes Pérez se graduó en las licenciaturas de Filología Hispánica e Inglesa por la Universidad de Valladolid, orientándose al campo de la enseñanza de ambas lenguas. Obtuvo después su título de Máster en enseñanza de español como lengua extranjera del Instituto Cervantes y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Ha trabajado como profesora de español en el Instituto Cervantes de Estambul, en el Instituto Castellano Leonés de la Lengua y como lectora AECID en la Universidad de York, en Toronto. Actualmente ocupa la posición de lectora en lengua española en la Universidad de Columbia, en Nueva York, a la par que realiza su tesis doctoral en la Universidad de Salamanca.

Resumen

En esta propuesta didáctica se parte de la exposición y reflexión de unas circunstancias históricas y sociales determinadas. A partir del visionado de una escena de la película *Un franco, 14 pesetas* (Carlos Iglesias, 2006) se propone una introducción al concepto de choque cultural y un desentrañamiento del proceso de aculturación o adaptación a una nueva comunidad cultural y lingüística. Con esta propuesta didáctica se trata de que el aprendiente, a partir del conocimiento de una realidad cultural, sea capaz de reflexionar sobre las causas que llevan a alguien a emigrar y desarrollar habilidades interculturales y una actitud de tolerancia y empatía hacia la figura del emigrante.

Palabras clave

Competencia Intercultural, Choque Cultural, Cine, Empatía, Estereotipos.



EL DESARROLLO DE LA CONSCIENCIA INTERCULTURAL: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

FICHA DE LA ACTIVIDAD

Objetivos:

- a. Conocer los principales movimientos migratorios de los españoles en los últimos 50 años.
- b. Reflexionar sobre las causas que llevan a alguien a emigrar.
- c. Acercarse a los conceptos de choque cultural y duelo migratorio.
- d. Desarrollar habilidades interculturales como la empatía, consideración de factores contextuales, superación de estereotipos, etc.

Nivel específico recomendado: B1 / B2 (MCER)

Tiempo: 90 minutos

Materiales: fichas e imágenes que se adjuntan, escena de la película de *Un franco, 14 pesetas*, ordenador para cada alumno o para cada dos con conexión a Internet

Dinámica: Parejas / grupos /individual

INTRODUCCIÓN

La DIMENSIÓN INTERCULTURAL y su atención en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras viene justificada por diversas razones que intentamos resumir a continuación.

El Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes define la interculturalidad como:

“un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente.”

Según Byram y Zarate (1997) la COMPETENCIA INTERCULTURAL se compone de saberes declarativos (*saber*) y procedimentales (*saber hacer*) que consisten en un sistema de referencias culturales que necesita el hablante para interactuar con los hablantes de la lengua meta que aprende. También tiene una serie de habilidades para descubrir, analizar e interpretar una realidad cultural para comprender mejor las peculiaridades de la cultura propia y de las ajenas. Además, un HABLANTE INTERCULTURAL tiene una actitud (*saber ser*) que promueve una exitosa comunicación intercultural, es decir, una actitud propicia para mantener relaciones con personas de otras culturas.

Asimismo, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* hace referencia a la CONSCIENCIA INTERCULTURAL -el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el ‘mundo de origen’ y el ‘mundo de la comunidad objeto de estudio’- y a las HABILIDADES INTERCULTURALES -la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas- (2002: 99).

Es importante mencionar que un HABLANTE INTERCULTURAL no intenta simular ser un miembro más de la comunidad en la que actúa, sino que es capaz de estabilizar su propia identidad en contextos interculturales; comprende puntos de vista diferentes y los sitúa en la propia cultura.

Con esta propuesta didáctica tratamos de promover en el aprendiente esta consciencia intercultural a través del conocimiento de los factores contextuales, la superación de estereotipos y el desarrollo de la empatía.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

A. Toma de contacto.

Imágenes. Muestra a tus estudiantes las siguientes fotografías y pídeles que las describan en parejas siguiendo la guía que aparece a continuación:



Los personajes: quiénes son, qué edad tienen, cómo van vestidos, qué están haciendo.

El lugar: describe el lugar donde se encuentran.

Época: qué indicios aparecen del momento histórico de la imagen

Migraciones: entréales la siguiente ficha con las explicaciones de los hechos que ilustran las fotografías y pídeles que relacionen cada fotografía con su explicación.

EXPLICACIÓN	FOTOGRAFÍA
Personas que salieron de España, fundamentalmente al continente americano, al terminar la guerra civil, por causas políticas. Se les conoce con el nombre de <i>exiliados políticos</i> .	
Aquellos que salieron de España en la década de los 60 para buscar trabajo a los países más industrializados del norte de Europa: Suiza, Francia, Alemania y Bélgica. Se calcula que salieron un millón de españoles. Se trataba fundamentalmente de trabajadores con un bajo nivel de estudios, la mano de obra que necesitaba el continente.	
Son jóvenes, generalmente con titulación universitaria, que están saliendo en los últimos años para buscar trabajo en distintos países europeos y en América del Norte, donde buscan oportunidades laborales o completar su formación académica.	

B. El choque cultural.

Proyecta esta escena de la película *Un franco, 14 pesetas*¹. Realiza un primer visionado sin sonido. Los alumnos se agrupan en parejas y el alumno A, de frente a la pantalla, tiene que contar al alumno B lo que está viendo. Para el vídeo en el minuto 0:39 para cambiar los roles entre los dos estudiantes. Juntos, tendrán que poner en orden los acontecimientos de la escena con ayuda de esta ficha:

Marcos y Martín tiran los envoltorios de sus bocadillos al suelo.

Una anciana recoge los papeles del suelo.

Marcos y Martín saludan a dos soldados que hay en el tren.

Marcos y Martín se sorprenden porque ven a una pareja besándose.

Después, pasa la escena entera y con sonido para que comprueben sus respuestas.

Relaciona la situación de estos emigrantes con las fotografías del paso 1 y comenta con tus alumnos que esta película ilustra el movimiento migratorio número 2.

Elicita, si es que no ha salido antes, el término de choque cultural y trata de obtener una definición de tus alumnos².

Ponlos a trabajar en grupos de 3 o cuatro personas y asigna a cada grupo uno de los tres choques culturales que ilustra la escena, a saber, el de los besos, el de la autoridad y el de los envoltorios. Entrégales las siguientes fichas y dales tiempo para completarlas. Paséate por la clase para guiar su investigación.

¿Qué sucede?

¿Crees que en los años 60 el uso que los españoles daban a los espacios comunes en cuanto a limpieza era como actualmente?

¿Crees que estaba generalizado el uso de papeleras en los espacios públicos?

¹ Disponible en Youtube en el siguiente enlace: <http://www.youtube.com/watch?v=eVC8MyfIP10>

² El Diccionario de términos clave de ELE da esta definición: «Se refiere al conjunto de reacciones que puede llegar a experimentar un individuo, y por extensión el aprendiente de segundas lenguas o lenguas extranjeras, al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente de la propia, cuyo grado de conocimiento puede ser muy diverso entre individuos. (...) Desde el punto de vista afectivo, es posible que el sujeto experimente emociones como el miedo, la desconfianza, la incomodidad, la ansiedad o la inseguridad. Desde el cognitivo, puede experimentar un conflicto entre su conocimiento del mundo por un lado y, los valores o las interpretaciones propias de la nueva cultura, por otro».

¿Por qué se produce el choque?

¿Qué sucede?

¿Recuerdas si Martín y Marcos se sorprenden cuando los policías los saludan? ¿Parecen contentos o preocupados? ¿Cómo crees que era la relación de los españoles con la autoridad militar y policial en los años 60? ¿Sabes qué régimen político había en España?

¿Por qué se produce el choque?

¿Qué sucede?

¿Cómo crees que tenían que comportarse las parejas en público en los años 60 en España? ¿Crees que era normal que las parejas se besasen en público? ¿Había alguna ley al respecto?

¿Por qué se produce el choque?

Pon en común los resultados de todas las averiguaciones y después animales a que comenten si han experimentado algún choque cultural alguna vez.

C. Me pongo en tu lugar.

Propón a tus estudiantes redactar lo ocurrido en el tren desde distintos puntos de vista. Uno lo va a hacer desde el punto de vista de uno de los dos amigos y otro desde el punto de vista de la anciana. Ofréceles los inicios y déjales aproximadamente entre siete y diez minutos para que escriban. Pasea por la clase para ayudar a tus alumnos, si lo necesitan.

Ayer me ocurrió una cosa muy extraña en el tren de ida hacia Berna...

Ayer iba con mi amigo Marcos en el tren. Había gente muy extraña...

Después díles que pongan en común sus breves redacciones para que contrasten los dos puntos de vista.

D. El duelo migratorio.

Explica a tus alumnos que cuando una persona emigra, tiene lugar un proceso de reorganización o duelo que se relaciona con varios aspectos, lo personal, lo lingüístico, etc. Preséntales la siguiente tabla y pídeles que relacionen el tipo de duelo –columna de la izquierda- con la descripción del mismo- columna de la derecha.

LA CULTURA	Se siente una pérdida por aquellos hábitos, valores, formas de vida propios de la cultura de procedencia. Se intenta revivir día a día esas costumbres y usos.
EL NIVEL SOCIAL	La pérdida del idioma para el uso cotidiano en la mayoría de los contextos hace dificultoso la expresión de los aspectos íntimos.
LAS PERSONAS	La separación, aunque no total, de la familia, da lugar a una sensación de pérdida.
LA TIERRA	El sentimiento y el deseo de volver no se suele abandonar.
EL REGRESO	En ocasiones, el inmigrante se incorpora al último escalafón social del país al que emigra, independientemente de la posición social que tuviera en su país de origen. Si esta situación se prolonga, la persona tiende a desmoralizarse,
LA LENGUA	Es frecuente que el emigrante extrañe los paisajes, los colores, los olores, la luminosidad de su país de origen y que magnifique los aspectos negativos de su tierra de acogida.

Pídeles que lean estos testimonios inmigrantes en España y que establezcan a qué categorías de las anteriores hacen referencia sus duelos.

También me sorprendió que la mayoría de los españoles habla mucho. Los primeros días, cuando estaba con mucha gente, no conseguía entender. No podía seguir una conversación. Además, la gente habla como si estuviese discutiendo. Eso me llamó mucho la atención, aunque ahora estoy muy acostumbrada. También me llamó la atención la gran cantidad de palabrotas que dice la gente. La gente habla muy mal.

María Gonsalves, Brasil.

Solo hago trabajos que me van saliendo. He cuidado de un enfermo, he trabajado por horas en limpieza, pero no me gusta, soy incapaz de servir, no puedo, no tengo costumbre, es duro, porque estoy acostumbrada a trabajar intelectualmente.

Luba loussoupova, Tatarstán.

En Sudán tenía la costumbre de mirar al cielo antes de dormir. No lo digo por romanticismo ni mucho menos, sino que así ha sido en mi vida durante 20 años. Y eso cuando te falta, lo notas. El primer año de estar en España esto era una obsesión para mí y llegué a colocar estrellitas en el techo de mi habitación.

Rasha Shekheldin, Sudán.

Y también... las cacas de los perros en la calle. En China hay pocos perros en las ciudades. Por ejemplo, en Pekín tener un perro es carísimo. Hay que pagar una licencia al principio y luego, renovarla cada año...; por eso hay pocos perros. No es que en China las ciudades sean más limpias, sino que hay más vigilancia y control en este sentido.

Ning Chen, China.

E. El mural de la interculturalidad.

Propón a tus estudiantes hacer un mural en el que cada uno cuente un choque cultural que haya tenido, en qué país, cómo lo resolvió, que traigan imágenes, etc.

POSIBLES EXTENSIONES DE LA ACTIVIDAD

En el caso de que se quiera extender la actividad, proponemos hacer –o asignar- un visionado de la película completa, dirigiendo la atención de nuestros estudiantes a los siguientes aspectos.

A. Los choques culturales de Marcos y Martín:

La llegada a Suiza de Marcos y Martín está llena de sorpresas. Pide a tus estudiantes que, durante el visionado de la película rellenen un cuadro como el siguiente:

	¿En qué consiste el choque?	¿Por qué se produce?
1. Las camas	<i>Marcos y Martín pasan mucho frío en la cama porque creen que el edredón forma parte del colchón.</i>	<i>En España, hasta hace pocos años, la gente solo usaba sábanas y mantas para taparse en la cama.</i>
2. ...		
3. ...		

Después pueden ponerse en común en grupo pequeño para abrir la discusión después al resto de la clase.

B. Asimismo, es interesante comparar los duelos que experimentan Martín y Marcos, en Suiza. Pide a tus estudiantes que se fijen en cómo cada uno de ellos maneja su proceso de adaptación a la nueva situación. Puedes ofrecerles los siguientes puntos como guía:

- Contacto con la familia en España
- Relación con los suizos
- Compensación económica y desarrollo profesional
- Actitud hacia la posibilidad de retorno

CONCLUSIÓN

Creemos que con la realización de esta actividad los aprendientes podrán investigar y conocer mejor algunos aspectos de la cultura española, esa *cultura a secas* o de lo cotidiano que ya mencionaron Miquel y Sans (1992) en su conocido artículo “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. Se puede, además, proponer de forma explícita el debate en clase sobre la importancia de conocer estos códigos presentes en la vida diaria de una comunidad de hablantes.

En esta propuesta se parte del conocimiento de una realidad cultural para que el aprendiente tome después conciencia del modo en que muchas veces aparecen las costumbres españolas ante los ojos del resto, en forma de estereotipos nacionales, y a través de las diferentes actividades se propicia una actitud de tolerancia, entendimiento y empatía para superar esos estereotipos.

BIBLIOGRAFÍA

- Arenas Argüelles, E. (2004). “La enseñanza de E/I2 a inmigrantes de nivel inicial”, en *ASELE: ACTAS XV*, CVC. Disponible en línea en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0131.pdf
- Byram, M y Zarate, G. (Eds.) (1997). *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Estrasburgo, Consejo de Europa. Disponible en línea en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Martín Peris, E. (Dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid, Instituto Cervantes- SGEL. Disponible en línea en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- Miquel, Lourdes y Neus Sans (1992). “El componente cultural: in ingrediente más en las clases de lengua”, en *Cable*, 9.

ESPAÑOL AL ALCANCE DE TODOS: REFLEXIONES Y PROPUESTAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE ELE EN CONTEXTOS ESPECIALES

Adriana Mabel Porta

DOCENTE. SMS DANTE ALIGHIERI CATONA (R.C.)

SSML REGGIO CALABRIA

adriporta@hotmail.com



Licenciada en Lenguas y Literaturas Extranjeras Modernas y doctora en Historia Moderna por la Universidad de Messina. Docente de Lengua Española en la escuela secundaria y profesora contratada en la SML de Reggio Calabria. Ha realizado estudios de historia social y cultural sobre el área rioplatense en época colonial. Ha participado en congresos nacionales e internacionales, impartido seminarios en la Universidad de Messina y publicado artículos en revistas y libros especializados.

Resumen

En los últimos años, la reforma del sistema educativo italiano y la crisis económica global, han transformado el contexto social de la clase. El modelo de una escuela 'multiétnica' y 'multicultural' que tutela el derecho a la educación especial, se ha visto desbordado por toda una serie de factores que han alterado las condiciones preexistentes, como la pauperización de los sectores medios, el crecimiento del fenómeno inmigratorio, y el aumento de franjas marginales en áreas relativamente periféricas de la ciudad. ¿Cómo desarrollar cotidianamente el trabajo en clase satisfaciendo las demandas que plantean grupos que incluyen la presencia de alumnos italianos, extra comunitarios, gitanos rom y casos de estudiantes con necesidades educativas especiales? ¿Con cuáles instrumentos cuenta el docente y qué posibilidades ofrece la oferta bibliográfica existente dedicada al ELE para dicha tipología de usuarios? ¿Qué perfil profesional exige dicho contexto educativo? A partir de la propia experiencia laboral, el presente trabajo intenta reflexionar sobre las dificultades que comporta la enseñanza del ELE en contextos sociales multiculturales y en situación de desventaja, proponiendo las estrategias empleadas para cumplir con los objetivos educativos trazados.

Palabras clave

Enseñanza, ELE, Interculturalidad, Contextos especiales, Estrategias.



ESPAÑOL AL ALCANCE DE TODOS: REFLEXIONES Y PROPUESTAS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ELE EN CONTEXTOS ESPECIALES

FICHA DE LA ACTIVIDAD

Objetivos:

- a. Reflexionar sobre las dificultades que comporta la enseñanza del ELE en contextos sociales multiculturales en situación de desventaja.
- b. Analizar los instrumentos con los que cuenta el docente para diversificar y personalizar la enseñanza del ELE.
- c. Analizar qué posibilidades de adaptación ofrece la oferta bibliográfica actual para dicha tipología de usuarios.
- d. Analizar el perfil de competencia diáctica del profesorado para dichos contextos.
- e. Avanzar propuestas de trabajo que se ajusten a las necesidades enunciadas.

INTRODUCCIÓN

El desafío educativo que cotidianamente afronta el profesorado en ámbito escolar, atraviesa actualmente una fase de crecientes dificultades, fruto de la difícil coyuntura histórica mundial que estamos viviendo. En efecto, el aula en cuanto 'microcosmos social' que a su vez participa de un engranaje escolar-institucional local y nacional, reproduce en mínima escala todas las características del contexto socio-cultural de origen y registra el impacto que las diversas reformas educativas actuadas van provocando. Un escenario hoy en día complejo, que induce a reformulaciones axiológicas y deontológicas sobre el verdadero rol del docente en la escuela actual y que inevitablemente comporta replanteamientos metodológicos acordes a las nuevas exigencias. Este ha sido el punto de partida que ha motivado las sencillas reflexiones que sucesivamente se exponen y que surgen de la experiencia laboral que vengo desarrollando desde hace tiempo en una escuela 'Media' situada en la periferia norte de la ciudad de Reggio Calabria. Analizando retrospectivamente la evolución de mi trabajo en los casi cinco años que llevo en dicha institución como docente de lengua española, emerge como dato distintivo fundamental, el cambio profundo que ha experimentado la composición del alumnado. Hasta hace casi seis años, más del 80 % de la población escolar era de origen italiano, la mayor parte proveniente del entorno barrial y perteneciente a los sectores medios. Para el año escolar 2012-2013, las cifras confirman una neta inversión de tendencia.¹ En realidad, el fenómeno inmigratorio y sus consecuencias en el plano educativo, no constituyen una novedad en el panorama italiano. El tema de la integración como objetivo social primario a partir de los bancos de escuela, ha sido ampliamente tratado en la bibliografía específica y difundido a nivel general bajo la consigna de una institución 'multiétnica' y 'multicultural' que actualiza sus postulados en virtud de los cambios históricos.² Objetivo apremiante, si se considera el protagonismo que ha merecido dicha tendencia desde la constatación de la existencia del fenómeno, que sin dudas presenta múltiples y complejas facetas, y que al enfrentarnos a realidades tan lejanas a la propia, suscita inevitables replanteamientos ontológicos personales y sociales.³ Por otro lado, un objetivo meta a nivel europeo, que ha 'problematizado' el tema de la integración de los estados miembros de la U.E. por los conocidos conflictos internos derivados de la no siempre pacífica convivencia interétnica en los diversos países, y que ha conducido a la búsqueda de nuevas y más adecuadas definiciones sobre ciertos conceptos claves como los de 'Estado Nacional', 'nacionalismo' y 'comunidad'. Sin duda, una exigencia que se ha sumado a otro tema prioritario como lo es la didáctica e integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales, una conquista innegable que por su práctica consolidada se presenta aparentemente más metabolizada en el quehacer escolar cotidiano. Pero la realidad educativa objeto de estudio, si bien comparte las características del 'planeta escuela' a nivel nacional, es decir, la convivencia de alumnos extracomunitarios, italianos y con necesidades educativas especiales de diversa proveniencia, afronta una problemática especial que es la nutrida presencia de alumnos gitanos de etnia

¹ Actualmente, sólo el porcentaje de alumnos rom inscritos asciende casi a un 20 % del total. A esta cifra debemos agregar el número de extracomunitarios (de dos a tres por clase).

² Entre las publicaciones del MIUR, véase AAVV (2008). Continúa también siendo materia de renovada reflexión en las diversas propuestas formativas consultables en el sitio del INDIRE (www.indire.it).

³ Como la mayor parte de los estudiosos del sector afirman la identidad personal se construye a partir de las diferencias que descubrimos entre 'el yo' y 'el otro'. Véase Maalouf (1999).

'rom' y 'sinti'. La novedad se debe a un decreto de la Alcaldía de Reggio Calabria, que ha determinado el desplazamiento de las familias de su sede histórica –geográficamente ubicada en áreas cercanas al centro de la ciudad- hacia la zona de Arghilà, un barrio de la periferia norte y, por lo tanto, aledaño a la escuela.⁴ Desde el asentamiento de los núcleos familiares y gracias a la política de integración y total cumplimiento de la ley de instrucción obligatoria llevada a cabo por parte de la escuela, la presencia de alumnos de etnia rom se ha ido incrementando paulatinamente, hasta alcanzar en el año en curso un promedio de entre tres y cinco estudiantes por clase. Obviamente, la delicada situación económica que desde hace tiempo estamos atravesando, las políticas de austeridad y los continuos recortes actuados, se han traducido en lo que a nosotros interesa, en una evidente desinversión en el ámbito educativo y cultural, y en una visible pauperización de los sectores medios, con el consecuente aumento de franjas marginales que de ello deriva. Todos estos factores han ulteriormente complicado un cuadro de equilibrios precarios, exponiendo al profesorado a nuevos retos y exigencias, y por qué no, a un estrés considerable. ¿Cómo llevar a cabo nuestra tarea docente sin perder de vista el objetivo primario -que es la enseñanza de la lengua española-, pero sin tampoco eludir nuestra responsabilidad formativa en contextos que presentan estas dificultades? Para ensayar una respuesta aproximada y al mismo tiempo hipotizar estrategias de trabajo, es necesario analizar por un lado, los distintos actores que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje, y por otro, las estructuras, los materiales didácticos y los recursos con los que contamos en la práctica cotidiana del aula ELE.

LOS ACTORES DEL PROCESO EDUCATIVO

En cuanto protagonista indiscutible del proceso de enseñanza aprendizaje, comenzaremos analizando el perfil del alumnado. En nuestro caso, se trata de estudiantes que oscilan entre los 11 y los 16 años, y que como ya hemos anticipado, provienen de experiencias socio-culturales muy diversas. ¿Qué característica presenta el contexto humano a partir del cual estructuramos nuestras prácticas educativas? En primer lugar, y en presencia obviamente mayoritaria, tenemos un grupo 'base' de alumnos italianos cuyo nivel de preparación es muy heterogéneo. El mismo oscila desde perfiles muy positivos, con buenos niveles iniciales, hasta casos donde los conocimientos, las habilidades y las destrezas adquiridas, no alcanzan los estándares exigidos para un primer año. Dentro de los mismos debemos considerar, aquellos casos de alumnos con discapacidades reales pero oficialmente no reconocidas, ya sea por el comprensivo rechazo de la familia, que pese a las continuas solicitudes efectuadas por el cuerpo docente se niega a afrontar una realidad de ese tipo, como también por la mala praxis educativa, pues ciertos casos podrían haber evolucionado positivamente, si hubieran sido detectados y señalados tempestivamente al equipo pedagógico de competencia.

⁴ Véase Deliberación del Consejo Municipal de la ciudad de reggio Calabria, n. 2 del 12 julio 2005.

En segundo lugar, tenemos al grupo de alumnos extracomunitarios, que en nuestra zona se caracteriza por una nutrida presencia de rumanos y marroquíes. En muchos casos, se trata de estudiantes cuya cotidianidad se desarrolla en un contexto lingüístico de L1, ya que sólo en el ámbito escolar o en los momentos de sociabilidad 'externa' a la vida doméstica, se hallan expuestos al contacto de la L2 (italiano). Existen también casos de matrimonios 'mixtos', por ejemplo, madre de etnia rom y padre marroquí, donde es difícil intuir el contexto lingüístico cotidiano en el cual se desarrollan las prácticas discursivas familiares. Y por último, hemos tenido casos de alumnos recientemente inmigrados, que se han incorporado a la escuela en el mes de enero, sin saber una sola palabra de italiano. Obviamente, el común denominador que caracteriza a los estudiantes de este grupo, es el multilingüismo, pues además del uso de la L1, también afrontan el estudio de otros idiomas. Emprender el estudio sistemático de tres lenguas contemporáneamente (italiano, inglés y español), exige esfuerzos ingentes, y por mucho que los especialistas del sector afirmen que en edad temprana el aprendizaje de las mismas se halle facilitado, la experiencia diaria nos demuestra las grandes dificultades que deben superar para evitar fenómenos comunes como interferencias, préstamos, calcos involuntarios, confusiones entre las estructuras gramaticales, etc.

En tercer lugar, tenemos al grupo de estudiantes de etnia 'rom', argumento que por su complejidad merecería un espacio específico que excede los límites del presente trabajo. En líneas generales podemos afirmar, que si de algo estamos completamente seguros, es del total desconocimiento y de la completa ignorancia que la mayor parte de nosotros tiene sobre el tema. En efecto, las pocas noticias que en nuestro background cultural hemos acumulado sobre el mismo, se podrían resumir en dos breves conceptos, alimentados por el imaginario social colectivo y por los hechos de crónica cotidiana: son nómadas y amantes de los bienes materiales de propiedad ajena... ¿Quién de nosotros al verlos por las calles, no se ha sentido perturbado o ha hecho hasta lo imposible para evitarlos? Reconocer, que pese a nuestros buenos propósitos declarativos, en nuestra cultura occidental el racismo y la intolerancia siguen constituyendo un fenómeno más radicado de lo que queremos admitir, podría ser un comienzo. En realidad, ya no se trata de 'nómadas', sino que para el caso calabrés, de grupos de familias que han pasado de un nomadismo estacional e interprovincial, al establecimiento definitivo en áreas geográficas determinadas.⁵ Pero fundamentalmente, no debemos perder de vista un pequeño detalle que inconscientemente escapa a la consideración general: se trata de italianos, que además de poseer los derechos y obligaciones comunes al resto de los conciudadanos, en cuanto minoría étnica, gozan de toda una serie de leyes especiales reconocidas a nivel europeo que tutelan su especificidad. Pero sobre todas las cosas, estamos hablando de personas, y en nuestro caso, de niños o adolescentes que además de sufrir el peso de la marginación, han heredado las consecuencias que el proceso de sedentarización ha desencadenado: la pérdida de una identidad cultural basada en el nomadismo.⁶ Esta desestructuración se ha traducido en una constatable disminución de la autoestima individual y grupal, ya sea con respecto al resto de la ciudadanía, como también ante sus pares; ya que

⁵ Interesantes contribuciones sobre el argumento las encontramos en Idotta e Giuppe Rotta (1996), e Idotta (1998). Interesantes puntos en común podemos encontrar en el estudio sobre las dinámicas de integración, asimilación y marginación realizadas para el caso de los gitanos españoles. Véase el estudio publicado por la Fundación Secretariado Gitano (FSG, 2007).

⁶ En lo específico, véase Idotta e Giuppe Rotta (1996).

otros grupos étnicos rom, manteniendo el nomadismo, han conservado sus inmemorables tradiciones, continúan abiertamente utilizando su lengua y cultivando sus conocidas habilidades artísticas. Aquí estamos en presencia de un caso especial, de personas que padecen un fuerte sentimiento de inferioridad cultural, con graves dificultades de integración territorial y social y que por constituir franjas marginales, viven en condiciones de pobreza, y en muchos casos de un degrado, difíciles de imaginar.⁷ Obligados a instalarse en viviendas de orientación vertical abandonando la tradicional distribución territorial horizontal a la cual estaban acostumbrados, limitados sus movimientos en un espacio vital físicamente reducido y cronológicamente ritmado según las exigencias de una sociedad con la cual se ha establecido un juego de resistencias y rechados recíprocos, continúan siendo considerados como un cuerpo extraño que ha cambiado negativamente la vida comunitaria. En síntesis, por un lado la no aceptación de las reglas y de los patrones culturales que organizan nuestra convivencia cotidiana, por otro, la obligatoriedad de adaptarse al sistema jurídico en el que se vive. En este contexto de abierta desconfianza recíproca inicial, comenzó a establecerse el contacto entre las familias rom, los alumnos y la escuela, un proceso que gracias a la comprensión y a la buena voluntad recíproca, continúa evolucionando positivamente. Muchos de estos alumnos son analfabetos, otros tienen problemas de escolarización más o menos graves, la mayoría afronta la instrucción en soledad, pues sus familias no tienen los recursos personales mínimos para poder acompañarlos en el camino del aprendizaje, y los más mayores viven la escolarización como una clausura.

Por último, contamos con la presencia de alumnos con discapacidades de diversa índole, los cuales según el número de horas reconocidas, se encuentran asistidos o completamente guiados por un profesional especializado en necesidades educativas especiales. La mayor parte de los mismos padecen pequeños retrasos mentales, dislexia, sordera, o trastornos de aprendizaje, debido a la falta de corrección de pequeñas dificultades iniciales que se han ido incrementando con el tiempo y que se han convertido en un límite para la edad alcanzada.

Continuando con el análisis de los actores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, vamos ahora a concentrarnos brevemente en el perfil docente. Partiendo de la simple constatación que el profesorado refleja las características de la sociedad en que vive, podemos afirmar que en líneas generales, presenta las posibilidades y los límites de la cultura de pertenencia. Hoy en día, no es fácil ser docente, un trabajo que por su delicadeza es difícil definirlo como tal, que requiere una preparación cada vez más compleja y que en los últimos tiempos, ha sido teatro de cambios considerables. Las últimas reformas en materia educativa, en su mayor parte más fruto de urgencias económicas que de los cambios estructurales que aún estamos esperando, han provocado entre otras cosas, un excesivo aumento del número de alumnos por clase, y una drástica reducción presupuestaria a nivel local y nacional. Si a esto sumamos las peculiaridades del contexto en el que cotidianamente nos desenvolvemos, no es difícil intuir la dosis de energía y la profesionalidad requeridas.

⁷ Las desastrosas condiciones de vida de la comunidad rom en el ex destacamento militar 'caserna Cantaffio' convertido en un verdadero gueto dentro de la ciudad y rebautizado con el nombre de '208', no constituyen una novedad. Lamentablemente, la situación no ha cambiado demasiado después de la demolición de la vieja estructura.

Desde el punto de vista institucional, y para comenzar a superar nuestros límites en materia, la escuela ha ofrecido un curso de formación con un experto externo sobre la temática rom, una experiencia enriquecedora que nos ha obligado a enfrentarnos al fantasma del racismo, y sobre todo, nos ha sumergido en una realidad completamente desconocida, ofreciéndonos sugerencias e instrumentos de intervención eficaces probados en experiencias directas realizadas en campos nómadas. Entre otras cosas, desde hace dos años la escuela conduce un programa de alfabetización destinado a alumnos rom y extracomunitarios, un espacio que al conceder protagonismo, fomenta la integración y la igualdad, y sobre todo, estimula el interés por el aprendizaje, evitando el abandono escolar. En síntesis, desde el punto de vista institucional, contamos con una estructura que consciente de los cambios acontecidos en la composición de la población escolar, intenta dar respuestas educativas concretas a todos sus integrantes, contribuyendo al mismo tiempo a la cohesión territorial.

MATERIALES Y RECURSOS

¿Con qué materiales contamos para diversificar y personalizar la enseñanza del ELE teniendo en cuenta el contexto en el cual desarrollamos nuestra tarea? En nuestro caso, además de los recursos e instrumentos tradicionalmente empleados, disponemos del uso de pizarras digitales y de un laboratorio lingüístico completamente equipado. En realidad, el límite principal, no consiste en la falta de tecnología adecuada sino en la oferta bibliográfica con la que actualmente contamos en comercio. Se trata de métodos ELE que se adaptan a los diversos gustos y preferencias del profesorado y que se ajustan y emplean con facilidad en un alumnado estándar, pero que según mi experiencia y humilde punto de vista, dejan poco espacio a la diversidad. El gran ausente en el ámbito de los métodos ELE, salvo un pequeño cuadernillo que por su unicidad constituye un paso adelante, es un buen texto de español dedicado a alumnos con necesidades educativas especiales. En este campo, el inglés junto a otras lenguas comunitarias como el francés y el alemán, cuentan con editoriales especializadas que han publicado obras que constituyen un precioso recurso en el momento de diversificar tareas. No sucede lo mismo con nuestra lengua. Es obvio que por el amplio abanico de problemáticas que presenta esta tipología de usuarios sería imposible hipotizar la existencia de un texto adaptable a cada circunstancia, pero analizando los materiales propuestos para las otras lenguas, se observa una gradualidad que flexibiliza los contenidos y las dificultades de ejecución. Por otro lado, un aspecto no menos importante, es el enfoque de vida casi ideal que aparece en los métodos ELE. Es obvio que a nadie se le ocurriría presentar una lectura ambientada en suburbios degradados para estar al paso con la crisis global. ¿Pero qué sucedería, si en lugar de los tópicos habituales⁸ dedicáramos más espacio al tema de la integración o a la aceptación de la diversidad, partiendo de ejemplos concretos más cercanos al mundo actual? La crisis es real, y en contextos socioeconómicos donde el viaje de fin de curso se ha convertido en un lujo para pocos, las experiencias de intercambio o los viajes de

⁸ Para una lúcida reflexión sobre el peso de los tópicos en el tratamiento de temas culturales, véase Pozzo y Bongaerts (2011).

estudio que continúan ambientando nuestras lecturas, proyectan experiencias inaccesibles en las cuales resulta imposible participar.

PROPUESTAS Y ESTRATEGIAS DE TRABAJO

Habiendo planteado a grandes rasgos la cuestión, ha llegado el momento de avanzar propuestas, o bien, de ilustrar el tipo de estrategias que hemos utilizado para llevar a cabo lo mejor posible nuestra tarea. En primer lugar, creo que es necesario un cambio radical de perspectiva. Si continuamos abordando realidades de este tipo como un problema, sólo hallaremos medidas 'paliativas' como si se tratase de un defecto que es necesario corregir porque se aparta de los contextos ideales para los cuales hemos sido formados o nos sentimos mejor preparados. Si en cambio comenzamos a considerar la diversidad como riqueza, podríamos darnos cuenta del potencial que en sí misma representa. Especialmente, en el ámbito de las lenguas, aspecto ya ampliamente evidenciado por el Consejo de Europa, explicitado en los objetivos trazados por el Marco⁹ y difundido a través de las publicaciones ministeriales que insisten en la necesidad de promover el estudio de las mismas tutelando su diversidad y desde un enfoque intercultural, que ponga el acento en los procesos interactivos que colaboran en la construcción de identidades.¹⁰

En segundo lugar, desde el punto de vista deontológico, es necesario replantear nuestro rol en la clase. En contextos de diversidad y desventaja, la pregunta surge espontánea: ¿en qué consiste nuestro trabajo? ¿Somos profesores de español o asistentes sociales improvisados? Asumiendo con respeto el peso de la respuesta, me atrevería a decir una cosa y, ante las necesidades, la otra. Seguramente, un docente que debe desarrollar la capacidad de adaptarse a situaciones cotidianas de lo más imprevistas. Un 'mediador' en el verdadero sentido de la palabra, que a través de la lengua construye 'puentes' para facilitar el anhelado pasaje de la multiculturalidad a la interculturalidad.¹¹ Un profesional que selecciona con atención sus técnicas discursivas para emplear registros al alcance de todos¹², pues como la sociología nos enseña, el saber constituye un poder para quien lo detenta¹³. Si bien las palabras comunican y crean sentidos, no todos los mensajes son portadores de inclusión y respeto por el otro.

En tercer lugar, potenciar los conocimientos lingüísticos del docente que trabaja con necesidades educativas especiales. La mayor parte de los mismos no conocen el español, se adaptan como pueden a las exigencias cotidianas y carecen de los materiales o métodos necesarios para desarrollar su tarea. El resultado es la pérdida de una figura valiosa, anulada

⁹ Véase Consejo de Europa (2002).

¹⁰ Véase AAVV (2008).

¹¹ Lo ideal, sería contar con el apoyo de un mediador intercultural, colaboración impensable para la municipalidad local en pleno default, pero que hemos obtenido gracias a un acuerdo efectuado con la Escuela de Intérpretes y Traductores de Reggio Calabria. Para el caso de alumnos que no hablan italiano, dicha figura es indispensable.

¹² Véase Argüello González (2010).

¹³ Nos referimos a autores como M. Foucault, P., Derrida, que han cambiado completamente la perspectiva de análisis de los estudios sociales, abriendo nuevos caminos para la comprensión de la lengua y el lenguaje humano.

en su potencial o directamente ausente, pues prefiere colaborar con materias donde se siente a la altura de las circunstancias. En cuarto lugar, programar actividades con aquellas disciplinas que valorizan el aspecto práctico, como por ejemplo música y arte, sectores donde la mayor parte de los alumnos rom, extracomunitarios o con cierto tipo de desventajas casi siempre se destacan. Sin dudas, desde el punto de vista programático, el método que mejor se adapta a estas exigencias es el enfoque por tareas,¹⁴ una tipología organizativa donde el carisma docente juega un papel fundamental. Como bien sabemos, no se trata de abandonar el libro de texto sino de releer sus contenidos y actividades bajo una nueva perspectiva que permita alcanzar objetivos comunes y específicos a partir de tareas. Es importante dejar en claro que las lecciones frontales y estáticas no funcionan en contextos de este tipo. Estamos ante un alumnado que debemos conquistar diariamente, y para ello es necesario sacrificar nuestra concepción de una educación basada en contenidos por otra en actividades. Nuestro lema es 'negociar', proponer motivando, tener la habilidad psicológica y discursiva de presentar el trabajo más sencillo como si fuera una pieza imprescindible sin la cual no podemos avanzar, para sacar del anonimato e invitar a participar. No olvidemos que se trata de alumnos poco escolarizados, con una concepción del espacio diversa y acostumbrados a una libertad que no conoce reglas. Si el interés no viene estimulado, la indisciplina y el conflicto reinan. El aula debe convertirse en un laboratorio de experiencias donde cada uno trabaja según sus posibilidades y objetivos de aprendizaje. El empleo de técnicas lúdicas, el uso de la dramatización o roll play tan útil para fijar situaciones comunicativas, la preparación de murales que valoricen las capacidades artísticas individuales, la ejecución de canciones en las que todos participen, constituyen actividades que crean un clima de trabajo productivo y dinámico. Un instrumento valioso que nos permite ahorrar tiempo y esfuerzos es la pizarra digital. En la misma es posible efectuar presentaciones en power point preparadas por el docente según sus necesidades, trabajos realizados por los alumnos, visualizar vídeos para enriquecer aspectos socioculturales de los países de hispanoablantes, conectarse en la web para distintos fines, etc. La misma me ha consentido realizar actividades paralelas, pues concentra la atención de algunos mientras permite acercarnos a organizar el trabajo de otros. Además, el uso de la imagen, tan importante para sujetos provenientes de culturas donde prevalece la oralidad, es muy eficaz¹⁵. Por último, capacidad de adaptación, creatividad y posibilidades de inclusión, constituyen las armas que nos permiten establecer puntos de contacto a partir de los cuales avanzar lentamente en el laborioso proceso de la integración y del diálogo intercultural.

¹⁴ Véase Estarie, Sheila (2006).

¹⁵ A propósito de imagen, es importante saber seleccionar los materiales de acuerdo a las franjas de edad. Aún recuerdo la humillación profesional que sentí ante un adolescente rom discapacitado de 14 años que con justa razón se negó a trabajar porque el único material simplificado que tenía a disposición en ese momento presentaba imágenes no adecuadas para su edad. Con mucha simplicidad y una gentil sonrisa me devolvió las fotocopias afirmando:- "estas son cosas para niños".

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de estas páginas hemos intentado reflexionar sobre el valor de la enseñanza ELE en contextos educativos especiales. Las mismas son el fruto de un proceso de decantación y por qué no de maduración personal de responsabilidades ante situaciones que ponen a prueba nuestra escala axiológica y vocación docente. Constituyen una aproximación, una lectura individual de una experiencia que no aspira a convertirse en un punto de referencia didáctica, motivo por el cual no se proponen unidades de aprendizaje 'tipo'. Sin duda, centra su atención sobre una exigencia ineludible: la necesidad de reformular el perfil profesional de una categoría llamada a actualizar sus postulados en un mundo de constantes cambios. La lengua es un instrumento de comunicación pero también de diálogo. Ser profesor de ELE en contextos especiales representa una oportunidad de crecimiento y aprendizaje mutuo. Una propuesta didáctica cuyo punto de partida es una lengua rica en variantes que desde su diversidad se abre hacia otras diversidades, un ejemplo de unidad que respeta sus diferencias, una pluralidad de voces y experiencias que se reconocen en las identidades construidas a partir de la misma lengua.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (2008). "Multilinguismo e insegnamento delle lingue in Europa". Annali della Pubblica istruzione. Le Monnier, Milano.
- Argüello González, M. Vicenta (2010). "Análisis del discurso en el aula: una herramienta para nuestra autoevaluación". marcoEle, nº 10.
marcoele.com/.../expolingua_2006.gonzalez.pdf
- Consejo de Europa (2002). "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación." Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y Grupo Anaya (trad. Instituto Cervantes). Disponible en formato *pdf* en la dirección http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.
- Diez, Gunther (2012). "Multiculturalismo, interculturalidad, y diversidad en educación. Una aproximación antropológica. FCE, México.
- Estarie, Sheila (2006). "La programación de unidades didácticas a través de tareas", en RedELE, nº1, on line, 2004.
- ----- (comp.). "El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos." Centro Virtual Cervantes.
- Fundación Secretariado Gitano (2007). "Retos en los contextos multiculturales. Competencias interculturales y resolución de conflictos". Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. España.
- García Pastor, Begoña. "Introducción a la mediación intercultural en el ámbito educativo." Disponible en Internet: www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/.../142.
- Idotta Francesco & Rotta Giuseppe (1996). "Rom di Calabria: tra cultura, integrazione ed emarginazione." Pubblicazione degli atti del Convegno del 22/23 novembre del 1996. Opera Nomadi Nazionale, Reggio Calabria.
- Idotta Francesco (1998). "Mediatori culturali ed educazione interculturale tra i Rom di Reggio Calabria". Opera Nomade. Sezione Provinciale di Reggio Calabria.
- Maalouf, Amin (1999). "L'identità." Bompiani, Milano.
- Pozzo, María Isabel & Bongaerts, Hanne (2011). "Argentina en los manuales españoles de E/LE. Análisis de los contenidos socioculturales." FIAPE. IV Congreso internacional: *La*

enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas. Santiago de Compostela, 17-20/04-2011

- Ríos Rojas, Aurelio y Ruiz Fajardo, Guadalupe (2008). "Didáctica del español como Segunda Lengua para Inmigrantes, Universidad Internacional de Andalucía, Sevilla.
- Santamaría Martínez, R. (2010): "La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE, una propuesta didáctica". *ASELE Colección Monografías* N° 13, Ministerio de Educación de España.

EL PROBLEMA DE LA ORALIDAD: EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN ORALES CON LAS TIC

Jesús Miguel Sánchez Espín
Profesor ELE. StudiItalia-Roma
jesusmsanchezespín@gmail.com



Después de sus estudios de Ingeniería Técnica Telemática en Cartagena realizó la Licenciatura en Filología Hispánica y el Máster de Formación de Profesorado, ambas titulaciones en la Universidad de Murcia. Desde su formación inicial ha realizado varios trabajos de interés sobre la comunicación oral y la teoría de la comunicación. Premio Emprendedor del Instituto de Fomento de la Región de Murcia 2012 por una iniciativa en la enseñanza de idiomas, actualmente ejerce de profesor ELE en Roma, desde donde colabora en dos proyectos de lingüística aplicada en reconocimiento de voz.

Resumen

Dentro de las habilidades lingüísticas que los profesores ELE intentan potenciar en los alumnos la expresión oral ha sido y es objetivo principal y asignatura en apuros al mismo tiempo. Enseñar, trabajar y corregir la oralidad son desafíos a los que se pueden aplicar las TIC para optimizar la labor docente y el trabajo de los alumnos. El software para la captura y procesamiento del material oral de las clases constituye una herramienta idónea para salvar el carácter efímero del error en la vertiente hablada de la lengua y aprovechar al máximo su aparición. Evitar la incidencia negativa de las correcciones orales, recopilar y analizar la mayoría de errores cometidos y permitir la fluidez conversacional necesaria son algunos de los beneficios que pueden conseguirse grabando a los alumnos y disponiendo ese material para su propio proceso continuo de autoevaluación.

Palabras clave

ELE, Oralidad, TIC, Evaluación, Software, Autoevaluación, Error.



EL PROBLEMA DE LA EVALUACIÓN ORAL.

Evaluación y autoevaluación con las Tics

FICHA DE LA ACTIVIDAD

Objetivos:

- a. Reflexionar sobre la problemática de la evaluación oral ELE, aclarar criterios y procedimientos de evaluación.
- b. Inducir al alumno a un proceso disciplinado y continuo de autoevaluación.
- c. Aprovechar la capacidad de las Tics para salvar el carácter efímero de la oralidad.
- d. Introducir la autoevaluación como un componente activo en los procesos de E/A.
- e. Conseguir una mayor dedicación por parte del alumno a la vertiente oral de la lengua.
- f. Retroalimentar los contenidos orales.
- g. Fomentar el carácter beneficioso del error.

Nivel específico recomendado: B1 / C1 (MCER)

Tiempo: De 20 a 60 minutos

Materiales: PC y hardware capturador de audio.

Dinámica: Grupos y parejas.

INTRODUCCIÓN

Justo después de las Tics, la evaluación educativa es el tema que más literatura nos ha dejado en los últimos años. Y no es casual. Como balance de actividad en un tiempo determinado, la evaluación se ha extendido a todos los dominios de la sociedad y por ello conceptos como el diagnóstico inicial, el control procesual o la valoración final son familiares a la mayoría de las jergas profesionales, donde se han acomodado y desarrollado.

En el ámbito educativo la discusión sobre la evaluación se ha enmarcado a menudo en las nuevas perspectivas pedagógicas, oportunidad para considerar el excesivo protagonismo del profesor en esta cuestión y dar acceso a los alumnos a un territorio tradicionalmente reservado a los docentes. De ahí el paso del maestro a “un creador de situaciones de aprendizaje, respetuoso con el proceso de aprendizaje de cada alumno, crítico con su propia actuación” (Cassany, 1998: 77).

Todos los roles tradicionales de la enseñanza se han modificado en la última década. El profesor ya no es el centro de recursos y conocimientos, la clase no guarda la disposición jerárquica tradicional y el alumno, antes agente pasivo y receptor la mayoría del tiempo, se ha erigido el verdadero protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje, modificando los procesos mismos. Por ende, “se incluyen como objeto de evaluación los propios procesos cognitivos de aprendizaje y se modifica el concepto de evaluación: se convierte en una valoración acerca de un proceso de E/A; tal valoración no puede ya efectuarse desde el exterior del individuo que aprende: debe asociársele al juicio valorativo, para que cada aprendiz descubra sus condiciones de partida, sus progresos, sus lagunas, sus estrategias de aprendizaje: la participación del propio alumno en la evaluación se convierte por ello en una exigencia, en una garantía” (Susó López et al., 2001: 461).

De forma paralela a esta reacentuación de los agentes educativos ha tenido lugar una revolución tecnológica que ya está planteando serias dudas al currículum convencional de lengua extranjera, otro de los actores que no puede resistirse a su modificación. Con la aparición de los Sistemas Colaborativos de Aprendizaje, los Sistemas Tutores Inteligentes, las Aulas Virtuales o los e-learning, la enseñanza de lenguas extranjeras se enfrenta a los mismos desafíos que cualquier otro ámbito de aprendizaje. El avance de las Tics es lento pero irreductible en la enseñanza de todas las destrezas lingüísticas, también las orales.

Debido a la naturaleza de su sustancia, la habilidad oral presenta diversos problemas en su tratamiento y evaluación. Las causas (históricas, metodológicas y tecnológicas) han perpetuado algunos de ellos hasta nuestros días y no es raro encontrar docentes que aún están desarmados cuando se afronta alguna de estas cuestiones. El propósito de esta actividad en particular y el de la propuesta metodológica que la engloba es precisamente el de aprovechar los soportes tecnológicos para someter a análisis al “caballo de la oralidad”, a la vez que se convierte la sustancia oral en contenido para trabajo, reflexión y punto de referencia en la evaluación que harán los propios alumnos.

ALGUNOS PROBLEMAS DE LA ORALIDAD

Hemos mencionado en el punto anterior que la oralidad, su enseñanza y evaluación presentaban problemas cuyas causas eran históricas, metodológicas y tecnológicas. Identificarlas y analizarlas todas no es asunto de este trabajo, pero podemos enumerar algunas.

Carlos Lomas identifica una de las raíces del problema en la herencia de la corriente estructuralista. Señala Lomas que “en efecto, en nuestras aulas, quizá como una herencia del olvido intencional del habla y de la actuación lingüística por parte de los estructuralismos, los asuntos relativos a las modalidades orales del uso lingüístico, a los aspectos no verbales de la comunicación, a las determinaciones culturales que regulan los intercambios comunicativos y a los procesos cognitivos implicados en la emisión y en la recepción de los mensajes orales, han permanecido ajenos al trabajo escolar centrado por el contrario en la gramática, la sintaxis, la escritura, la ortografía y los modelos canónicos de la historia literaria” (Lomas, 1994: 12). También señala Lomas que la formación lingüística del profesorado actual es deudora de esos estructuralismos.

Con ciertos matices, la reflexión de Lomas puede resultar válida para nuestro trabajo en enseñanza de español como lengua extranjera, en el que sí parece superada otra herencia que apuntaba G, Fernández de la Torre cuando decía que “la gramática tradicional tiende a considerar la lengua escrita como modelo de la lengua hablada” (Torre, 1996: 12).

Otros autores consideran que gran parte de la problemática en las competencias orales es consecuencia de que la tradición escolar ha venido privilegiando la enseñanza de la escritura en detrimento de la oralidad. Así lo señala María Catrielo al aseverar que “la educación moderna, en general, enfatiza la pronta adquisición de la lectoescritura como preparación para cumplir con los objetivos del currículum escolar en todos sus niveles” (Catrielo, 2000).

El lastre heredado, aunque superado, ha marcado el desarrollo de los procesos de enseñanza y evaluación de la lengua hablada y aún es fácil encontrar vaguedad en los objetivos y los criterios de evaluación. Nancy-Combes (2005) señala esta dispersión de los objetivos de evaluación, y por lo tanto de los tipos de evaluación. Para evaluar con pertinencia conviene saber lo que se evalúa y por qué se evalúa sin olvidar quién es evaluado y quién evalúa.

La renovación metodológica y la eliminación de muchos de estos fantasmas fue posibilitada por trabajos ya clásicos como *La comunicación oral y su didáctica* de María Victoria Reyzábal u otros como los de C. B. Cazden, que transportando las aulas al ámbito de los espacios comunicativos daban entrada al protagonismo de oralidad y alumnado a partes iguales.

LA AUTOEVALUACIÓN ORAL

Ya hemos dicho que es pertinente considerar al alumno como actor en su propia evaluación, más aún cuando lo que pretendemos es integrar totalmente la evaluación a todos y cada uno de los procesos de enseñanza/aprendizaje para favorecer la germinación de una conciencia del error y una competencia de organización y de construcción de los conocimientos.

La voluntad de aprender es a menudo ajena a la eficiencia porque “el ser humano aprende si lo que capta una vez llega posteriormente a consolidarse e integrarse dentro del conjunto de conocimientos que ya posee” (Sánchez Pérez, 2004: 148), así que la participación activa, reflexiva y crítica del alumno no solo es justificada sino necesaria para la justa reordenación de su universo de conocimiento.

Se ha de tender a dar peso al alumno en la evaluación de sus progresos, intentando fomentar la autoevaluación continua, no solo a nivel oral, tema que nos atañe, sino a todos los niveles de lengua, de forma que se libere al alumno de la sanción o calificación y se le dé la oportunidad de asimilar, procesar y discutir las apreciaciones valorativas del profesor, encontrar el lugar pertinente para la autocorrección y un reordenamiento equilibrado de su sistema lingüístico en construcción.

La autoevaluación es el recurso pedagógico que incita al alumno a reflexionar sobre sus logros y fallos, permitiéndole no solo el aprendizaje sino los mecanismos fundamentales de un aprendizaje eficiente. Ejercicio difícil al principio, la regularización de los aprendizajes favorece una mayor responsabilidad del alumno.

Según Vial (2005: 122) la autoevaluación se organiza a partir de reglas establecidas por un sujeto para otros sujetos. La autoevaluación gira en torno al sujeto pero también se dirige al profesor evaluador, se aprende, se ejercita, se construye y así solo favorece el aprendizaje de saberes en situación. Podríamos llegar incluso a decir que la autoevaluación es una herramienta activa durante todo el proceso de aprendizaje aunque no lo deseemos. ¿Por qué no educarla?

NUESTRA PROPUESTA DIDÁCTICA

El papel del profesor ELE en estas sesiones debe reducirse a facilitar el flujo del intercambio comunicativo y la creación de situaciones comunicativas útiles para ese flujo. Su tarea se centrará principalmente en escuchar y marcar todo el discurso, que será grabado por un software específico.

En un sentido constructivista y parafraseando a L. S. Vigotski, la cognición se inicia en situaciones sociales en las que el alumno comparte responsabilidad con el profesor en la producción de una ejecución completa en la que el alumno hace lo que puede y el adulto hace el resto; el aprendizaje se produce gradualmente a medida que el profesor va aumentando sus expectativas sobre lo que es capaz de hacer el que aprende. En las interacciones sociales de

este tipo el discurso del profesor es decisivo como andamiaje que ayuda a la construcción de conocimientos por parte del alumno.

En cuanto a las situaciones comunicativas referidas, los formatos de coloquio y debate son los más cercanos a una situación comunicativa real y en los que podrán adaptarse los temas más pertinentes según el nivel y el interés de los alumnos. C. B. Cazden (1991) apunta a la pertinencia de este tipo de actividad que se fundamenta en el intercambio entre los propios alumnos al margen del profesor.

Esta interacción entre iguales sirve como motivador de la capacidad discursiva, lingüística y de razonamiento lógico (al desaparecer las constricciones autoritarias), como posibilidad de representar papeles complementarios mediante los cuales los alumnos pueden ayudarse y como familiarización con un tipo de discurso en la que interviene un público y un destinatario distinto que el profesor. De alguna forma, con este tipo de discurso entre iguales los alumnos pueden representar el papel del profesor (dar instrucciones, hacer preguntas, etc.), practicar discursos de naturaleza concreta y captar el valor de desarrollo social cooperativo

Es fundamental explicar a los estudiantes de español la mecánica del proceso y se les ha de facilitar toda la información sobre la tipología de errores con el fin de que ellos mismos devengan sus mejores correctores. Dicha tipología, que será la usada para el marcaje de errores en el software de captura de audio ha sido elaborada en sintonía con la teoría de Corder, intentando englobar no solo los lingüísticos, ya que “el error siempre es una transgresión, desviación o uso incorrecto de la norma, que en el caso que nos ocupa puede ser lingüística, pero también cultural, pragmática, y de una gran variedad de tipos más” (Blanco, 2008).

Adoptar una postura flexible ante el error, evitar en lo posible sus evidencias negativas, tratarlo como material de retroalimentación para el desarrollo del aprendizaje y fomentar el papel de alumno como corrector completarán una ética frente al error que lo convierta en algo valioso y provechoso.

La periodicidad es clave para establecer una disciplina de autocorrección, autocrítica y lograr mejoras evidentes con el trabajo sobre los materiales orales. En un curso de 20 sesiones, aplicar la grabación en el inicio y el final serían meras pruebas diagnósticas. Nosotros proponemos una grabación de una hora/semana para niveles B1, B2 y C1 y dos grabaciones de 20 minutos/semana para niveles inferiores.

METODOLOGÍA

Existen diversas opciones para capturar y marcar el audio de una situación comunicativa concreta. Entre los últimos avances en software hay algunos programas que ya dan la posibilidad de capturar, marcar y procesar el audio para las necesidades que proponemos. No obstante, nosotros estamos desarrollando una aplicación que se centra en el propósito de la mejora oral.



Partiendo de la teoría de Corder (1981), la aplicación ofrece la posibilidad de ir marcando los distintos tipos de errores (fonéticos, léxicos, semánticos y pragmáticos) mientras se graba el audio. El resultado de una grabación se compone de dos archivos: uno de audio en formato mp3 (con hitos sonoros que marcan los errores) y uno de texto, con la relación de errores, su situación temporal en el audio y una estadística del error.

En nuestra aplicación pueden incluirse seis hablantes, de manera que el profesor puede marcar también quién habla en cada momento para poder obtener así una estadística del error personalizada.

Proyecto n°: 058	Data: 12/11/2012	Tiempo (min): 20	Nº habl: 3
Timeline: 0:53 → Conc. Nominal	1:02 → Dicción	1:29 → Sem. Verbal	1:57: Cortesía
2:20 → Conc. Verbal	3:05 → Dicción	3:33 → Prosodia	4:20 → P. Relativo
4:30 → Adjetivo			
[...]			
Total errores: 42			
Cortesía: 3 (7,1%)		Prosodia: 5 (11,9%)	
Conc. Nominal: 2 (4,7%)		Conc. Verbal: 2 (4,7%)	
[...]			
Hablante 1			
Tiempo hablado: 5'20"			
Total errores: 13			
V. diacrítica: 2 (15,3%)		Generalización: 1 (7,6%)	
Estructura: 1 (7,6%)		Sem. Verbal: 4 (30,7%)	
Posición: 1 (7,6%)		Dicción: 4 (30,7%)	
[...]			

Las capturas de audio y el seguimiento de cada uno de los errores orales en formato de texto componen un valioso *corpus* sobre el que establecer las bases de una autoevaluación que ofrezca mejoras orales sustanciales a la vez que una referencia inmejorable para observar el progreso de cada alumno y establecer una calificación más fundamentada.

El alumno recibe el audio y el texto con la relación de errores y comienza su proceso de autoevaluación. El hecho de que sea un material producido por él mismo y sus compañeros suscita un interés que no generaría un audio ajeno y le brinda la posibilidad de reflexionar sobre sus propios errores y del resto de compañeros. La etiqueta señala pero no soluciona el error el cual habrá de subsanarlo el propio estudiante, culminando así un proceso que no suele tener lugar (por falta de tiempo, para evitar fragmentar demasiado el discurso, etc.) en la corrección tradicional oral.

PROSPECTIVA PEDAGÓGICA

Lo que hemos descrito no es más que una propuesta práctica en sintonía con la teoría de la imagen positiva/negativa del hablante de P. Brown y S. Levinson, mediante la que intentamos evitar la incidencia de la corrección oral tradicional en el desarrollo lingüístico y la autoestima del estudiante de español.

Esta propuesta podrá adaptarse y modificarse según el criterio de cada docente dentro de una cultura del error útil, brindando al hablante las herramientas para una autoevaluación permanente, autonomía en su aprendizaje y conocimiento de su estado de interlengua.

Hemos desarrollado y aplicado esta propuesta atendiendo al principio de cortesía propuesto por R. Lakoff para fundamentar la defensa de la imagen y su influencia en el desarrollo lingüístico, para promover la fluidez oral necesaria “como caldo de cultivo del error” y dar utilidad al material lingüístico producido.

En definitiva, han de llevarse a la oralidad las palabras del MCER cuando se dice que *el potencial más importante de la autoevaluación está en su utilización como herramienta para la motivación y para la toma de conciencia, pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de forma más eficaz .*

BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO PICADO, A. I. (2008) *El error en el proceso de aprendizaje*. http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html
- CASSANY, D. et al. (1998) *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 4ª ed., 575 pp.
- CATRIELO, M. (2000) *Algunos fundamentos de la oralidad, Documentos Lingüísticos y Literarios*. www.humanidades.uach.cl/documentos_lingüísticos/document.php?id=412
- CAZDEN, C. B. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: MEC/Paidós.
- CORDER, S. P. (1981) *Error analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 120 pp.
- FERNÁNDEZ DE LA TORRIENTE, G. (1996) *Cómo hablar en público*. Madrid: Editorial Playor, 208 pp.
- LOMAS, C. (1994) *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Asturias: Ediciones Trea, 333 pp.
- NARCY-COMBES, M.-F. (2005) *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*. París: Ellipses Éditions Marketing S.A., 159 pp.
- REYZÁBAL, Mª V. (1993) *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: Editorial La Muralla, 429 pp.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2004) *Enseñanza y aprendizaje en clase de idiomas*. Madrid: SGEL, S.A., 207 pp.
- SUSO LÓPEZ, J y FERNÁNDEZ FRAILE, Mª E. (2001) *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículum de lengua extranjera*. Granada: Editorial Comares, 556 pp.
- VIAL, M. (2005) *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruselas: Éditions De Boeck Université, 280 pp.

EL PROCESO SEMÁNTICO DE METAFORIZACIÓN QUE CONVIERTE LAS COLOCACIONES EN LOCUCIONES

Rossana Sidoti

rtd L-Lin/07. Università degli Studi di Messina.

rossana77@hotmail.it



Rossana Sidoti es licenciada en Lenguas y Literaturas extranjeras en la Universidad de Messina (Italia), ha cursado el Máster en Traducción en la Universidad Complutense de Madrid y el curso de Doctorado en “Métodos y problemas en lingüística diacrónica y sincrónica del español” en esta misma Universidad consiguiendo el Diploma de Estudios Avanzados (DEA). En la actualidad es investigadora de Lengua española y Traducción en el departamento de Civilizaciones antiguas y modernas de la Università degli Studi di Messina. Es autora de diversos artículos inherentes a la didáctica del español como lengua extranjera y a la fraseología contrastiva que han sido publicados en revistas científicas italianas y extranjeras.

Resumen

El presente trabajo pretende señalar la existencia de locuciones que han heredado el vínculo léxico de las colocaciones, dar a conocer las características formales y semánticas de estas últimas y profundizar en el proceso semántico de metaforización que las convierte en locuciones. Este estudio resulta interesante de cara a la didáctica del léxico de una lengua dos, en nuestro caso de la lengua española, dado que permite a los aprendices de E/LE, además de establecer una frontera fija entre distintos tipos de unidades fraseológicas que pueden en ocasiones funcionar como locuciones y colocaciones a la vez, aprender a reconocer las combinaciones frecuentes de palabras de una lengua y a reflexionar sobre su idiosincrasia a través del contraste con su propia lengua.

Palabras clave

Colocaciones, Locuciones, Fraseología, Composicionalidad semántica, Idiomatidad.



EL PROCESO SEMÁNTICO DE METAFORIZACIÓN QUE CONVIERTE LAS COLOCACIONES EN LOCUCIONES

FICHA DE LA ACTIVIDAD

Objetivos:

- a. Diferenciar, dentro de las unidades fraseológicas, las colocaciones de las locuciones a partir de sus características formales y semánticas.
- b. Señalar la existencia de locuciones que han heredado el vínculo léxico de las colocaciones.
- c. Hacer hincapié en el proceso semántico que permite convertir las colocaciones, combinaciones de dos o más palabras consagradas por el uso repetido, a mitad de camino entre las combinaciones libres y las fijas, en locuciones.
- d. Precisar cómo no todas las colocaciones que sufren un proceso semántico pueden etiquetarse, debido al carácter semiidiomático de la unidad, a las locuciones.
- e. Aprender a reconocer las combinaciones frecuentes de palabras de una lengua y a reflexionar sobre su idiosincrasia a través del contraste con la lengua italiana.
- f. Reflexión metalingüística.

Nivel específico recomendado: B2 (MCER)

INTRODUCCIÓN

Las locuciones frente a las colocaciones carecen de composicionalidad semántica. En cambio, en las colocaciones esta composicionalidad es relativa. A partir de esta premisa, el presente estudio quiere hacer hincapié, en el ámbito de la fraseología como una subdisciplina de la lingüística general, en el proceso semántico que permite convertir, en determinadas ocasiones, las colocaciones, combinaciones de dos o más palabras consagradas por el uso repetido, a mitad de camino entre las combinaciones libres y las fijas, en locuciones. Así que, cuando los constituyentes de una colocación sufren una metaforización, la unidad léxica pierde su composicionalidad semántica, no conserva su significado léxico y se idiomatiza adquiriendo un significado opaco, no deducible del significado literal de cada uno de sus constituyentes. Asimismo, este estudio quiere precisar cómo no todas las colocaciones que sufren un proceso semántico pueden etiquetarse, a pesar de presentar características semánticas semejantes a las locuciones, como tales. De hecho, el proceso de metaforización no afecta de igual forma a las locuciones que a las colocaciones. En el caso de las colocaciones, cuando este proceso afecta a uno solo de sus componentes, podemos hablar del carácter semiidiomático de la unidad, mientras que, si afecta a toda la colocación, al carecer sus constituyentes de composicionalidad semántica, podemos hablar de idiomatización.

No siempre al utilizar el término colocación se le atribuye el mismo sentido, pues a veces se utiliza para referirse a combinaciones probables de palabras y otras, a combinaciones que se caracterizan por la limitación de sus elementos para combinarse con determinadas palabras. El primer criterio, basado en la frecuencia de coaparición, ha suscitado poco interés. Coseriu a este respecto afirma que la probabilidad que dos lexemas concurren frecuentemente no determina la existencia de una colocación, pues “la frecuencia de la combinación del adjetivo *blanche* con el sustantivo *mouette* depende de nuestro conocimiento de las gaviotas, no de la lengua francesa, ya que 'blanc, blanche' no implica el rasgo distintivo 'para las gaviotas': es por tanto, un hecho de gaviotas, no un hecho de lengua” (1981). Asimismo, podemos afirmar que “La cantidad de combinaciones probables o usuales es enorme. Una combinación como *mirar un árbol* será probable e incluso frecuente pero no por ello esta combinación es una colocación. Está formada según las reglas de la sintaxis, es completamente libre: el verbo *mirar* se puede combinar con todo lo que puede ser mirado. Y esta libertad abarca a todas las lenguas en donde exista un verbo equivalente a *mirar*.” (1994: 15) Alonso Ramos, entre otros autores, critica el criterio de base de los lingüistas del contextualismo británico¹ afirmando que, el hecho de que dos lexemas aparezcan juntos frecuentemente no es criterio suficiente para determinar que se trata una colocación. Firth (1957: 194, 196) en los años cincuenta destacando el criterio de frecuencia de empleo, define el término colocación como “the distribution of common words”, es decir la coaparición habitual de lexemas o palabras aisladas

¹ En el marco del contextualismo británico del que procede el término colocación, ésta última comprendía toda combinación formada por dos palabras. La definición contextualista no toma en consideración la división entre combinaciones libres y colocaciones y una característica relevante, es decir, la relación de dependencia semántica entre los elementos que componen la colocación (véase al respecto Hausmann, 1979, 1985 y 1989). Actualmente, en lo referente a cuestiones teóricas de definición, el término colocación, según la definición más aceptada y la opinión mayoritaria, viene a denominar aquellas unidades sintagmáticas fraseológicas bimembres preferentemente no idiomáticas fijadas por la norma. El uso de preferentemente indica que una serie de unidades, respecto a la mayoría, están entre las colocaciones prototípicas y las expresiones idiomáticas.

distinguiendo las colocaciones usuales o habituales de las restringidas como más ocasionales. Dos discípulos de Firth, Halliday (1961, 1966) y Sinclair (1966), hacia los años 60, definen de igual manera la colocación en términos probabilísticos como la simple coaparición frecuente de palabras ideando fórmulas estadísticas para verificar su frecuencia. La teoría estadística o Neo-Firthiana recibió duras críticas por relacionar el concepto de colocación con el de combinación o coaparición frecuente de dos unidades léxicas en el discurso. “Tal como observa Bosque (2005: 15), aún hoy el concepto de colocación se apoya demasiado en el de “frecuencia de coaparición” de dos unidades léxicas, de manera que es prácticamente imposible diferenciar una combinación léxica sistemática de una colocación.”² La colocación, como afirma Alonso Ramos “es un fenómeno, en muchos casos, determinado léxicamente. De hecho, puede haber dos lexemas (cuasi-sinónimos que tengan distintas relaciones colocacionales. Por ejemplo, compárese *ganas incontenibles* con *deseo irresistible*.” (1994-1995: 23)

En definitiva, la elección del elemento semánticamente no autónomo está limitada por las propiedades léxicas del elemento base o palabra llave que mantiene intacto su sentido. La corriente semántica y/o lexicográfica³, para determinar la colocabilidad deja de lado los criterios estadísticos y tiene en cuenta otros factores como la determinación semántica entre la base y su colocativo, entre otros. Dentro del campo de la lexicografía, cabe recordar los estudios colocacionales de F. J. Hausmann (1979, 1989) y de Alonso Ramos. Hausmann define las colocaciones como combinaciones orientadas, pues uno de los elementos selecciona al otro, señalando así la relación de dependencia semántica que se establece entre la base, el elemento semánticamente autónomo o palabra autosemántica, y el colocativo que adquiere una acepción especial conjuntamente con la base. De igual manera, Alonso Ramos (1994-1995) sostiene que las colocaciones son semicomposicionales, pues la base conserva su sentido y el colocativo adquiere en compañía de la base un sentido especial. Higuera García M. (2006: 25) a este respecto afirma que las colocaciones, por tanto, “presentan vínculos semánticos internos de diversos tipos: la especialización, la deslexicalización o la metaforización de los colocados; y reflejan una relación típica y verdadera que mantienen los colocados en el mundo real y que ofrecen precisión semántica (es decir, que las colocaciones expresan un concepto inequívoco e inconfutable para los hablantes nativos, de forma rápida y económica).” Respecto a la precisión semántica cabe precisar que un elemento, dependiendo de la escala de restricción combinatoria, no supone semánticamente la presencia del otro, en el sentido de que en una combinación otros lexemas pueden ocupar el lugar de un lexema dado para expresar el mismo significado. La precisión semántica de la que gozan las colocaciones, donde el colocado selecciona en el colocativo una acepción especial y que facilita, entre otras cosas, el intercambio conversacional, determina a su vez su solidaridad léxica o su restricción combinatoria característica. Nos referimos, por ejemplo, a combinaciones como ‘*acariciar una idea*’ o ‘*acariciar una posibilidad*’ frente a todo lo que puede ser acariciado en la realidad. Siguiendo a Koike (2008) “Dado que la metaforización afecta al conjunto colocacional, muchas colocaciones son tratadas a veces como locuciones. Así, *apurar la copa*, *tomar el pulso* y

² Serra Sepúlveda, S. “Colocaciones y solidaridades léxicas en lexicología española. Un intento de delimitación conceptual”, en [\[http://susanaserrasepulveda.weebly.com/uploads/5/4/7/0/5470149/susana_colocaciones.pdf\]](http://susanaserrasepulveda.weebly.com/uploads/5/4/7/0/5470149/susana_colocaciones.pdf) (Fecha de la consulta 15/05/2013)

³ Dentro de esta corriente cabe mencionar los estudios de Cowie (1981), Benson (1985) y Hausmann (1979; 1989).

empuñar el bastón aparecen como locuciones en los diccionarios DFEM⁴, DRAE, DP⁵ y DS⁶, y, según éste último, *enarbolar la bandera* también es una locución” Al igual que Dobrovolskij (1995: 45) afirmamos que por la progresividad de los fenómenos lingüísticos no existen en la realidad del lenguaje fronteras fijas. Zuluaga, apunta que las colocaciones se identifican, al presentar rasgos comunes con otras clases de combinación de palabras (combinaciones libres de palabras, locuciones, demás unidades fraseológicas, etc.) como fenómenos de intersección o transición de los hechos del lenguaje y añade que aunque “Es cierto que no podemos establecer fronteras rígidas entre el día y la noche ni, menos, entre el crepúsculo y la noche, pero ello no quiere decir que no podamos tener un concepto claro, o una intuición precisa, de lo que son el día, la noche y el crepúsculo” (2002: 57)

Como señala Corpas Pastor, respecto a las características que son las esenciales de las colocaciones en cuanto llegan a captar “la estabilidad y la institucionalización típicas de estas unidades desde posturas distintas, pero, a la postre, complementarias y necesarias” (2001: 97) y nos referimos a los enfoques estadísticos y semánticos de la teoría colocacional, respectivamente, encontramos:

1) la frecuente coaparición de los elementos que las integran debido a su frecuencia de uso a través del tiempo en un determinado contexto y se refiere a la tendencia o propiedad de las lenguas por la que “los hablantes tienden a producir ciertas combinaciones de palabras entre una gran cantidad de combinaciones teóricamente posibles” (Haensch et al., 1982: 251);

2) la limitación de los elementos que las constituyen para combinarse con determinadas palabras: por ejemplo, *comprar leche*, a pesar de ser una combinación usual, frecuente no es una colocación puesto que *comprar* puede combinarse con todo lo que puede comprarse. Podríamos afirmar que los elementos que constituyen las colocaciones reflejan la relación de tipicidad que mantienen los colocados en el mundo real y que implica, por combinarse normalmente juntos, una selección o restricción de sus componentes. La elección del colocativo semánticamente no autónomo restringida ésta última por las propiedades léxicas de la base semánticamente autónoma se traduce, normalmente, en la especialización o determinación semántica del colocativo (lexicalización) que adquiere, al perder su acepción básica y en coaparición con la base o núcleo, un significado específico, a menudo de carácter metafórico o figurado.

⁴ DFEM = Varela, F. y H. Kubarth (1994). *Diccionario fraseológico del español moderno*. Madrid: Gredos.

⁵ DP = Marsá, F. (dir.) (1982). *Diccionario Planeta de la lengua española usual*. Barcelona: Planeta.

⁶ DS = Gutiérrez Cuadrado, J. (dir.) (1996). *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid: Santillana.

LA METAFORIZACIÓN DE LAS COLOCACIONES

No es tarea fácil trazar una frontera fija entre colocaciones y locuciones y la razón por la que lo sostenemos es la ausencia, en los diccionarios generales de la lengua española, de una clasificación que permita distinguir entre los diferentes tipos de unidades fraseológicas. Koike (2006; 2008) se preocupa por señalar que muchas locuciones se forman a partir de las colocaciones (*tocar el piano* 'fregar los platos y cacharros después de comer' [DS]), *quitarse el sombrero* 'demostrar gran admiración o respeto' [DS], *tragar saliva* 'soportar una persona en silencio una situación desagradable' [DS]), *meter un gol* a alguien ('obtener un triunfo sobre él, a veces con engaño', DRAE), *apretar los tornillos* a alguien ('presionar <una persona> a otra para que haga algo o controlarla severamente', DS), etc.

Las locuciones frente a las colocaciones carecen de composicionalidad semántica (ej.: ¿*Y en esos momentos difíciles no hubiese querido tirar la toalla, dejarlo todo y marcharse a la casa rural con sus amigos?*, Crea). En cambio, en las colocaciones esta composicionalidad es relativa (ej.: *Tiró la toalla al ring en señal de rendición*, web). Así que, cuando los constituyentes de una colocación sufren una metaforización, toda la unidad léxica pierde su composicionalidad semántica, no conserva su significado léxico y se idiomatiza adquiriendo un significado opaco, no deducible del significado literal de cada uno de los constituyentes de la colocación de origen. Se trata de un proceso semántico que permite convertir las colocaciones, combinaciones de dos o más palabras consagradas por el uso repetido, a mitad de camino entre las combinaciones libres y las fijas, en locuciones. A continuación y al igual que Koike queremos señalar la existencia de locuciones verbales cuyo vínculo léxico es igual al que se establece en las colocaciones de SUSTANTIVO (éste último perteneciente al campo semántico del cuerpo humano) + VERBO entre la unidad léxica base (sustantivo) y la unidad léxica colocativa (verbo). Cabe precisar que las primeras son el resultado de las segundas, es decir, se deben a un proceso semántico que las convierte en unidades léxicas fijadas en el sistema, en combinaciones que han pasado, al igual que las colocaciones, a formar parte de la realidad lingüística o usos cotidianos o más usuales de una comunidad de hablantes.

Aludimos a locuciones que se forman a partir de las colocaciones como *caérsele* a uno *el pelo* (coloq. Recibir una reprimenda, castigo o sanción si se descubre que ha hecho algo mal, DRAE), *fruncir el ceño* (arrugar la frente y las cejas en señal de desabrimiento o de ira, DRAE), *abrir la boca*, col. (hablar, ESPASA-CALPE), *levantar cabeza* (salir de una situación desgraciada; recobrase o restablecerse de una enfermedad, DRAE); *no levantar cabeza* (estar muy atareado, especialmente en leer y escribir; no acabar de convalecer de una enfermedad, padeciendo frecuentes recaídas; no poder salir de la pobreza o miseria, DRAE); *bajar la cabeza*, col. (obedecer y ejecutar sin réplica lo que se manda; conformarse, tener paciencia cuando no hay otro remedio, DRAE); *abrir* alguien *los ojos* (conocer las cosas como son, para sacar provecho y evitar las que pueden causar perjuicio o ruina, DRAE); *cerrar* alguien *los ojos* (dormir, entrar o estar en sueño; morir; sujetar el entendimiento al dictamen de otro; obedecer sin examen ni réplica, DRAE); *vendarse* alguien *los ojos* (no querer asentir o ni sujetarse a la razón por clara que sea, DRAE); *encoger* alguien *los hombros* (levantarlos como muestra de extrañeza, indiferencia o para no responder, por ignorancia o por propia voluntad a una pregunta, ESPASA-CALPE); *lavar la cara*, col. (dar una limpieza un poco superficial,

ESPASA-CALPE); *parar los pies* a alguien, col. (detener o interrumpir la acción del que procede de manera inconveniente, ESPASA-CALPE); *arrastrar* alguien *los pies*, col. (estar ya muy viejo, DRAE); *abrir la mano* (adoptar una actitud menos exigente, ESPASA-CALPE); *lavarse las manos* (desentenderse de un asunto, ESPASA-CALPE; desentenderse de un negocio en que hay inconvenientes, o manifestar la repugnancia con que se toma parte en él, DRAE); *ensuciarse* alguien *las manos*, col. (robar con disimulo; dejarse sobornar, DRAE); *bajar la mano* (abatarar una mercancía, DRAE); *morderse* alguien *las manos* (manifestar gran sentimiento de haber perdido, por omisión o descuido, algo que deseaba conseguir, DRAE); *cortar* a alguien *las piernas*, col. (imposibilitarle para algo, DRAE); *chuparse el dedo*, col. (ser ingenuo y confiado, ESPASA-CALPE); *no mover un dedo*, col. (No tomarse ningún trabajo o interés por algo o alguien, ESPASA-CALPE); *crujirle* a alguien *los dientes*, col. (padecer con mucha rabia, impaciencia y desesperación una pena o un tormento, DRAE); *enseñar* o *mostrar los dientes* (demostrar que se está dispuesto a atacar, ESPASA-CALPE); *hincar el diente*, col. (empezar a comer; apropiarse de algo ajeno; enfrentarse a algo que presenta alguna dificultad, ESPASA-CALPE); *revolver el estómago* (causar aversión, repugnancia o antipatía por innoble, inmoral, sucio, ESPASA-CALPE); *empinar* o *levantar el codo*, col. (beber mucho, consumir demasiada cantidad de bebidas alcohólicas); *romperse los codos*, col. (estudiar con ahínco); *morderse uno la lengua* (contenerse en hablar, callando con alguna violencia lo que quisiera, DRAE); *sacar la lengua* a uno, col. (burlarse de él, DRAE); *tragarse saliva*, col. (soportar en silencio, sin protesta, una determinación, palabra o acción que ofende o disgusta, DRAE); *caérsele a alguien la baba* (para dar a entender, o que es bobo, o que experimenta gran complacencia viendo u oyendo cosa que le sea grata, DRAE), etc. Estas combinaciones permiten, dependiendo del contexto, tanto una lectura como colocaciones que como locuciones:

1. [coloc.] Estaba gordo y se le empezaba a caer el pelo, y ya necesitaba espejuelos para ver de cerca (Crea) / [loc.] Además ya le ha dicho Nani –o sea la ex cuñada- que no se preocupe de nada, que a Carlos le van a dejar en bolas y encima se le va a caer el pelo por ponerle la mano encima (Crea)
2. [coloc.] Cada mañana, al despertar, estaba cansado por el efecto agotador de las luces. No podía nunca dejar de fruncir el ceño para entrecerrar un poco los ojos. No había manera de escapar al brillo de las lámparas (Crea) / [loc.] No frunzas el ceño y sonríe. A veces una pequeña sonrisa te alegra la vida (web)
3. [coloc.] Por fin, abra la boca y expire lentamente. Vacíe primero el pecho bajando las costillas, después contraiga el vientre (Crea) / [loc.] Pero se niega a hablar. No hemos conseguido que abra la boca. No ha dicho ni una sola palabra. No ha emitido ni un solo gemido (Crea)
4. [coloc.] –Basilio, ¿has visto qué carteles nuevos han puesto? Wasil levanta la cabeza y se rasca el mentón sin afeitarse. –Bonito, sí... bonito. ¿Qué decir? No leer bien español, pero aprender pronto, sí. (Crea) / [loc.] Si el sector conservador no levanta cabeza, le dará ventaja a la izquierda; Diego Armando Maradona no levanta cabeza desde su tormentosa salida del Nápoles, en la temporada 1990-91. Pocos meses después fue

detenido en Buenos Aires por posesión de cocaína y sancionado por la FIFA durante once meses (Crea); Tengo una cachorra de raza pequeña, de un día a otro dejó de comer [...] la he llevado a varios veterinarios y todos me dicen un diagnóstico diferente, [...] no sé qué hacer, ya va 6 días con medicina, no levanta cabeza (web); En época de exámenes no levanta cabeza (Espasa-Calpe); ¿Por qué los países pobres no levantan cabeza? (web)

5. [coloc.] Angélica baja la cabeza y se seca las lágrimas con la mano; Edmundo notó que se ruborizaba. Para mantener baja la cabeza, se sirvió más café y más azúcar (Crea) / [loc.] El partido socialista baja la cabeza y deja manos libres al PNV para hacer lo que quiera en ese tema (Crea)
6. [coloc.] Cuando el niño abre los ojos, percibe manchas de luz. Más tarde contornos, ojos, una sonrisa. Se confronta asimismo al mundo que lo rodea. (Crea) / [loc.] Pero no terminan aquí las maravillas que uno puede ver si, como dice el folleto de la exposición, “abre los ojos y mira hacia el futuro”(Crea)
7. [coloc.] Le cerró los ojos al muerto con la mano cuadrada. Enganchó la hebilla de plata y al inclinar la cabeza dijo entre sus dientes blancos: -Caray, mi teniente. Si no hubiera unos cuantos valientes como éste en el mundo, ¿dónde estaríamos los demás? (web) / [loc.] Al principio del embarazo, se te cierran los ojos de día y los tienes abiertos como platos de noche; qué ganas de morir tengo, qué ganas de cerrar mis ojos y ya no sentir dolor y menos sufrir de amor; Hemos aprendido que del dolor no se puede huir, que no hay que cerrar los ojos ante él; Inmóvil, cerró los ojos sin rechistar (web)
8. [coloc.] Estaba por vendarse los ojos pero se detiene y ofrece la venda a los demás. ¿Quién hace de “Gallina”, vos? (Crea) / [loc.] De nada le sirve, señora, vendarse los ojos para negarse a contemplar la evidencia (Crea)
9. [coloc.] Encoge los hombros como si quisieras tocar tus orejas con ellos, mantenlos así unos segundos y luego relájalos. Repite este ejercicio varias veces y cada media hora mientras trabajas en una postura que implique usar el trapecio (utilizar un ordenador, tocar el piano, trabajos de peluquería, etc.) (web) / [loc.] Aquella pregunta no parecía traerle recuerdos gratos. Finalmente encogió los hombros a modo de respuesta, y se me quedó mirando. (Crea)
10. [coloc.] Pues levántate, lávate la cara y vamos al comedor (Crea) / [loc.] A esta habitación le lavas la cara con un poco de pintura y como nueva (ESPASA-CALPE)
11. [coloc.] La chica se dirigía a sentarse cuando su pareja le paró los pies para que no se sentara en los asientos reservados para discapacitados, ancianos, embarazadas... (web) / [loc.] Se estaba metiendo con la nueva secretaria y tuve que pararle los pies (ESPASA-CALPE)
12. [coloc.] Se cubre con una bata color rojo y se levanta, arrastrando los pies sobre una pantufla roja con pompones, tan gastadas y roídas como la bata, la colcha y las

cortinas (Crea) / [loc.] Ya Ignacio arrastra los pies, vive con desgana, y en esa lentitud habla de la muerte como no hablaba antes... (Crea)

13. [coloc.] Padre, abre tus manos y acarícianos (web) / [loc.] El tribunal decidió abrir la mano (ESPASA-CALPE); Bruselas podría 'abrir la mano' con España y darle más tiempo para cumplir con el déficit (web)
14. [coloc.] Razmán había acudido al bidón de agua sirviéndose en el pequeño cazo que colgaba de una cadena en la parte posterior del vehículo, se enjuagó la boca y se lavó las manos. (Crea) / [loc.] Si no siguen mi consejo y algo sale mal, yo me lavo las manos (ESPASA-CALPE); Por su parte, Educadores Puertorriqueños en Acción (EPA), la tercera organización magisterial en el país, se lavó las manos el año pasado ante el colapso del sistema de becas y recordó que nunca auspició el uso de fondos públicos para fortalecer económicamente a colegios privados. (Crea)
15. [coloc.] Los exquisitos pastelillos a la hora del té, por ejemplo, eran un placer de los dioses. Uno podía comerlos sin ensuciarse las manos, limpiándose discretamente los dedos en la immaculada servilleta... (Crea) / [loc.] Por su parte, los del FBI y la CIA se dieron cuenta de que podían emplear de una manera útil esa comezón secular de la mafia por los dólares. Comprendieron que en lugar de ensuciarse las manos en los negocios ilícitos podrían alquilar mafiosos.
16. [coloc.] Arce tomó la foto con la mano derecha y, apenas vista, bajó la mano que la sostenía, quizá escandalizado del bikini de Venus o de la adiposidad de Panizo (Crea) / [loc.] Comenzó vendiendo a muy alto precio, y luego tuvo que bajar la mano (DRAE)
17. [coloc.] De repente, una serpiente salió huyendo del fuego y le mordió la mano a Pablo. (web) / [loc.] Claro que Empoli tiene primero que morderse las manos, porque tuvo una inmejorable ocasión de ganar ante el colero Ancona, e increíblemente perdió, con una performance blanda e incolora, como si no estuviese luchando para sobrevivir en primera. (web)
18. [coloc.] La mayoría de los heridos habían sido evacuados y al periodista que quedó aprisionado, fue necesario cortarle las piernas para poder rescatarlo. (Crea) / [loc.] En cada partido grande se espera al Valerón que obligó en octavos a la Juve a poner un defensa con el único objetivo de cortarle las piernas. (Crea)
19. [coloc.] Se chupa el dedo chiquito y con los dos más largos se espachurra una oreja hasta ponérsela roja roja... (Crea) / [loc.] No me engañes, que no me chupo el dedo (ESPASA-CALPE)
20. [coloc.] No muevas un dedo o le rajo el cuello (web) / [loc.] No movió un dedo para defenderse (ESPASA-CALPE)
21. [coloc.] Una vez puestos de acuerdo, comenzamos a cavar en la arena, los tres, en silencio roto tan sólo por silbidos de viento que me hacían crujir los dientes. (Crea) / [loc.] Le conviene crujir los dientes ahora y no llorar mañana... (Crea)

22. [coloc.] Eva trata de ensayar el saludo. Trata de mostrar los dientes, como en una sonrisa permanente (Crea) / [loc.] El perro no suele morder, pero si haces daño a su dueña enseña los dientes y ya puedes correr. (ESPASA-CALPE)
23. [coloc.] Un día, nuestro Richard de gran corazón quiso ayudar a aguantar al animal mientras le lavaban la mugre que le cubría; y el muy ingrato hincó el diente en el pulgar de la mano derecha de nuestro Maestro (web) / [loc.] En cuanto le hinque el diente no me dura ni tres minutos; Está deseando hincarle el diente a la fortuna de su abuelo; Me costó hincarle el diente a la filosofía, pero terminó gustándome mucho (ESPASA-CALPE)
24. [coloc.] Cada vez que bebo alcohol, cuando me acuesto se me revuelve el estómago (web) / [loc.] Cuando oigo hablar de ciertos delitos se me revuelve el estómago (ESPASA-CALPE)
25. [coloc.] Miré el vaso. Suspiré. Lo levanté. Empiné el codo, tragué. Horrible. Era como un jarabe Bisolvon mezclado con alcohol de quemar y con olor a perro mojado. (web) / [loc.] Los que empiezan a empinar el codo ya no vuelven a bajarlo –la regla vale también para la cocacola y otros refrescos embotellados (Crea)
26. [coloc.] El campeón panamericano de levantamiento de pesas Cristian Sánchez se rompió los codos. (web) / [loc.] Deja al funcionario que haga sus funciones para las que se rompió los codos estudiando. (web)
27. [coloc.] El morderse la lengua duele mucho, normalmente sólo un momento, pero es inofensivo en la mayoría de los casos. (web) / [loc.] El ministro japonés de Exteriores, Yohei Kono, tampoco se mordió la lengua: “Francia ha traicionado la confianza de las naciones no nucleares” declaró. (Crea)
28. [coloc.] “A ver, abra la boca grandotota, saque la lengua, diga AAAA” (web) / [loc.] Todos le están sacando la lengua (DRAE)
29. [coloc.] Me duele la garganta cada vez que trago saliva (web) / [loc.] Este asunto te va a hacer tragar mucha saliva (ESPASA-CALPE)
30. [coloc.] Casi todos los días se me cae la baba, en especial cuando duermo mal, o sea, casi todos (web) / [loc.] Se le cae la baba con su bebé (ESPASA-CALPE)

LAS LOCUCIONES FRENTE A LAS COLOCACIONES: CARACTERÍSTICAS FORMALES Y SEMÁNTICAS

A pesar de que las locuciones, respecto a las colocaciones, se caracterizan por su fijación formal, no es raro encontrar casos, entre los ejemplos arriba mencionados, de locuciones verbales que presentan la misma estructura sintáctica, las mismas piezas léxicas y gramaticales que las colocaciones correspondientes. En este estudio es nuestro objetivo señalar brevemente aquellos casos, entre otros, que sí presentan alguna diferencia de tipo formal. Por ejemplo, el sustantivo “mano” en la colocación “ensuciarse las manos/la mano/una

mano”, puede concurrir con el verbo tanto en singular como en plural, respecto a la locución “ensuciarse las manos” que se distingue por su fijación en el núcleo nominal (artículo definido que concuerda con el sustantivo; sustantivo en plural). Respecto a la colocación “sacar la lengua” (ej. *Saca la lengua y se la mira al espejo*, web), la locución correspondiente lleva un complemento del verbo cuya presencia no se puede omitir (ej.: *Todos **le** estan sacando la lengua*). Asimismo, algunas locuciones, respecto a las colocaciones, se caracterizan por la ausencia, dentro del grupo nominal, del determinante (loc., *levantar cabeza* /coloc., *levantar **la** cabeza*).

El significado idiomático de las locuciones que se originan de las colocaciones es el resultado de la metaforización de éstas últimas: si en las colocaciones de verbo+sustantivo, la base (sustantivo) es el elemento semánticamente autónomo frente al colocativo que adquiere su sentido, a veces figurado, conjuntamente con la base, en las locuciones la base pierde esta autonomía y el sustantivo viene a formar parte del sintagma verbal metaforizado: [coloc.] *El campeón panamericano de levantamiento de pesas Cristian Sánchez se rompió **los codos*** (parte de la articulación del brazo). (web) / [loc.] *Deja al funcionario que haga sus funciones para las que **se rompió los codos*** (estudiar con ahínco) *estudiando*. (web). Cabe añadir que las locuciones no tienen un origen colocacional si solo el sustantivo, y no toda la expresión adquiere un sentido metafórico. Así, “alimentar (muchas) bocas” en “Hay que alimentar muchas bocas con pocos bolsillos” no es una locución sino una colocación donde el colocado “bocas” adquiere acompañado por el colocativo un significado figurado (metonímico). Asimismo, el sustantivo “bocas” puede colocarse, sin alterar el significado de la unidad léxica “alimentar (muchas) bocas”, con otros verbos (*mantener, sustentar*) lo que sólo en ocasiones ocurriría en las locuciones donde un término raramente puede ser sustituido o reemplazado por otro. Cabe decir que, si se tratara de una locución, tampoco sería posible añadir o quitar elementos en ella contenidos (*Hay que alimentar **muchas** bocas*) o modificar el sustantivo (*Hay que alimentar **muchas** bocas **hambrientas** / **con pocos bolsillos***). Como afirma Koike (2008: 88) “[...] otro factor que consolida el grado de idiomática” y que por lo tanto permite diferenciar las locuciones de las colocaciones “es la ausencia del complemento. Cuando la combinación metaforizada no lleva ningún complemento, se aproxima a una expresión idiomática”.

A modo de conclusión podemos afirmar que el presente trabajo además de señalar la existencia de locuciones que han heredado el vínculo léxico de las colocaciones, dar a conocer las características formales y semánticas de estas últimas y profundizar en el proceso semántico de metaforización que las convierte en locuciones, podría resultar interesante de cara a la didáctica del léxico de una lengua dos, en nuestro caso de la lengua española, pues permite a los aprendices de E/LE, además de establecer una frontera fija entre distintos tipos de unidades fraseológicas que pueden en ocasiones funcionar como locuciones y colocaciones a la vez, aprender a reconocer las combinaciones frecuentes de palabras de una lengua y a reflexionar sobre su idiosincrasia a través del contraste con su propia lengua.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía en español

- Alonso Ramos, M. (1994-1995). "Hacia una definición del concepto de colocación: de J.R. Firth a I. A. Mel'čuk", en *Revista de Lexicografía I*, págs. 9-28.
- Bosque, I. (2005). "La direccionalidad en los diccionarios combinatorios y el problema de la selección léxica", en *Lingüística teórica: análisis i perspectives*, I, Universidad de Barcelona, págs. 13-58.
- Corpas Pastor, G. (2001). "En torno al concepto de colocación.", en *EUSKERA – XLVI*, 1.
- Coseriu, E. (1981), *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Dobrovolskij, D. (1995). *Kognitive Aspekte der Idiom-Semantik*. Tübingen: Gunter Narr.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951*. Londres: Oxford University Press.
- Haensch, Günther et al. (1982). *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos.
- Halliday, M. A. K. (1961). "Categories of the Theory of Grammar", en *Word*, 17, págs. 241-292.
- _____. (1966). "Lexis as a linguistic level", en C. E. Bazell, J. C. Catford, M. A. K. Halliday y R. H. Robins (eds.), *In memory of J. R. Firth*, London: Longman, págs. 148-162.
- Hausmann, F. J. (1979). "Un dictionnaire des collocations est-il possible?", en *Travaux de littérature et de linguistique de Université de Strasbourg*, 17/1, págs. 187-195.
- _____. (1989). "Le dictionnaire de collocations", en Franz Josef Hausmann et al. (eds.), *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Enciclopédie internationale de lexicographie*, vol. 1, Berlín-Nueva York: Walter de Gruyter, págs. 1010-1019.
- Higuera García, M. (2006). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. ASELE, Colección Monografías nº 9, Málaga.
- Koike, K., (2006). "Colocaciones metafóricas", en De Miguel, Elena; Palacios, Azucena; Serradilla, Ana (eds.), *Estructuras léxicas y estructura del léxico*, Fráncfort: Peter Lang, págs. 47-59.

- _____. (2008). "Locuciones verbales con base colocacional", en *Revista de Filología*, 26, págs. pp.75-94.
- Sinclair, J. (1966). "Beginning the Study of Lexis", en Bazell et al: *In Memory of J.R. Firth*, London: Longman, págs. 410-31.
- Zuluaga, A. (2002). "Los 'enlaces frecuentes' de María Moliner. Observaciones sobre las llamadas colocaciones", en *LEA*, 24/1, págs. 97-114. y en *Philologie im Netz*, 22, págs. 56-74.

Webs

- http://susanaserrasepulveda.weebly.com/uploads/5/4/7/0/5470149/susana_colocaciones.pdf
- Serra Sepúlveda, S. "Colocaciones y solidaridades léxicas en lexicología española. Un intento de delimitación conceptual",

Diccionarios en línea

- Real Academia española. *Diccionario de la lengua española. Vigésima segunda edición*
- [<http://www.rae.es/rae.html>]
- Real Academia Española. Banco de datos (CREA) *Corpus de referencia del español actual*
- [<http://corpus.rae.es/creanet.html>] (Fecha de la consulta 15/05/2013)
- *Diccionario de la Lengua Española*, 2005, Espasa-Calpe
- [<http://www.wordreference.com/>]

LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA COMO COMPETENCIA INTEGRADORA EN LA DIDÁCTICA DE E/LE: UNA APROXIMACIÓN A LAS TAREAS DE MEDIACIÓN ORAL Y ESCRITA

Giuseppe Trovato
Profesor titular a contrato
Università degli Studi di Catania



Giuseppe Trovato trabaja actualmente como profesor titular a contrato de lengua y traducción española (s.s.d. L-LIN/07) en la Universidad de Catania. También ha impartido clases de lengua, traducción, interpretación y mediación lingüística en la Universidad de Messina, la Universidad para Extranjeros “Dante Alighieri” y la Escuela Superior para Mediadores Lingüísticos de Reggio Calabria. Su formación se ha desarrollado en el campo de los estudios de Traducción y glotodidácticos. Es autor de numerosos artículos publicados tanto en revistas nacionales como internacionales y ha participado asimismo en congresos internacionales sobre lengua y lingüística española. Sus intereses investigadores se enmarcan dentro del ámbito de la lingüística contrastiva español-italiano, la traductología, los estudios sobre mediación lingüística y cultural y la didáctica del español como lengua extranjera.

Resumen

El presente artículo pretende ser una reflexión teórico-metodológica sobre el tema de la Mediación Lingüística en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, por lo que se van a ofrecer algunas pautas de corte didáctico – esperemos útiles – orientadas a abordar dicho tema en el aula. El objetivo es que a partir de las tareas propuestas, todo docente pueda adaptar las actividades didácticas a las necesidades comunicativas de sus estudiantes y al entorno educativo en el que opere.

Palabras clave

Mediación lingüística, Didáctica de Lenguas extranjeras, Competencia integradora, Macrohabilidades, Tareas didácticas.



LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA COMO COMPETENCIA INTEGRADORA EN LA DIDÁCTICA DE E/LE: UNA APROXIMACIÓN A LAS TAREAS DE MEDIACIÓN ORAL Y ESCRITA

FICHA DE LA ACTIVIDAD

Objetivos:

- a. Reflexión teórico-metodológica sobre el concepto de Mediación Lingüística.
- b. Consolidación del papel de la mediación en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras.
- c. Ampliación del repertorio de actividades didácticas para llevar a cabo en la clase de E/LE.
- d. Desarrollo de una competencia integradora.
- e. Expresión e interacción orales.
- f. Reflexión metalingüística.

Nivel específico recomendado: las actividades analizadas se adaptan al nivel B2 del MCER

Tiempo: 6 sesiones de una hora y media

Materiales: Fichas entregadas por el docente, soportes audiovisuales, textos escritos.

Dinámica: Parejas / grupos / individual

PREMISA

El presente artículo pretende ser una reflexión teórico-metodológica sobre el tema de la Mediación Lingüística en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, por lo que se van a ofrecer algunas pautas de corte didáctico – esperemos útiles – orientadas a abordar dicho tema en el aula. El objetivo es que a partir de las tareas propuestas, todo docente pueda adaptar las actividades didácticas a las necesidades comunicativas de sus estudiantes y al entorno educativo en el que opere.

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la Mediación Lingüística son relativamente recientes y se inscriben dentro del ámbito de los estudios de Traducción. En el panorama académico italiano, la denominación “Mediación Lingüística” ha sido introducida en los planes de estudios universitarios tras la reforma emprendida a finales del siglo pasado, con la que se instituía la llamada “clase 3” (*Classe delle Lauree in Scienze della Mediazione Linguistica*)¹, posteriormente denominada L12.

Con esta aportación - cuyo carácter es fundamentalmente teórico-metodológico – nos planteamos una reflexión puntual y sistemática sobre las actividades de mediación lingüística, tanto en el plano escrito como oral. Se trata de tareas que pueden resultar muy rentables a la hora de impartir clases de lengua española, con independencia de la combinación lingüística implicada. Asimismo, las actividades planteadas suponen - desde nuestro punto de vista - la adquisición y la consolidación de determinadas competencias y habilidades que se recogen en el *Marco Común Europeo de Referencia*. De ahí que consideremos la mediación lingüística como una competencia integradora.

Al hilo de lo anterior, nos proponemos colocar al estudiante en el centro de su proceso de aprendizaje, permitiéndole realizar un recorrido de formación autónomo y consciente, siempre contando con la orientación y supervisión del docente. En este marco, el aprendiente se convierte en el protagonista de su proceso de aprendizaje y el docente se configura como un facilitador y guía.

BREVES NOTAS SOBRE LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA

Abordar el tema de la mediación lingüística se perfila como una tarea sumamente ardua, puesto que se trata de una cuestión que guarda estrecha vinculación con el campo de la traducción y la interpretación². Sin embargo, para las reflexiones que nos proponemos ofrecer en esta aportación, es conveniente aclarar que afrontaremos el tema desde la perspectiva de la

¹ Véase Blini (2008) para contar con una panorámica completa acerca de la introducción de la denominación “Mediación Lingüística” en el contexto universitario italiano.

² Consúltense, entre otros, Collados Aís y Fernández Sánchez (2001); López Martín (2007); Medina Montero y Tripepi Winteringham (2011); Valero Garcés (2005).

didáctica de lenguas extranjeras, esto es, determinaremos en qué medida las actividades de mediación lingüística pueden favorecer el proceso de aprendizaje del alumnado y desarrollar en ellos la llamada “competencia mediadora”.

En líneas generales, el término “mediación” tiene que ver con la acción de poner en comunicación a dos o más interlocutores o grupos de personas que por varios motivos no logran comunicarse directamente. Además, como bien argumenta Pérez Vázquez (2010: 48), desde un punto de vista etimológico, la palabra “mediación” supone un proceso encaminado a solucionar una situación conflictiva que se haya producido al faltar el entendimiento entre las partes implicadas, con el fin de llegar a un acuerdo o consenso sobre una determinada cuestión.

Carreras i Goicoechea y Pérez Vázquez (2010: 11), en su volumen dedicado a la didáctica de la mediación lingüística y cultural argumentan que:

El concepto de mediación lingüística, [...] nace como respuesta a una nueva realidad social en la que el aumento de los contactos entre diferentes culturas, los movimientos migratorios y la convivencia de diferentes nacionalidades generan necesidades y conflictos comunicativos.

La investigación en el ámbito de la mediación lingüística es relativamente reciente si la comparamos con otros campos de estudio emparentados (traducción e interpretación) con una tradición científica más sólida. En este sentido, es oportuno hacer hincapié en una aportación pionera de Daniel Cassany que se remonta al año 1996. Hace diecisiete años, el estudioso se planteaba el tema de la mediación lingüística como actividad profesional nueva y rentable, a raíz de los cambios que se venían produciendo desde el punto de vista socioeconómico, tecnológico y científico. Así mismo, es interesante delimitar el origen de este ámbito de especialización. He aquí la síntesis que Cassany (*op. cit.*) realiza para identificar la procedencia de la materia en cuestión:

No cabe duda de que la mediación lingüística pertenece conceptualmente al ámbito de la lingüística aplicada, aunque en la práctica pueda ubicarse en la intersección entre la filología tradicional, la lingüística, el periodismo e incluso las relaciones públicas. El mediador lingüístico profesional debe tener una formación superior interdisciplinaria que incluya el dominio activo oral y escrito del idioma propio y varios extranjeros, conocimientos de lingüística teórica (generativa, computacional, análisis del discurso, pragmática) y aplicada (terminología, corrección, traducción, interpretación, redacción, lexicografía), y algunas nociones fundamentales de documentalismo e informática (nuevas tecnologías).

Ahora bien, las sociedades cada vez más multilingües y pluriculturales en que vivimos hoy día nos exigen que nos replanteemos la cuestión de la comunicación, puesto que es frecuente que en el mismo entorno (laboral, escolar, sanitario) entren en contacto culturas distintas, lo cual genera una necesidad acuciante: entenderse.

De lo anterior se desprende la estrecha relación entre la mediación lingüística y la mediación cultural. Efectivamente, facilitar la comunicación entre dos individuos conlleva tanto la transposición de mensajes orales como el tratamiento de elementos culturales susceptibles de entorpecer el proceso de acercamiento entre las dos culturas implicadas. Sin embargo, algunos autores se inclinan por hacer una distinción contundente entre la mediación lingüística y la mediación cultural. A este propósito, cabe mencionar a Blini (2009: 46), quien se expresa en los términos siguientes:

En mi opinión, no hay que confundir mediación lingüística y mediación cultural (o intercultural), aunque las dos cosas tiendan a solaparse parcialmente. La mediación cultural es un concepto arraigado, con tradición reconocida, al que corresponde la actividad de varias figuras profesionales: asistentes sociales, psicólogos y mediadores propiamente dichos. La mediación lingüística, en cambio, es un concepto reciente, todavía muy ambiguo, que no se refleja claramente en un tipo de actividad o, mejor dicho, que parece abarcar muchas y distintas actividades (probablemente demasiadas), como veremos.

Este autor plantea una cuestión espinosa en el marco de la mediación, a saber, la vinculación entre lengua y cultura. Nuestra postura al respecto estriba en considerar el binomio lengua/cultura como la clave para entender a fondo el concepto de mediación, lo cual encuentra su fundamento también en otros autores (González Rodríguez, 2006: 251).

LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Es un hecho incontestable que la didáctica de lenguas extranjeras ha experimentado cambios notables y ha dejado paso a innovaciones pedagógicas, lo cual ha repercutido positivamente en el terreno del proceso de enseñanza/aprendizaje. Como apuntábamos en la introducción, el *Marco Común de Referencia* ha brindado una aportación sumamente valiosa al campo de la didáctica y todos los profesores de lenguas acudimos a él a la hora de despejar dudas o elaborar e integrar nuestras programaciones didácticas. En el *Marco* (2002: 14) se concede especial atención a la llamada “competencia mediadora”, de ahí que la mediación se configure – bajo todos los perfiles – como una de las distintas “actividades de la lengua” que contribuyen al desarrollo de la “competencia lingüística comunicativa”³.

Siguiendo los planteamientos formulados en el *Marco* (*op. cit.*: 14-15), la mediación engloba dos destrezas, esto es, la comprensión y la expresión. De hecho las actividades de mediación:

hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporciona a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de

³ Las demás son: comprensión, expresión, interacción.

tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades. (ibíd.)

Son escasos los estudios que tenemos a disposición sobre el tema de la mediación lingüística en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras. En este sentido, quisiéramos destacar el trabajo de tesis doctoral de De Arriba García, defendida hace diez años⁴. Acudiendo a los planteamientos de la moderna traductología y a la contribución del enfoque comunicativo a la didáctica de las lenguas, la autora hace una disertación exhaustiva sobre la introducción de la mediación lingüística en el terreno de la didáctica, considerándola como una habilidad más que los estudiantes han de desarrollar para convertirse en usuarios autónomos y conscientes de la lengua.

Como comentábamos anteriormente, la creación de entornos multilingües y pluriculturales ha venido como consecuencia de los contactos entre grupos lingüísticos y culturales diferentes. En este marco, el concepto de mediación lingüística ha ido cobrando cada vez más importancia. Cantero Serena y De Arriba García (2004a: 10) destacan que:

El enfoque plurilingüe se centra en la capacidad de los individuos de ir ampliando su experiencia lingüística a medida que recorren nuevos contextos culturales: desde sus primeras experiencias en el registro familiar (hablando, posiblemente, un dialecto concreto de la lengua), pasando por la adquisición de nuevos registros, nuevos interlocutores, hasta llegar a los contextos formales; pero también, más allá, recorriendo nuevos contextos en otros idiomas. Todos estos conocimientos y estas capacidades de relacionarse en distintos idiomas, dialectos y contextos, no se guardan en compartimentos estancos, sino que el individuo desarrolla una competencia comunicativa en la que todos estos elementos se relacionan entre sí e interactúan.

Nosotros coincidimos totalmente con esta postura y abogamos por que se adopte un enfoque pluricultural en la clase de E/LE a la luz del nuevo escenario didáctico en el que ejercemos nuestra labor docente⁵.

Si consideramos la mediación lingüística desde una perspectiva holística, nos damos cuenta de que se trata, a todos los efectos, de una competencia integradora y nuestro objetivo es el de demostrarlo. Sin duda alguna, en el concepto mismo de mediación lingüística encontramos integradas varias destrezas lingüísticas que generalmente se desarrollan por separado a lo largo del proceso de enseñanza de una lengua extranjera: comprensión oral, expresión oral,

⁴ De Arriba García, Clara. (2003). *La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.

⁵ Es innegable que nuestras aulas cuentan hoy día con la presencia de alumnos y estudiantes hijos de inmigrantes. Estos jóvenes están integrados en nuestra sociedad, hablan la lengua del país de acogida y se han acostumbrado a la forma de vivir y comportarse típica del entorno nuevo. Sin embargo, no han abandonado totalmente su cultura de origen, lo que a veces puede ser causa de roces y malentendidos a la hora de enfrentarse a otra cultura.

interacción y - ¿por qué no? – la comprensión lectora⁶. Nuestra postura se ve reforzada por Cantero Serena y De Arriba García (2004a: 11):

[...] la competencia lingüística y comunicativa del aprendiz de una lengua se activa mediante diversas actividades lingüísticas que tienen que ver con la recepción, la producción, la interacción y la mediación. Cada una de estas actividades puede realizarse de forma oral o de forma escrita, o de forma oral y escrita a la vez.

Asumido lo anterior, es posible afirmar que las actividades de mediación pueden ser tanto escritas como orales, tanto de producción como de recepción. En efecto, el proceso de mediación implica la interiorización de un contenido (oral o escrito) y la reproducción (generalmente oral) del mismo en otra lengua. A este respecto, cabe realizar una puntualización: la mediación se puede llevar a cabo tanto a nivel interlingüístico como a nivel intralingüístico. El primer caso y – dicho sea de paso – el más común es el que se da en la mayoría de los intercambios dialógicos en los que entran en contacto grupos lingüísticos y culturales diferentes. Así es que el mediador desarrollará una labor de “acercamiento”, utilizando y recurriendo a dos códigos lingüísticos distintos. Es precisamente en estos casos cuando la labor de mediación asume los rasgos distintivos de la interpretación de enlace o bilateral⁷. El segundo caso, en cambio, apunta a las actividades que se pueden realizar dentro de un marco didáctico: la mediación intralingüística consiste en una transcodificación entre distintos códigos en el ámbito de la misma lengua⁸.

LAS MICROHABILIDADES EN LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA⁹

Siguiendo a Cantero Serena y De Arriba García (*op. cit.*), dentro de la mediación lingüística se pueden divisar varias microhabilidades, ya que «el trabajo específico de cada una de las microhabilidades (orales y textuales) es lo que creemos que da todo el sentido al uso de la mediación lingüística en la clase de LE» (Cantero Serena y De Arriba García, 2004a: 15). Las microhabilidades en que los dos autores hacen hincapié tienen que ver con actividades de la lengua que todo usuario competente está en condiciones de realizar en todos los ámbitos de la vida cotidiana y permiten corroborar el concepto de “competencia mediadora”. Entre las microhabilidades orales destacan:

1. Resumir /sintetizar
2. Parafrasear (explicar con otras palabras)
3. Apostillar (hacer un comentario)
4. Intermediar (facilitar explicaciones y aclaraciones)

⁶ Pensemos en una situación comunicativa en la que tengamos que explicar oralmente un mensaje a partir de un texto escrito (artículo periodístico, ponencia, una carta).

⁷ Para tener un marco más exhaustivo de la interpretación de enlace o bilateral, remitimos al lector a Collados Aís y Fernández Sánchez (2001); Russo y Mack (2005); Trovato (2012a).

⁸ La paráfrasis podría ser un buen ejemplo de mediación intralingüística.

⁹ La información proporcionada en este apartado se ha extraído de Cantero Serena y De Arriba García (2004a; 2004b).

5. Interpretar (realizar una traducción oral)
6. Negociar (llegar a un acuerdo con el interlocutor)

En el plano escrito, encontramos las siguientes microhabilidades:

1. Sintetizar (hacer un resumen)
2. Parafrasear (explicar un texto escrito con otras palabras)
3. Citar (reproducir un texto para hacerlo más comprensible)
4. Traducir (traducir un texto de una lengua a otra)
5. Apostillar (añadir notas a un texto para hacerlo más comprensible)
6. Adecuar (adaptar un texto a una tipología concreta de lectores)

TIPOLOGÍAS DE MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA ORAL

En el MCER se hace una distinción entre los tipos de mediación y se especifica que:

En las **actividades de mediación**, el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente), hablantes de distintas lenguas. Ejemplos de actividades de mediación son la interpretación oral y la traducción escrita, así como el resumen y la paráfrasis de textos de la misma lengua cuando el receptor no comprende la lengua del texto original. (MCER: 85)

En este apartado y en el siguiente, nos proponemos sistematizar dichas tipologías de mediación para tener un escenario teórico más claro:

- ✓ *Interpretación de conferencias* (simultánea y consecutiva): este tipo de mediación oral se efectúa en ocasión de congresos y conferencias internacionales, con un elevado grado de formalidad.
- ✓ *Interpretación de enlace o bilateral*: es un ejemplo emblemático de mediación oral que se concreta en una amplia gama de situaciones y ámbitos comunicativos más bien informales (sanitario, social, familiar, turístico, económico-financiero).
- ✓ *Interpretación "informal"*¹⁰: de señales, cartas de menú, anuncios.

¹⁰ Tal y como se recoge en el Marco Común de Referencia.

TIPOLOGÍAS DE MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA ESCRITA

Desde el punto de vista de los tipos de mediación escrita, cabe ahondar en los siguientes:

- ✓ *Traducción pedagógica*: se trata de una técnica didáctica encaminada a favorecer el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. No se concibe como actividad profesional, sino como estrategia apta para consolidar determinados contenidos gramaticales y morfosintácticos.
- ✓ *Traducción especializada*: este tipo de mediación escrita está orientada al ámbito profesional y se caracteriza por la labor del llamado “traductor profesional”. Dentro de la denominación “traducción especializada”, tienen cabida varios tipos de traducción, a saber, la literaria y la técnico-científica¹¹.
- ✓ *Resumen de textos*: esta actividad se concreta en la transposición de una lengua a otra o en la misma lengua, de los puntos principales de un texto, tanto general como especializado (textos narrativos, expositivos, argumentativos, descriptivos).
- ✓ *Paráfrasis*: se trata de llevar a cabo una especie de transcodificación textual para hacer un texto más comprensible para el lector al que va dirigido. Por ejemplo, cuando se simplifica un texto especializado para un público lego en la materia.

ACTIVIDADES DE MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA PARA LA CLASE DE E/LE¹²

En este párrafo intentaremos aglutinar y compendiar los contenidos que hemos venido desarrollando en los apartados anteriores. Nos planteamos, por tanto, esbozar algunas actividades didácticas que se pueden llevar a cabo en el aula de E/LE sin necesidad de contar con herramientas o auxilios específicos. En total, pasaremos revista a ocho actividades que bien se adaptan a un nivel B2 del MCER. En estas actividades, el papel activo y dinamizador les corresponde a los estudiantes; el docente se ciñe a dar las instrucciones, ofrecer orientación y aclarar las dudas que surjan sobre la marcha. Igualmente cabe señalar que hemos concebido dichas actividades para un público de estudiantes universitarios. A continuación, vamos a explicar a modo de síntesis e ilustración en qué consisten:

Resumen de textos: se puede trabajar de forma gradual, esto es, en una primera etapa empezar por párrafos breves y sencillos desde un punto de vista conceptual y de contenido. A medida que los estudiantes adquieren familiaridad con la tarea propuesta, se pueden utilizar textos más amplios y densos. Esta actividad se puede desarrollar tanto a nivel escrito como a nivel oral. En el primer caso, se trata de impulsar la comprensión de lectura y la producción escrita. En el segundo, en cambio, se pueden fomentar varias habilidades a la vez: se puede utilizar un texto escrito y pedir a los estudiantes que realicen un resumen oral o bien leer un

¹¹ Es importante aclarar que algunos estudiosos de la teoría y práctica de la traducción eliminan del campo de la traducción especializada cualquier intervención traductora que tenga que ver con el ámbito literario y poético. A este respecto, véase Scarpa (2008).

¹² Para la elaboración de las actividades presentadas han resultado de gran utilidad los planteamientos metodológicos formulados en Abril Martí y Collados Aís (2001: 95-127).

texto y pedir una síntesis oral. Así mismo, el resumen presenta una doble ventaja: por un lado, instar a los estudiantes a extraer los elementos esenciales de un mensaje y, por el otro, reproducirlo en su totalidad a través de un proceso de reformulación que les empuje necesariamente a recurrir a circunloquios, locuciones sinonímicas o explicativas o bien optar por palabras distintas a las originales. Lo anterior puede permitir al estudiante ampliar su caudal léxico y reforzar el uso de nuevos ítems lingüísticos. Al margen de eso, el resumen es una estrategia muy apropiada para fortalecer el esfuerzo de memoria y se presta eficazmente a la reflexión metalingüística, puesto que los estudiantes han de realizar un esmerado análisis textual y de las estructuras morfosintácticas.

Identificación de claves textuales: esta actividad orientada a la mediación es idónea para estudiantes de nivel avanzado, puesto que se supone que tienen una conciencia lingüística lo suficientemente elevada como para:

[...] reconocer las claves de construcción del sentido que contribuyen a la organización textual. El profesor lee un texto con referencias culturales, o con frases hechas o con términos poco frecuentes. En el transcurso del texto se van dando claves de equivalencia (sinónimos, antónimos), claves temporales, funcionales, de pertenencia, etc. De manera que en la escucha activa que se les pide a los alumnos, éstos deben identificar las claves de que se trate. (Abril Martí y Collados Aís, 2001: 102)

Clozing: este ejercicio es muy frecuente en la didáctica de lenguas extranjeras; el estudiante ha de ser capaz de rellenar los huecos presentes en un texto seleccionado *ad hoc*. Esta tarea le ofrece al profesor la posibilidad de profundizar en un tema determinado y trabajar varios aspectos de la lengua (verbos, preposiciones, marcadores discursivos, conectores). Además, la actividad se puede llevar a cabo tanto a nivel escrito como a nivel oral, lo cual puede favorecer, sin duda, la oralidad y la capacidad del alumno de expresarse ágilmente ante un público. En las primeras etapas, el *clozing* puede parecer una tarea ardua y complicada, pero conforme los estudiantes van familiarizándose con la tipología de textos y con la naturaleza de la actividad, ganan confianza y desarrollan la habilidad de la anticipación¹³.

Rehabilitación¹⁴ léxica y semántica: muchas veces constatamos que nuestros estudiantes tienen un conocimiento pasivo del español muy elevado, pues entienden todo lo que leen o lo que escuchan sin demasiado esfuerzo. Los problemas surgen a la hora de tener que activar dichos conocimientos en el marco de sus producciones lingüísticas, lo cual a menudo supone un cometido difícil de emprender. Por consiguiente, los ejercicios de rehabilitación léxica y semántica pueden resultar de gran utilidad a la hora de reactivar toda la información que el estudiante ha ido almacenando a lo largo de su recorrido didáctico. A continuación, ofrecemos unas sugerencias para abordar la tarea:

¹³ La estrategia de la anticipación es muy útil al trabajar con dos lenguas afines como español e italiano, puesto que ayuda al futuro mediador a activar determinados mecanismos mentales de inferencia y también a desarrollar los llamados “automatismos de la conversación o conversacionales” [Cfr. Collados Aís y Fernández Sánchez (2001: 141-158)].

¹⁴ El uso de la palabra “rehabilitación” tiene un valor metafórico pero nos ha parecido acertado a la luz de la tipología de ejercicios abordada.

1. Los estudiantes tienen que proporcionar una serie de sinónimos o antónimos a partir de una palabra o locución.
2. Los estudiantes tienen que expresar el significado de una palabra dada acudiendo a su repertorio léxico y a través de un proceso de expansión lingüística, es decir, dando una definición.
3. A la inversa, el profesor puede ofrecer una definición y los estudiantes han de encontrar rápidamente el término correspondiente.

Identificación de palabras clave: a través de textos descriptivos y argumentativos con una clara estructuración y secuenciación, los estudiantes deben reconocer y extrapolar aquellas palabras que marcan el sentido del texto y mediante las cuales es posible reconstruir el sentido general del mensaje. Una vez identificados los términos clave, los estudiantes tienen que reformular el texto con el fin de transmitir el mismo mensaje, utilizando las palabras clave buscadas. Este ejercicio guarda estrecha vinculación con el anterior, ya que supone un proceso de reactivación léxica y semántica. Además, se puede realizar tanto por escrito como oralmente.

Improvisación: es una de las actividades que más libertad conceden a los estudiantes e incide, sin lugar a dudas, en su estilo cognitivo y de aprendizaje. Se trata de un ejercicio idóneo para desarrollar en los estudiantes la capacidad de expresarse con soltura y - ¿por qué no? – desparpajo en varios contextos comunicativos, atendiendo a los siguientes criterios: coherencia del discurso, fluidez en la exposición oral y corrección gramatical. Puesto que las actividades planteadas se refieren a un nivel B2, suponemos que los estudiantes reúnen los requisitos necesarios para cumplir la tarea correcta y eficazmente. El ejercicio de improvisación puede ser libre o semicontrolado. En el primer caso, el profesor deja la máxima libertad a los estudiantes para que escojan el tema que más les llame la atención o motive. Por el contrario, la práctica de la simulación semicontrolada prevé que los estudiantes hagan una intervención coherente y cohesionada a partir de un input audio o gráfico, en función de un tema tratado en el aula. Cabe señalar que la improvisación amenaza con elevar el filtro afectivo de los estudiantes más tímidos e introvertidos. Por el contrario, los más extrovertidos y sociables se sentirán mucho más cómodos a lo largo de la tarea y serán más comunicativos.

Traducción a la vista¹⁵: la traducción a la vista consiste en oralizar un texto escrito en otra lengua, lo que supone un esfuerzo adicional por parte del estudiante: a medida que va leyendo una porción textual, tiene que traducirla oralmente al idioma meta, es decir, a la lengua que está aprendiendo. Hurtado Albir (2011: 83) pone de relieve que la traducción a la vista es una modalidad traductora escasamente estudiada y a la que se han asignado varias denominaciones¹⁶ e igualmente incide en que representa una estrategia didáctica muy

¹⁵ Consúltense una aportación nuestra para tener un marco teórico y práctico de la traducción a la vista, con referencia al par de lenguas español-italiano: Trovato (2012b).

¹⁶ Sobresalen las siguientes: *traducción a vista*, *traducción a simple vista*, *traducción a primera vista*, *interpretación a la vista*, *simultánea con texto*, *traducción a libro abierto*, *traducción al dictáfono* (Hurtado Albir, 2011: 83).

provechosa y funcional en la práctica profesional y en la enseñanza de la traducción. No obstante, nosotros estamos convencidos de que se puede trasladar eficazmente al ámbito de la enseñanza de E/LE, con el propósito de fomentar la capacidad de expresión de los estudiantes así como la búsqueda de alternativas lingüísticas, lo cual redundará en beneficio de la adquisición lingüística en su sentido más amplio.

Debates: mantenemos que esta técnica didáctica se enmarca dentro de los aspectos lúdicos en la enseñanza de segundas lenguas, dado que se configura como una modalidad de aprendizaje motivadora y que involucra al conjunto de los estudiantes. En esta tarea también se puede dejar a los estudiantes la libertad de escoger un tema a partir del cual organizar y planificar una discusión, dividiéndose en dos o más grupos. En alternativa, puede ser el docente quien sugiera un tema para abordar, siempre atendiendo a las necesidades comunicativas de los destinatarios del recorrido de aprendizaje. Se puede nombrar a un portavoz de cada grupo, pero a efectos didácticos esta elección no parece muy acertada, pues los más tímidos tendrían la coartada para no intervenir directamente en el debate. Tanto es así, que cada participante del grupo tiene que desempeñar un papel activo y brindar su contribución a la evolución del debate. El objetivo prioritario de esta actividad es el de propiciar la capacidad dialéctica y oratoria del estudiante para que vaya acostumbrándose a hablar ante un público. Por ende, se trabajarán la pronunciación, la entonación, la gestualidad y todos los aspectos paralingüísticos, de suma importancia en la comunicación no verbal.

CONCLUSIÓN

Con el presente artículo nos hemos marcado el propósito de demostrar que la Mediación Lingüística puede perfilarse como una auténtica competencia integradora dentro de la didáctica de lenguas extranjeras y, más concretamente, de E/LE. Este carácter de competencia integradora viene justificado precisamente por la integración de varios aspectos que conforman la llamada competencia lingüística comunicativa, objetivo esencial del proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Es cierto que en el concepto de mediación lingüística se funden armónicamente varias habilidades y destrezas que apuntan a convertir al estudiante en un usuario competente y autónomo: comprensión de lectura y producción escrita, comprensión y expresión orales y la interacción, concepto que se ha consolidado, en tiempos más recientes, en el campo de la glotodidáctica.

Ahora bien, tras ofrecer una sucinta fundamentación teórica en relación con el tema que nos ocupa y algunas coordenadas generales para delimitar este campo de estudio, hemos situado la mediación lingüística en un marco didáctico, profundizando en las microhabilidades y las tipologías de la mediación, tanto en el plano oral como escrito.

Por último, nos hemos dispuesto a esbozar algunas actividades didácticas, con el objetivo de subrayar la rentabilidad de la mediación lingüística en la clase de E/LE. Como hemos apuntado anteriormente, las actividades presentadas se adaptan a un nivel B2 del MCER y van dirigidas a estudiantes universitarios. Sin embargo, ello no quita que todo docente pueda adecuarlas para atender a otros niveles de conocimientos lingüísticos y situarlas en otros entornos educativos. En este caso, habrá que modificar los temas elegidos y también las dinámicas puestas en marcha, sobre todo si se pretende llevarlas a cabo con estudiantes que tengan menos de dieciocho años.

Para ir concluyendo, confiamos en que esta breve aportación ejerza de aliciente para afianzar el papel de la mediación lingüística no sólo con referencia a la didáctica de la interpretación¹⁷, sino también en el marco de la didáctica de las lenguas. Es indudable que reservándole a esta rama de la lingüística aplicada un lugar destacado, se posibilitaría un aprendizaje más completo, sólido y eficaz.

¹⁷ En la actualidad, la práctica didáctica de la mediación lingüística se coloca en el marco de las clases de interpretación bilateral o de enlace y, según nos consta, su utilización en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras apenas se aprecia.

BIBLIOGRAFÍA

- Bazzocchi, Gloria & Capanaga Pilar. (eds.) (2006). *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano*. Bolonia: Gedit.
- Blini, Lorenzo. (2008). “Mediazione linguistica: riflessioni su una denominazione”. En *Rivista Internazionale di tecnica della traduzione*, 10, 123-138. Disponible en: http://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/3380/1/08_Blini.pdf. [consulta: 27-04-2013].
- Blini, Lorenzo. (2009). “La mediación lingüística en España e Italia: difusión de un concepto problemático”. En *ENTRECULTURAS*, 1, 45-60. Disponible en: <http://www.entreculturas.uma.es/n1pdf/articulo03.pdf>. [consulta: 02-04-2013].
- Cantero Serena, Francisco José & De Arriba García, Clara. (2004a). “La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas”. En *DiLL. Didáctica. Lengua y Literatura*, 16, Universidad Complutense de Madrid, 9-21. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110009A/19322>. [consulta: 03-04-2013].
- Cantero Serena, Francisco José & De Arriba García, Clara. (2004b). “Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE”. En *redELE*, 2. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_05_Cantero.pdf?documentId=0901e72b80e06a1f. [consulta: 04-04-2013].
- Carreras i Goicoechea, Maria & Pérez Vázquez, María Enriqueta. (eds.) (2010). *La mediación lingüística y cultural y su didáctica*. Bolonia: Bononia University Press.
- Carreras i Goicoechea, Maria & Pérez Vázquez, María Enriqueta. (eds.) (2010). *Introducción*. En Carreras i Goicoechea, Maria & Pérez Vázquez, María Enriqueta. (eds.) (2010). *La mediación lingüística y cultural y su didáctica*. Bolonia: Bononia University Press, 11-21.
- Cassany Comas, Daniel. (1996). “La mediación lingüística: ¿una nueva profesión?”. En *Terminómetro*, número especial *La terminología en España*, 2, 62-63.
- Collados Aís, Ángela & Fernández Sánchez, María Manuela. (coords.) (2001). *Manual de interpretación bilateral*. Granada: Comares

- Consejo de Europa, (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. (Disponible en formato pdf en la dirección http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/). [consulta: 22-04-2013].
- De Arriba García, Clara. (2003). *La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.
- Fernández Sánchez, María Isabel & Collados Aís, Ángela. (2001). "El modelo de esfuerzos adaptado a la didáctica de la interpretación bilateral". En Collados Aís, Ángela & Fernández Sánchez, María Manuela. (coords.). *Manual de interpretación bilateral*. Granada: Comares, 95-127.
- González Rodríguez, María Jesús. (2006). "De lo escrito a lo oral y viceversa: una forma de ordenar el desorden en mediación". En Bazzocchi, Gloria & Capanaga Pilar. (eds.) (2006). *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano*. Bolonia: Gedit, 245-271.
- Hurtado Albir, Amparo. (2011) (quinta edición revisada). *Traducción y Traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- López Martín, R. (ed.) (2007). *Las múltiples caras de la mediación: y llegó para quedarse*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Medina Montero, José Francisco & Tripepi Winteringham, Sarah. (eds.) (2011). *Interpretazione e Mediazione. Un'opposizione inconciliabile?*. Roma: Aracne.
- Pérez Vázquez, Enriqueta. (2010). "La mediación lingüística en Italia: origen, evolución y estado del concepto. Etimología de la *mediazione* universitaria en Italia". En Carreras i Goicoechea, Maria & Pérez Vázquez, María Enriqueta. (eds.) (2010). *La mediación lingüística y cultural y su didáctica*. Bolonia: Bononia University Press, 47-61.
- Russo, Mariachiara & Mack, Gabriele. (eds.) (2005). *Interpretazione di Trattativa. La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale*. Milán: Hoepli.
- Scarpa, Federica. (2008) (segunda edición). *La traduzione specializzata. Un approccio didattico professionale*. Milán: Hoepli.
- Trovato, Giuseppe. (2012a). "L'interpretazione di trattativa: cenni storici, caratteristiche e problematiche terminologiche". En *ILLUMINAZIONI*, 19, 70-89. Disponible en: <http://compu.unime.it/illuminazioni/index19.htm> mediación lingüística. [consulta: 19-04-2013].

- Trovato, Giuseppe. (2012b). “La traducción a la vista como ejercicio propedéutico a la interpretación bilateral: un estudio comparativo entre español e italiano”. En *TONOS DIGITAL*, 23, 1-19. Disponible en: <http://www.um.es/tonosdigital/znum23/estudios.htm> [consulta: 20-04-2013].
- Valero Garcés, Carmen. (ed.) (2005). *Traducción como mediación entre lenguas y culturas*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

TRADUCIR LA SÁTIRA POLÍTICA

María Montserrat VILLAGRÁ TERÁN
Università degli Studi di Messina
mmvillagra@unime.it



María Montserrat VILLAGRÁ TERÁN nace en Palencia en 1968. Realiza estudios en la Universidad de Valladolid y en la Università degli Studi di Bari. Su tesis doctoral, «La Lozana andaluza en el siglo de los humanistas: Un Retrato que parodia otro retrato», fue dirigida por el profesor Miguel Ángel PÉREZ PRIEGO. Dentro de la línea investigadora sobre literatura celestinesca ha publicado «De mujeres, celestinas y damas. Los personajes de La Celestina a la luz de los géneros renacentistas» (2012), y varios artículos como «La literatura celestinesca en la clase de traducción. Estrategias didácticas destinadas a estudiantes italianos». Se ocupa de la didáctica de lenguajes sectoriales (político, turístico...). Dentro del ámbito del lenguaje político ha publicado: «La desideologización del léxico en el lenguaje político de páginas web», «Análisis y didáctica del léxico perteneciente al lenguaje político». Es socio de la AIH y de la Accademia Peloritana dei Pericolanti.

Resumen

En nuestro estudio analizamos los mecanismos lingüísticos en que se basa la sátira política y su traducción. Presentamos una actividad didáctica que incluye el análisis de un texto perteneciente a la sátira política, su traducción y una reflexión final sobre el verdadero significado de la función política.

Palabras clave

Traducción, Sátira política.



TRADUCIR LA SÁTIRA POLÍTICA

FICHA DE LA ACTIVIDAD

Objetivos:

- a. Analizar los mecanismos lingüísticos del texto humorístico perteneciente al ámbito de la sátira política.
- b. Traducir el texto humorístico perteneciente al ámbito de la sátira política.
- c. Practicar la traducción inversa.
- d. Reflexionar sobre la interculturalidad.
- e. Reflexionar sobre los verdaderos valores de la función política.

Nivel específico recomendado: B2/C1 (MCER)

Tiempo: unas dos horas.

Materiales: conexión a Internet.

Dinámica: Parejas / grupos /individual

“Il comico è una faccenda difficile, a capirlo si è risolto il problema dell’uomo su questa terra”.

Humberto Eco
(PEDRINI, 2006: 3)

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se centra en el análisis de los mecanismos lingüísticos que acompañan la sátira política y su correspondiente traducción. En estudios precedentes hemos dedicado especial atención al nivel léxico-semántico del lenguaje político, descubriendo toda una serie de resortes lingüísticos casi maquiavélicos que consigue dominar a la perfección hasta el más segundón de nuestros políticos. En cambio, en el presente trabajo nos centramos en el análisis de la “antipolítica”, del lenguaje perteneciente a esa vertiente cómica que genera la clase política misma. Analizaremos no solo los elementos microestructurales presentes en su lenguaje sino también los elementos macroestructurales temáticos de carácter degradatorio que caracterizan la sátira política.

La sátira es una práctica que, a través de específicos códigos lingüísticos, puede resaltar e incluso criticar aspectos propios de la sociedad, de la cultura y de la política contemporánea, con el doble fin de hacer reír y, al mismo tiempo, hacer reflexionar. Es una forma de expresión estrechamente unida a la época que la protagoniza por lo que, fuera del propio contexto histórico, los textos que la componen nos pueden resultar hasta incomprensibles. Aunque bien es verdad que las imágenes vinculadas a la sátira, ya se trate de personajes políticos o de “tipos” humanos, pueden ser asociados a arquetipos presentes en todos los siglos y en todas las culturas, pues la finalidad es siempre la misma: reírse del poder y reírse de los malos hábitos.

No debemos subestimar la sátira política tachándola de simple comicidad pues además de representar el propio tiempo destapando vicios y abusos, puede llegar a promover nuevos debates y prácticas de acción. Puede, incluso, convertirse en un instrumento de lucha política en contra de los poderes establecidos; asimismo, puede ser utilizada por el poder convirtiéndose en propaganda más o menos explícita.

En el caso que nos ocupa, la sátira hace referencia a una concreta situación política italiana que se corresponde con los últimos meses de 2012, un año difícil por la crisis económica, en el que salen a relucir toda una serie de fechorías perpetradas por importantes personajes del panorama político, a la vez que se denuncian numerosos casos de malversación de fondos públicos y de corrupción de algunos partidos políticos. De igual modo, el 2012 pasará a la posteridad por ser el año del “fin del mundo” y el año en el que un cómico italiano, famoso precisamente por su sátira política, entra en el mundo de la política y, además, “por la puerta grande”.

ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL CORPUS TEXTUAL

La comunicación humorística televisiva

El canal de comunicación influye decisivamente en la forma y en la estructura del mensaje. Para la realización de la presente actividad hemos extraído los textos para traducir del espectáculo *La più bella al mondo* de Benigni. En este caso específico el canal que vehicula la sátira es el televisivo que, en gran medida, presenta las características de un contexto oral. En realidad se trata de una oralidad que, en cierto modo, podría carecer de espontaneidad, pues en todos los programas televisivos se siguen los pasos de un guión; aunque bien es verdad que la espontaneidad que demuestra el actor nos hace percibir plenamente la naturalidad de la lengua hablada. Hay toda una serie de elementos como son las repeticiones, interrupciones, los titubeos al comenzar a hablar que hacen que el diálogo sea más auténtico, incluso a veces se cambia el orden de las palabras:

E poi facevano dei riti, erano pagani, eh?, dei riti col dio Po.

A pesar de todo, en ningún caso podemos hablar de pérdida de sentido, pues la gestualidad y la expresividad del actor compensan esa falta de coherencia en algunos puntos, como en el ejemplo que presentamos a continuación:

A un certo punto, boh!, non erano normali, facevano paura questi barbari del Nord. Le mani, per esempio, non è che ce le avevano come noi. Non avevano cinque dita, ce ne avevano uno solo in mezzo e sempre alzato: oh!, eh!, ah! (gesto con la mano: puño cerrado levantando el dedo medio).

Esa búsqueda a ultranza de la comunicabilidad conlleva, en algunos casos, el uso de vulgarismos, pronunciación incorrecta, estructuras sintácticas no convencionales, expresiones del argot común... como en el siguiente ejemplo:

Voi non ci crederete, vedeva tutti morti, cadaveri, morti, faceva urlare a tutti il nome di una persona e poi, -lo posso dire?-, "ma va fa'n culo!". Trentamila persone. Voi non ci crederete. Dopo il nome, per esempio: "Cecco Angiolieri, ma va fa'n culo!". Una cosa impressionante.

Otro aspecto que debemos tener en cuenta es que en la situación comunicativa que estamos analizando, Benigni no tiene un interlocutor, sin embargo, construye una serie de historias humorísticas que pueden ser catalogadas como chistes en los que introduce expresiones directas de los personajes que a veces, incluso, se identifican con los propios espectadores. Así, cuando reproduce los diálogos de la lengua hablada, hace uso de interjecciones, expresiones hiperbólicas y otros mecanismos intensificadores propios del registro coloquial. En otros casos Benigni se lanza en monólogos de fuerte carga expresiva y de una gran intensidad emotiva que no se espera el espectador, pues desbordan los límites de la supuesta finalidad humorística del programa.

Mecanismos lingüísticos de la comunicación humorística

Propp afirma que la comicidad puede nacer del aspecto de un hombre, su cara, su figura, sus movimientos. Cómicos pueden ser toda una serie de razonamientos en los que él se demuestra poco perspicaz. Un campo específico de comicidad lo constituye el carácter del hombre, el ámbito de su vida moral, de sus aspiraciones, de sus deseos. Es decir, puede convertirse en algo cómico tanto la vida física, como el ámbito intelectual y moral del hombre (PROPP, 1988: 17). A continuación presentamos dos ejemplos extraídos de *La più bella al mondo*. En el primer caso la sátira se construye mediante la ridiculización de la vertiente moral del personaje, mientras en el segundo ejemplo se ridiculiza un elemento físico de otro político italiano.

Arrivò un cavaliere da lontano. Da Milano che allora in latino si chiamava *Mediolanum*. [...] Prese il potere e quando prese il potere non potete sapere che fece. Cominciò a fare come nel Rinascimento: feste, orge, confusione, donne tutte le sere...

Dopo che ha parlato con lui [Berlusconi] Maroni testualmente ha detto: "Sono disorientato. Non ho capito". Per disorientare Maroni che è abituato a parlare con Bossi ce ne vuole, ragazzi, ce ne vuole.

La comicidad se basa también en la novedad, en lo que rompe esquemas de comportamiento, en lo extraño. Del mismo modo, también la expresividad de la lengua constituye un importante factor de comicidad, de hecho, nos reímos de lo que se puede hacer con las palabras, con su polisemia, con su concatenación; nos reímos de la falta de acuerdo de ciertas premisas, de la asimetría, de las disociaciones, de la acumulación de argumentos (BANFI, 2010).

Son también innumerables los recursos de la comicidad basados en las figuras retóricas. Incluso se puede crear comicidad a partir de simples elementos de la sintaxis usados de forma distorsionada, repeticiones, errores en el empleo del lenguaje, errores voluntarios de gramática, ortografía, acento y malentendidos entre los participantes de la conversación.

También genera humor la presencia de ironía, que se articula a partir de toda una serie de sistemas mentales intertextuales de una determinada cultura en un determinado periodo de tiempo. Claramente no podemos considerar irónico un texto que no provoca hilaridad. Delabastita señala que uno de los aspectos en que se basa la ironía es el uso de juegos de palabras que consisten, a su vez, en referencias culturales dentro de una determinada estructura semiótica, en un determinado canal de transmisión y pertenecientes a una tipología concreta, como es el caso de las palabras homónimas, homófonas, homógrafas y las palabras parónimas (DELABASTITA, 1997: 209).

Entre los mecanismos lingüísticos en que se basa la ironía está también la elipsis, pues a menudo esa parte del mensaje elidida provoca malentendidos. En muchos casos, se trata de un juego constante entre aspectos aludidos y elididos, pues, la elipsis, en realidad, aunque no especifica siempre alude.

El mecanismo humorístico por antonomasia es el chiste, ese pequeño relato humorístico tan utilizado por los cómicos y, en cierto modo, perteneciente al bagaje cultural de cada individuo desde la infancia. Greimas desde una específica perspectiva interpretativa, profundiza en la cuestión del humor en el relato cómico y al explicar el funcionamiento de ese lenguaje

humorístico comenta que el placer que nos aporta el humor radica en el descubrimiento de dos isotopías diferentes dentro de un relato que se cree homogéneo. Por lo tanto, el humor, considerado como género literario, lleva al nivel de la conciencia las variaciones de las isotopías del discurso, variaciones que al mismo tiempo se finge disimular mediante la presencia del término conectivo (FABBRI ed., 2000: 107).

Otro elemento interesante que hay que tener en cuenta, sigue apuntando Greimas, es la elección de los agentes que toman parte en el relato humorístico, pues constituye un procedimiento complementario que subraya la heterogeneidad de las isotopías que se comparan. De hecho, una clasificación superficial muestra que en esos relatos se tiende a preferir oposiciones del tipo: adultos/niños, mayorías/minorías, sanos de mente/locos, seres humanos/animales o cosas... (FABBRI ed., 2000: 107). Es decir, Greimas constata la presencia en el relato humorístico de categorías radicalmente opuestas como generadoras de humor.

Otro aspecto que señala Greimas es que, en los relatos humorísticos, es frecuente, al principio del relato, el uso de relatos-presentación que son suficientes para mostrar la necesidad, en el que los cuenta, de tranquilizar a los que están escuchando: el narrador fija de forma muy sólida el plano isotópico del discurso, estableciendo primero un contexto más amplio dentro del cual puede introducir una nueva isotopía. De hecho, las personas serias saben siempre o creen que saben de qué se está hablando, mientras el diálogo humorístico está caracterizado por el uso paralelo y sucesivo de varias isotopías, que desconciertan y, por consiguiente, hacen reír. De ahí la importancia del problema de la separación de las isotopías y del reconocimiento de las dimensiones y de los contextos isotópicos (FABBRI ed., 2000: 107). Una de las secuencias que hemos seleccionado para traducir lleva por título “Nel Medioevo” y ya en su introducción podemos bien distinguir las dos isotopías semánticas, también la escondida:

Quello che accadeva politicamente nel Medioevo... L'invenzione della democrazia viene da lì. Ve ne dico una, perché sono i nostri antenati. Fa parte della nostra storia. Nel Medioevo, -ci lamentiamo oggi-, nei parlamenti dell'epoca c'erano consigli, eccetera, eccetera, e c'erano corrotti dentro al parlamento, gente che aveva delle condanne e sedevano in parlamento. Non uno ma diverse persone, ma tanti. Stavano lì e facevano leggi. C'erano dei potenti che quando erano in minoranza compravano con dei soldi e facevano passare nel partito opposto. Voi direte: “Non ci credo!”. Era così. Nel Medioevo si facevano delle cose...

Es decir que, mientras se plantea un tema concreto, una isotopía concreta, el autor introduce otra, que a su vez es radicalmente opuesta y es así como nace el humor. En definitiva, se trata de dos planos que están representados a la vez en el texto humorístico. La historia que cuenta Benigni se sigue articulando de la misma manera mencionando a los políticos más representativos del panorama político actual dentro de un contexto medieval:

Il medioevo era una cosa spaventosa. In mezzo a tutta questa confusione nacquero demagoghi, stregoni, chi predicava la fine del mondo, giullari... Un giullare andava nelle piazze con venti, trentamila persone. Voi non ci crederete, vedeva tutti morti, cadaveri, morti, faceva urlare a tutti il nome di una persona e poi, -lo posso dire?-, “ma va fa'n culo!”. Trentamila persone. Voi non ci crederete. Dopo il nome, per esempio: “Cecco Angiolieri, ma va fa'n culo!”. Una cosa impressionante.

En realidad, intentar descifrar los mecanismos del humor no es fácil, pues conlleva una

profunda reflexión no solo lingüística sino también cultural que a menudo nos conduce a un callejón sin salida. Eso sin contar las veces que ante un cómico no sabemos explicarnos qué es lo que realmente nos hace reír.

CUESTIONES INHERENTES A LA TRADUCCIÓN DE LA SÁTIRA POLÍTICA

La finalidad de los textos de la presente actividad no es otra que la de suscitar la risa. El humor representa un gran obstáculo para el traductor, pues generalmente no existe una equivalencia entre términos que sea total en la traducción interlingüística. No existen dos lenguas que sean lo suficientemente parecidas como para que puedan ser consideradas representativas de una misma realidad social. Sin embargo, los países que comparten suelo europeo, como es el caso de Italia y España, perciben la realidad política que los define singularmente como parte de un todo. Cada país está pendiente de los avatares políticos del vecino, más todavía en tiempos de crisis.

Con todo, el ámbito humorístico es específico de cada cultura y aquí reside la principal traba del traductor. Eugene Nida para resolver el problema habla del concepto de equivalencia y distingue entre la equivalencia formal y la dinámica. La **equivalencia formal** se basa en una clara correspondencia en la forma entre el texto-fuente y el texto-meta. La **equivalencia dinámica**, en cambio, intenta producir en el lector de la cultura de llegada el mismo efecto que el texto original ha producido en el lector de la cultura de salida. La traductología moderna tiende a dar mayor importancia a los aspectos funcionales antes que a los formales intentando encontrar una expresión en la cultura de llegada que tenga un efecto correspondiente al obtenido por la expresión original en la cultura del texto-fuente, por tanto, prevalecen las equivalencias dinámicas sobre las formales.

Por lo que se refiere a la traducción del humor, Debra S. Raphaelson-West distingue tres categorías de humor: El **humor lingüístico** como puede ser el humor generado por los juegos de palabras, el **humor cultural** que encontramos en los chistes que hacen referencia a estereotipos válidos para una determinada cultura y el **humor universal** que consiste, por ejemplo, en una respuesta inesperada. Según Raphaelson, el más difícil de reproducir en la lengua meta es el humor lingüístico, pues se basa en la correspondencia formal, es decir, sintáctico-léxica, del mensaje del texto original (RAPHAELSON-WEST, 1989: 128-141).

Con respecto al humor cultural, podemos decir sin miedo a equivocarnos que cada pueblo posee su propio sentido de la comicidad y del humorismo. Emanuele Banfi considera, igualmente, que lo que provoca la risa depende siempre de fuerzas pragmáticas y culturales que regulan el acto de la comunicación (BANFI, 2010), de hecho, los textos que presentamos en la presente actividad ofrecen numerosas referencias culturales. Las técnicas traductorales que podemos utilizar en estos casos pueden ser de varios tipos. En algunos casos consisten en encontrar un elemento que tenga una función similar en la lengua de llegada; también se puede traducir literalmente o mantener la expresión del texto original y añadir notas explicativas o, simplemente, comunicar el mensaje mediante términos genéricos (HARVEY, 2000:357-369).

Una de las referencias culturales más curiosas que hemos encontrado es la expresión “usavano cavalli blu”. Benigni se refiere a los famosos *auto blu* con chófer incluido que utilizan los políticos italianos. Podemos adaptar esta referencia a la lengua española con la expresión “caballos con chófer”, que sigue siendo en español una expresión chocante y se entiende claramente que se trata de los coches de los políticos.

Por lo que concierne a las figuras representativas del panorama político italiano, han resultado ser lo suficientemente conocidas como para no constituir un obstáculo a la hora de traducir. La única referencia probablemente incomprensible en un contexto español es la alusión a Renzi. Una solución posible es traducir con la expresión “del otro bando” que en español no carece de comicidad pues posee un doble sentido, indicando a la vez homosexualidad y pertenencia a otro partido político:

Poi, sapete cosa accade, organizzava questo cavaliere di *Mediolanum* feste, orge con tutte donne tutte le sere, esclusa una sera che ci andò un sindaco di Firenze: tutti uomini! Ma il resto c'erano sempre donne.

Luego, sabéis qué pasó, organizaba este caballero del *Milan* fiestas, orgías con un montón de chicas todas las noches, menos una noche que fue un alcalde “del otro bando”: eran todos hombres! El resto de los días siempre todas mujeres.

Decíamos que, generalmente, la ironía se genera a partir de los juegos de palabras. Casi siempre, en estos casos, el traductor debe cambiar la forma del mensaje para mantener el contenido y la finalidad de ese mensaje. Es muy conocido el procedimiento que propone Delabastita que, fundamentalmente, se basa en traducir un juego de palabras por otro. Cuando esto no sea posible se realiza una paráfrasis de dicho juego de palabras o bien se intenta realizar una operación retórica que provoque humor (DELABASTITA, 1993: 192-217). A continuación exponemos un caso de traducción de un juego de palabras en el que se ha conseguido mantener el significado:

Arrivò un cavaliere da lontano. Da Milano che allora in latino si chiamava *Mediolanum*.

Llegó un caballero que venía de muy lejos. De Milán que en aquel entonces se llamaba *El Milan*.

Otro juego de palabras es el siguiente:

Facevano delle leggi spaventose. Non potete sapere. Una era -scusate la parola a RAI UNO- da maiali. Si chiamava in latino *porcellum* l'avevano chiamata quando la fecero, nel 1280, una cosa medievalissima.

Hacían unas leyes de miedo. No os podéis ni imaginar. Una era -perdonen la palabra en La Primera- una porquería de ley. Se llamaba en latín *porcinum*, así la llamaron cuando la hicieron, en 1280, una cosa muy medieval.

En el peor de los casos se omite el juego de palabras o aparece el juego de palabras sin traducir. En este último caso el traductor puede compensar esta pérdida de significado mediante una serie de estrategias como es la de utilizar un juego de palabras en otro lugar aunque no aparezca en el texto original o añadiendo material textual nuevo inexistente en el

original (DELABASTITA, 1993: 192-217). También Hurtado Albir señala que la compensación consiste en la introducción en otro lugar del texto de un elemento de información que no se ha podido colocar en el lugar correspondiente (HURTADO ALBIR, 2008). Hemos puesto en práctica un mecanismo análogo en un caso traduciendo “faceva all’amore” por “hacía bunga bunga”, término que conocen los españoles y que alude explícitamente a uno de los personajes que protagoniza el texto; constituye, además un término muy expresivo que compensa la pérdida de expresividad al traducir la frase anterior:

Una paura tremenda. E poi facevano dei riti, erano pagani, eh?, dei riti col dio Po: ampolle, bevevano l’acqua e poi come i miti greci nelle grandi leggende, il capo di questa setta faceva all’amore col dio Po. Ci fece all’amore diverse volte e nacque, infatti, non nacque una persona, nacque un pesce, una trota. Una trota che giocava ai videogiochi, la prima trota che si laureò, la prima della storia dell’umanità, in Albania: andò e tornò con una laurea.

Un miedo terrible. Además hacían ritos, eran paganos, ¿eh?, unos ritos con el dios Po: vinajeras, bebían el agua y después como los mitos griegos en las grandes leyendas, el cabecilla de esta secta hacía “bunga bunga” con el dios Po. Hizo “bunga bunga” varias veces y nació un pez, una trucha de la Padania Independiente. Una trucha que se licenció, la primera de la historia de la humanidad, de extranjería: se fue y volvió con una licenciatura.

En definitiva, traducir el humor constituye un reto para el traductor que a pesar de los obstáculos ve estimulada su función creadora. Traducir es siempre producir un texto nuevo, más todavía en el caso que nos ocupa. De hecho, la puesta en práctica de la siguiente actividad con los alumnos sirvió para que se sintieran implicados, al mismo tiempo que se vio incentivada su creatividad y su capacidad expresiva.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

A. Actividad inicial: Se les pide a los alumnos que cuenten un chiste. Después se les propone que imaginen que están contando ese chiste ante un grupo de estudiantes españoles. Los alumnos deberán pensar en cómo hacer reír con sus chistes a ese grupo imaginario traduciendo el chiste e intentando formular en español expresiones que tengan gracia y que hagan reír. Al final se premiará el chiste traducido que haya resultado ser el más gracioso.

B. La actividad prosigue con la lectura y el análisis un texto extraído de *La più bella al mondo*, texto que después se deberá traducir. En primer lugar se asignarán los diferentes ejercicios a los alumnos que deberán realizar durante la lectura. Por ejemplo, se les pide que señalen los mecanismos intensificadores propios del registro coloquial presentes en el texto. Pueden también fijarse en los elementos en que se basa el humor del texto. Se les pide que descubran el relato-presentación y las diferentes isotopías semánticas del texto. Sería conveniente que fueran ya descubriendo los juegos de palabras y que se fijaran en los elementos culturales que no son inherentes a la cultura española, pues van a ser los principales obstáculos a la hora de traducir. Cuando se termina la lectura del texto se hace una puesta en común. Acto seguido se procede a la traducción del texto.

NEL MEDIOEVO

Quello che accadeva politicamente nel Medioevo... L'invenzione della democrazia viene da lì. Ve ne dico una, perché sono i nostri antenati. Fa parte della nostra storia. Nel Medioevo, -ci lamentiamo oggi-, nei parlamenti dell'epoca c'erano consigli, eccetera, eccetera, e c'erano corrotti dentro al parlamento, gente che aveva delle condanne e sedevano in parlamento. Non uno ma diverse persone, ma tanti. Stavano lì e facevano leggi. C'erano dei potenti che quando erano in minoranza compravano con dei soldi e facevano passare nel partito opposto. Voi direte: "Non ci credo!". Era così. Nel Medioevo si facevano delle cose... Poi io me ne sono occupato nella *Commedia*...

Facevano delle leggi spaventose. Non potete sapere. Una era -scusate la parola a RAI UNO- da maiali. Si chiamava in latino *porcellum* l'avevano chiamata quando la fecero, nel 1280, una cosa medievalissima, dopo che la fecero dissero: "Fa schifo!, ah!, ah!". E la adottarono. Non è che la buttarono via. E dopo invece di cambiarla la riadottarono. Come se voi andate in un ristorante e vi danno una zuppa e vi dicono: "Come è?" "Fa vomitare, ah, aaah!". E non è che ve la cambiano, ve la fanno mangiare. Ce l'hanno fatta mangiare, due volte!

Tutti i consiglieri comunali usavano i soldi pubblici privatamente e si compravano, che ne so, lecca-lecca, giocavano ai video giochi, compravano cartucce, libri... E si stupivano se tu li dicevi: "Che fai?". "Eh!, che vuoi che sia!".

Arrivò un cavaliere da lontano. Da Milano che allora in latino si chiamava *Mediolanum*. Arrivò un cavaliere. La casta aveva tutti i privilegi, usavano cavalli blu, cavalli blu. Costavano l'ira di dio. Tutti pieni di cavalli blu. Arrivò a Roma questo cavaliere e si ripresentava e si ripresentava e si ripresentava e si riripresentava. Prese il potere e quando prese il potere non potete sapere che fece. Cominciò a fare come nel Rinascimento: feste, orge, confusione, donne tutte le sere...

Ci fu uno scandalo con la nipote del conte Ugolino che si arrabbiò lui da morire: "Macché! Io non ho nipoti!". Ma tutto il parlamento votò che Ugolino aveva una nipote. "Ma io non ce l'ho!". Ma ora storicamente Ugolino c'è l'ha una nipote. Votarono tutti. Ma pensate un po', una cosa medievale. Una cosa incredibile, guarda...

Poi, sapete cosa accade, organizzava questo cavaliere di *Mediolanum* feste, orge con tutte donne tutte le sere, esclusa una sera che ci andò un sindaco di Firenze: tutti uomini! Ma il resto c'erano sempre donne. Si alleò con un gruppo, se ve lo descrivo, veramente medievale, del Nord. Si chiamavano i barbari che sognavano ma facevano paura con degli elmi, dei corni: oh!, oh! Il loro slogan pulito era "noi ce l'abbiamo duro", ufficiale, e la gente li votava. Non diceva niente, va beh! Voi mi direte: "non ci credo", gente che sbianca... Nel medioevo era così, signora, era così. A un certo punto, boh!, non erano normali, facevano paura questi barbari del Nord. Le mani, per esempio, non è che ce le avevano come noi. Non avevano cinque dita, ce ne avevano uno solo in mezzo e sempre alzato: oh!, eh!, ah! (gesto con la mano: puño cerrado levantando el dedo medio). Una paura tremenda. E poi facevano dei riti, erano pagani, eh?, dei riti col dio Po: ampolle, bevevano l'acqua e poi come i miti greci nelle grandi leggende, il capo di questa setta faceva all'amore col dio Po. Ci fece all'amore diverse volte e nacque, infatti, non nacque una persona, nacque un pesce, una trota. Una trota che giocava ai videogiochi, la prima trota che si laureò, la prima della storia dell'umanità, in Albania: andò e tornò con una laurea.

Il medioevo era una cosa spaventosa. In mezzo a tutta questa confusione nacquero demagoghi, stregoni, chi predicava la fine del mondo, giullari... Un giullare andava nelle piazze con venti, trentamila persone. Voi non ci crederete, vedeva tutti morti, cadaveri, morti, faceva urlare a tutti il nome di una persona e poi, –lo posso dire?-, “ma va fa’n culo!”. Trentamila persone. Voi non ci crederete. Dopo il nome, per esempio: “Cecco Angiolieri, ma va fa’n culo!”. Una cosa impressionante.

In mezzo a tutta questa confusione c’era il povero Dante Alighieri del quale mi occupai all’epoca. Fondò un partito tutto suo, PD, per Dante, si chiamava PD. Non vinse mai. Non riuscì a vincere una volta, mai. Fece le primarie, corse da solo, perse, anche alle primarie, da solo. E da lì siamo passati al Rinascimento poi al Risorgimento e poi tutta la nostra storia...

EN LA EDAD MEDIA

¡Lo qué ocurría políticamente en la Edad Media, dios mío!... La invención de la democracia viene de allí. Os voy a contar una cosa, ... porque se trata de nuestros antepasados. Forma parte de nuestra historia. En la Edad Media –nos quejamos hoy-, en los hemisferios de la época había parlamentos, etcétera, etcétera, y había casos de corrupción en el parlamento, gente que había sido condenada y se sentaba en el congreso de los diputados. No uno sino varios, muchos. Se ponían allí y hacían leyes. Había algunos muy poderosos que cuando no conseguían la mayoría compraban con dinero y hacían pasar al partido opuesto. Vosotros estaréis pensando: “¡No me lo creo!”. Era así. En la Edad Media se hacían ciertas cosas... Además yo me he ocupado de la *Comedia* “divina”...

Hacían unas leyes de miedo. No os podéis ni imaginar. Una era -perdonen la palabra en La Primera- una porquería de ley. Se llamaba en latín *porcinum*, así la llamaron cuando la hicieron, en 1280, una cosa muy medieval. Después de que la hicieron dijeron: “¡Qué asco!, ¡puaj!, ¡puaj!”. Y la aplicaron. No la tiraron a la basura. Y después en lugar de cambiarla la volvieron a aplicar. Es como si vais a un restaurante y os dan una sopa y os dicen: “¿Está rica?”. “Da asco, ¡ah!, ¡puaj!”. Y aún así no os la cambian, os la hacen comer. Nos la han hecho comer, dos veces.

Todos los concejales usaban el dinero público para cosas privadas y se compraban, qué sé yo, chupachuses, jugaban con videojuegos, se compraban tóneres, libros... Y se sorprendían si tú les decías: “Pero qué haces!?”. “Pero si no es nada!”.

Llegó un caballero que venía de muy lejos. De Milán que en aquel entonces se llamaba *El Milan*. Llegó un caballero. La élite de los elegidos tenían un montón de privilegios, usaban caballos con chófer, caballos con chófer. Costaban un ojo de la cara. Todo el mundo con esos caballos con chófer. Llegó a Roma este caballero y presentaba su candidatura y la volvía a presentar y la requetepresentaba. Tomó el poder y cuando tomó el poder no os podéis imaginar lo que hizo. Empezó a hacer como en el Renacimiento: fiestas, orgías, un jaleo!, un montón de chicas todas las noche...

Hubo un escándalo con la sobrina del conde de Villamediana que se enfadó muchísimo: “Pero qué va! Que yo no tengo sobrinas!”. Pero todo el parlamento votó que Villamediana tenía una sobrina. “Pero que yo no tengo sobrinas!”. En cambio, ahora históricamente Villamediana tiene una sobrina. Votó todo el mundo. Pero fíjense, una cosa medieval. Una cosa increíble, mira...

Luego, sabéis qué pasó, organizaba este caballero del *Milan* fiestas, orgías con un montón de chicas todas las noches, menos una noche que fue un alcalde “del otro bando”: eran todos hombres! El resto de los días siempre todas mujeres. Se alió con un grupo, si os lo describo, verdaderamente medieval, del Norte. Se llamaban los bárbaros que soñaban pero metían miedo con esos yelmos, esos cuernos: ¡oh!, ¡oh! Su eslogan, así de claro, era “con dos cojones”, oficial, y la gente los votaba. No decía nada, bueno! Vosotros me diréis: “no me lo creo”, la gente que se queda blanca como la pared... En la Edad Media así era, señora, así era. De repente, no sé, no eran normales, daban miedo estos bárbaros del Norte. Las manos, por ejemplo, no las tenían como nosotros. No tenían cinco dedos, tenían uno solo en el medio y siempre hacia arriba: oh!, eh!, ah! (gesto con la mano: puño cerrado levantando el dedo medio). Un miedo terrible. Además hacían ritos, eran paganos, ¿eh?, unos ritos con el dios Po: vinajeras, bebían el agua y después como los mitos griegos en las grandes leyendas, el cabecilla de esta secta hacía “bunga bunga” con el dios Po. Hizo “bunga bunga” varias veces y nació un pez, una trucha de la Padania Independiente. Una trucha que se licenció, la primera de la historia de la humanidad, de extranjis: se fue y volvió con una licenciatura.

En la Edad Media era una cosa terrible. En medio de toda esta confusión nacieron demagogos, brujos, algunos predicaban el fin del mundo, juglares... Un juglar iba a las plazas con veinte, treinta mil personas. No os lo vais a creer, veía a todo el mundo muerto, cadáveres, muertos, hacía gritar a todo el mundo el nombre de una persona y después, -¿puedo?-, “a tomar po'l culo”. Treinta mil personas. No os lo vais a creer. Después del nombre, por ejemplo: “Alfonso X el sabio, a tomar po'l culo”. Una cosa impresionante.

En medio de todo este lío estaba el pobre Dante Alighieri del que me ocupé en su tiempo. Fundó un partido suyo propio, PD, *pe-dante*, se llamaba PD. No ganó nunca. No consiguió ganar ni una vez, nunca. A la primera, se presentó el solo, perdió, también a la segunda, el solo. Y de allí pasamos al Renacimiento, después a la primavera de los pueblos y así sucesivamente toda nuestra historia.

C. Actividad final.

Se propone un debate en clase sobre el verdadero significado de la función política, indagando sobre lo que piensan los alumnos de la política y de los políticos, hablando de la situación política de otros países y proponiendo sugerencias y modelos ideales de política. Se acompañará el debate con una reflexión sobre las palabras de Benigni que hemos colocado en el apéndice final del presente trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

- DELABASTITA, Dirk (1997) *Essays on punning and translation*, St. Jerome Publishing, Manchester.
- DELABASTITA, Dirk (1993) *There's a double tongue: an investigation into the translation of Shakespeare's wordplay, with special reference to Hamlet*, Rodopi, Amsterdam.
- GREIMAS, Algirdas Julien (2000) *Semantica strutturale. Ricerca di metodo*, Meltemi. FABBRI ed., Roma.
- HURTADO ALBIR (2008) *Traducción y Traductología*, Cátedra, Madrid.
- NIDA, E.A. (1964) *Toward a Science of Translating: With Special Reference to Principles and Procedures involved in Bible Translating*, Brill, Leida.
- OSIMO Bruno (2010) *Manuale del traduttore*, Hoepli, Milano.
- PEDRINI, Pier Paolo (2006) *L'umorismo in pubblicità. Una valutazione dell'impatto dell'umorismo nella pubblicità a scopo sociale*, Peter Lang AG, European Accademic Publishers, Berna.
- PROPP, Vladimir Jakovlevič (1988) *Comicità e riso: Letteratura e vita quotidiana*, Einaudi, Torino.
- RAPHAELSON-WEST, D.S. (1989) "On the feasibility and Strategies of Translating Humor", *Meta*, vol. 34, n°1, pp. 128-141, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal.

Webs

- Cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/hickey.htm
- www.libertadiopinione.it
- www.um.es/tonosdigital/znum12/secciones/Estudios%20E-Naturalizacion%20en%20TAV.htm
- HARVEY, Malcolm, A beginner's course in legal translation: the case of culture-bound terms, pp. 357-369 [en línea]: <http://www.tradulex.org/Actes2000/Harvey.pdf>
- SANTANA LÓPEZ, Belén (2005) "La traducción del humor no es cosa de risa: un nuevo estado de la cuestión", en María Luisa ROMANA GARCÍA (2005) *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e*

Interpretación. Madrid, 9-11 de febrero de 2005, Madrid, pp. 834-851, [en línea]: http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_BSL_Traduccion.pdf

- BANFI, Emanuele (1995) *Sei lezioni di linguaggio comico*, Labirinti. Collana del Dipartimento di Scienze Filologiche e Storiche, Università degli Studi di Trento, Trento, en PARISSI Myriam, “Le categorie del comico: metafora della realtà. Lettura del comico ne *Le avventure di Pinocchio*”, [en línea]: http://digilander.libero..it/gbe/pinocchio_a.htm

APÉNDICE

I due nemici che ha la costituzione: uno è l'indifferenza alla politica, il disinteresse della politica, ora, voi mi direte: "Benigni, con questi tempi che corrono ci vieni a dire di rispettare la politica?". No, infatti, non vi dico di rispettare la politica, vi dico di amarla, di amare la politica. È la cosa più alta, la cosa più alta del pensiero umano per costruire la nostra vita insieme, per organizzare la pace e la serenità e il lavoro... c'è solo la politica. Non è che c'è un'altra scelta, e chi se ne occupa lo sa. Quindi vi dico di amare la politica. Non avere interesse per la politica è come non avere interesse per la vita. Dice...: "Non mi interessa niente!". Beh, è come dire... che non ti interessa la tua vita né la vita di tuo figlio: se andrà a scuola, se avrà un suo insegnamento, se si ammala sarà curato, se si sposerà se troverà un lavoro. "No, non mi interessa. Fate voi". *Fate voi???* La vita di tuo figlio e la tua!!! Questa è la politica: organizzare la nostra vita, la costruzione della nostra vita. [...]

Per questo bisogna interessarsene. Mica tanto, dalla mattina alla sera, ma è la nostra vita. Disprezzare la politica è come disprezzare se stessi. E non bisogna confondere, diciamo, le istituzioni con chi le rappresenta in quel momento. Ci sono dei politici tremendi ma se un padre schiaffeggia un figlio dalla mattina alla sera non è la paternità orribile, la paternità è meravigliosa. È quel padre che è orribile, è quel padre. E ci sono dei politici che non amiamo, ma non sono tutti uguali. Anche quelle sono frasi tremende. Quando si dice i politici sono tutti uguali, facciamo un grandissimo favore ai cattivi, ai disonesti e agli stupidi perché è come se non li avessimo riconosciuti, loro ne godono, dicono: "Non le notano queste cose, ah!, non ci ha visti nessuno, qui non si accorge di niente nessuno. Siamo tutti uguali". È terribile, alimentiamo questo.

Il secondo nemico della costituzione e del nostro vivere insieme ordinatamente e serenamente è il voto. Votare... votare è l'unico strumento che abbiamo, ma per arrivare al voto ci sono volute migliaia di persone morte, per non dire milioni, per darci a noi la possibilità di esprimere chi è che noi desideriamo. C'è sempre la differenza, anche fra due terribili, c'è sempre uno meno peggio. Guardate che ogni uno di noi ha più potere di quello che pensa sul mondo. Ogni uno di noi porta il suo contributo, invisibile ma concreto verso il bene o il male, verso il giusto o l'ingiusto. Piccolissimo ma c'è. La cosa più terribile è chiamarsi fuori. Non votare. Voi mi direte: "Eih!, Benigni, io faccio quello che mi pare". Giusto. La costituzione è stata scritta proprio per la libertà ma c'è un articolo sul voto. È come se ti dicessero: "Ti diamo tutte le possibilità ma non ti tirare fuori. Anche se sbagli e voti una cosa sbagliata mi dai a me la possibilità di combatterti, di dire: *guarda, non sono d'accordo*, e organizziamo la nostra vita". Ma se tu ti tiri fuori, è terribile, è terribile. È come Ponzio Pilato, va in mano alla folla e la folla sceglie sempre Barabba, sempre si dà, proprio, il potere agli altri. Sempre Barabba. Non bisogna farlo.

FLAMENCO, TANGO, TONDERO, CHACARERA, VALLENATOS, NUEVA CANCIÓN CHILENA Y MÁS MÚSICA EN FACEBOOK CON LOS ALUMNOS DE SEGUNDO AÑO DE ELE UNIVERSITARIA

Karín Chirinos Bravo
Università degli Studi di Catania
nestor3@virgilio.it



Colaboradora y experta lingüística de español en la Universidad de Catania - Facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras. Cultor de la materia en las cátedras de Lingua, Cultura e Istituzioni dei Paesi di Lingua Spagnola (Licenciatura Trienal) y Cultura dei Paesi di Lingua Spagnola (Licenciatura Especialística) en la Universidad de Roma Tre. Doctoranda del programa en Studi Antropologici Storici e Linguistici de la Universidad de Messina.

Resumen

Este trabajo intenta presentar una propuesta creada y desarrollada para potenciar las competencias sociolingüísticas y pragmáticas en la clase de ELE a través de una tarea realizada en parte en el aula y en parte de manera autónoma a través de la red social facebook. Las dimensiones de la autonomía en el aprendizaje que se tuvieron en cuenta fueron las de gestión de recursos y la cooperación con el grupo para la resolución de problemas. La propuesta consiste en la presentación de la puesta en práctica de una tarea formada por una serie de actividades y dinámicas que se centran en dos campos de actuación: uno en el que se trabaja mediante métodos convencionales con el manual del alumno y lecciones frontales y otro campo que trata el componente autónomo y el aprendizaje cooperativo exclusivamente a través de la red social. La importancia de este trabajo espera radicar en que aporta algo nuevo sobre el alcance del uso de las redes sociales en la enseñanza de lenguas extranjeras y más concretamente, en el tratamiento de la autonomía en el aprendizaje de ELE, así como la importante contribución que significan para el desarrollo del aprendizaje cooperativo. El objetivo es que los estudiantes de ELE puedan aceptar mejor y manejar aspectos socioculturales y pragmáticos nuevos, resolver mejor ciertos conflictos cooperando con el grupo, comprender los mecanismos de la comunicación intercultural e intersubjetiva y pensar la alteridad. Las actividades de esta tarea están dirigidas a estudiantes de los niveles B1 y B2 siguiendo el Marco (Marco común europeo de referencia para las lenguas) y el Plan curricular del Instituto Cervantes.

Palabras clave

Aprendizaje cooperativo, Competencias sociolingüísticas, Competencias pragmáticas, Red social.



FLAMENCO, TANGO, TONDERO, CHACARERA, VALLENATOS, NUEVA CANCIÓN CHILENA Y MÁS MÚSICA EN FACEBOOK CON LOS ALUMNOS DE SEGUNDO AÑO EN LA CLASE DE ELE UNIVERSITARIA

FICHA DE LA ACTIVIDAD

Objetivos:

El objetivo de este trabajo es el de presentar una tarea que tenía como tema las expresiones musicales del mundo hispánico. Esta tarea se desarrolló en actividades didácticas de tipo convencional y a través de actividades realizadas en la red social Facebook ambas usadas para conseguir un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de ELE y para adquirir unos conocimientos socioculturales y pragmáticos de esta lengua meta.

Nivel específico recomendado: B1 / B2 (MCER)

Tiempo: 2 clases de 45 minutos cada una.

Materiales: Proyector de vídeo / Ordenadores / Conexión a Internet/Audio de las canciones/ Fotocopias con las actividades y letras de las canciones/Manual del alumno/Diccionarios.

Dinámica: Parejas / grupos /individual

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos se trazaron en función de los dos campos de actuación utilizados de forma contemporánea y complementaria: un campo en el que se trabajó mediante métodos convencionales haciendo uso del manual del alumno en lecciones frontales y el otro campo en el que se trabajó exclusivamente a través de actividades realizadas en la red social Facebook.

De esta forma los objetivos fueron entre otros:

- Conseguir un aprendizaje dentro y fuera del aula motivado y un proceso de adquisición gratificante porque el potencial creativo de los estudiantes es ilimitado y hay que usarlo.
- Activar y ampliar las estructuras lingüísticas y conocimientos socioculturales que se tratan durante las clases presenciales con el libro de texto y ponerlas al servicio de la expresión personal y la interacción entre los alumnos a través del entorno Facebook.
- Que los alumnos se comuniquen y se expresen en español como si fuese su propia lengua, pero de manera intuitiva, arriesgando, equivocándose, ayudándose y corrigiéndose dentro y fuera de la clase de ELE.
- Que a través de los errores los alumnos aprendan, rectificando sus intervenciones gracias a la flexibilidad que proporcionan los servicios de la red social para la construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Lograr que las prácticas de lengua en esta red sean una comunicación efectiva como las que realizan a diario en su propia lengua en el mismo entorno.
- Lograr realizar como profesora una papel descentralizado y participativo.

Objetivos específicos de la unidad:

Comprensión lectora y auditiva:

- Entender diferentes opiniones sobre un tema.
- Resumir canciones con ayuda de esquemas /asociogramas.
- Entender significados de palabras por contextos.

Expresión e interacción oral:

- Discutir en equipo sobre un tema, pedir aclaraciones y referirse a lo dicho por otra persona.
- Explicar la interpretación personal de una canción.
- Dar un consejo o hacer una propuesta.
- Defender el punto de vista personal sobre un tema.
- Hablar de circunstancias y acciones anteriores a un hecho.

Expresión e interacción escrita:

- Referirse al autor/a y a la información de una canción.
- Presentar un tema y citar una fuente.
- Describir una época del pasado.
- Hablar de circunstancias y acciones anteriores a un hecho.
- Describir el carácter de alguien.
- Exponer y defender las ventajas y desventajas de un hecho.

Recursos léxicos y gramaticales:

- Las oraciones subordinadas sustantivas.
- El subjuntivo para expresar conveniencia: Es fundamental que...
- El estilo indirecto en pasado.
- Las oraciones causales, consecutivas, temporales, concesivas y finales.
- Instrumentos musicales tradicionales hispanos.
- Ritmos de Hispanoamérica / géneros musicales.
- Festivales de música de más solera en España.
- Músicos hispanohablantes de mayor renombre.

Sociolingüísticos:

- Los turnos de habla.
- Los gestos/la ironía.
- Variedades lingüísticas.
- Interpretar referencias culturales y lenguaje figurado.

PROPUESTA

Este trabajo intenta presentar una propuesta creada y desarrollada para potenciar las competencias sociolingüísticas y pragmáticas en la clase de ELE a través de una tarea realizada en parte en el aula y en parte de manera autónoma a través de la red social facebook.

Las dimensiones de la autonomía en el aprendizaje que se tuvieron en cuenta fueron las de gestión de recursos y la cooperación con el grupo para la resolución de problemas. La propuesta consiste en la presentación de la puesta en práctica de una tarea formada por una serie de actividades y dinámicas que se centran en dos campos de actuación: uno en el que se trabaja mediante métodos convencionales con el manual del alumno y lecciones frontales y otro campo que trata el componente autónomo y el aprendizaje cooperativo exclusivamente a través de la red social.

La importancia de este trabajo espera radicar en que aporta algo nuevo sobre el alcance del uso de las redes sociales en la enseñanza de lenguas extranjeras y más concretamente, en el tratamiento de la autonomía en el aprendizaje de ELE, así como la importante contribución que significan para el desarrollo del aprendizaje cooperativo.

El objetivo es que los estudiantes de ELE puedan aceptar mejor y manejar aspectos socioculturales y pragmáticos nuevos, resolver mejor ciertos conflictos cooperando con el grupo, comprender los mecanismos de la comunicación intercultural e intersubjetiva y pensar la alteridad.

Las actividades de esta tarea están dirigidas a estudiantes de los niveles B1 y B2 siguiendo el Marco (Marco común europeo de referencia para las lenguas) y el Plan curricular del Instituto Cervantes.

El enfoque por tareas “significa un conjunto de ideas y principios que fundamenta un modo de entender la enseñanza y el aprendizaje basado en procedimientos metodológicos que se orientan hacia la realización, por parte del alumno, de series de actividades relacionadas entre sí en función de un objetivo último de carácter comunicativo” (García Santa-Cecilia 1995: 223). Según Martín Peris (2004), en la tarea, el estudiante se comunica desde su situación personal en la clase: él es quien actúa y lo hace en cooperación con otros alumnos.

Este enfoque ha sido elegido porque llevar a cabo una tarea permite al estudiante experimentar y resolver problemáticas ligadas a la vida real, porque le ofrece la posibilidad de ser el actor de su aprendizaje, porque favorece una progresión en espiral, y porque el estudiante contextualiza los datos culturales a través de una situación concreta.

Las actividades de esta tarea han sido diseñadas para estudiantes adultos universitarios en Italia en un curso semestral. No obstante, pueden ser adaptadas a otros contextos y situaciones comunicativas.

La tarea se organiza en dos partes. Primero, ofrecemos las actividades realizadas con el método convencional donde se hace uso del manual del alumno y de otras actividades de refuerzo en una lección frontal realizada en el laboratorio. En la segunda parte, se presentan las actividades realizadas en la red social Facebook.

JUSTIFICACIÓN

A.¿Por qué usar canciones en la clase de ELE ?

Porque a nivel social las canciones forman parte de la cultura de todos los pueblos desde tiempo inmemorial. Los seres humanos disfrutan con la música y cantan en diversas circunstancias a lo largo de su vida (Guigliemino, 1986): en la universidad, en el colegio, en casa, en la ducha, en el coro, en el coche... Casi todos recordamos unas canciones

determinadas y las asociamos con una época feliz o determinadas circunstancias de nuestra vida.

Utilizar las canciones en el aula de ELE es por tanto, una forma de aprovechar el potencial lingüístico y motivador que poseen. No se requiere un equipamiento caro ni sofisticado y se pueden explotar canciones de todo tipo para diversos tipos de alumnos.

Porque al abordar el estudio de los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión oral. Como señala Cullen (1999), cuando un estudiante escucha una canción se producen dos procesos de descodificación: por un lado el que transforma los sonidos en palabras que forman frases con sentido, y por otro el que lleva a comprender el sentido metafórico o real de la canción.

Igualmente, hay que tener en cuenta los estilos de aprendizaje de los alumnos y el tipo de inteligencia que tienen. Hay muchos alumnos que necesitan estímulos visuales para aprender, pero otros que necesitan estímulos de otro tipo, sean estos táctiles, cinéticos o auditivos. A este último tipo de alumnos les beneficia especialmente el aprendizaje mediante canciones, ya que las personas cuyo estilo de aprendizaje es principalmente auditivo aprenden mejor mediante la audición de textos, conversación en clase y especialmente mediante canciones.

Asimismo, la teoría de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples (1983, 1993, 2004) distingue entre varios tipos de inteligencias: la visual o espacial, la verbal o lingüística, la lógico-matemática, la cinética, la musical, la interpersonal y la intrapersonal. Al trabajar con canciones se motiva y estimula a los alumnos con inteligencia verbal, musical, interpersonal e intrapersonal, ya que una canción implica tanto la letra (verbal), la música (musical), el compartir con los demás el aprendizaje e incluso cantar (interpersonal) y también la reflexión e introspección (intrapersonal).

Por lo tanto, casi todos los tipos de inteligencia están de alguna forma reflejados al trabajar con canciones. En cuanto a los alumnos poseedores de una gran inteligencia lógico-matemática, se pueden plantear actividades de resolución de problemas como predicción de rimas, detección de fallos, etc. que resultan motivadoras para ellos. Otra sólida teoría en la que se fundamenta el uso de las canciones en el aula de idiomas es la Hipótesis del Filtro Afectivo de Steven Krashen (1983). Según este autor, la actitud positiva del estudiante de lenguas extranjeras es fundamental y necesaria para el aprendizaje efectivo de las mismas. Los profesores tienen que procurar a sus alumnos una atmósfera agradable y positiva en la que se sientan cómodos y motivados. En este contexto ideal de aprendizaje, las canciones tienen un papel muy importante para profesores y alumnos, ya que, como señalan Saricoban y Metin (2000) y Várela (2003), desarrollan todas las destrezas lingüísticas y ponen en funcionamiento los dos hemisferios cerebrales. Para la realización de esta experiencia se ha tomado en consideración los usos que esta última autora señala que se pueden obtener de las canciones:

- enseñar vocabulario
- practicar pronunciación
- remediar errores frecuentes

- estimular el debate en clase
- enseñar cultura y civilización
- estudiar las variedades lingüísticas del idioma que se enseña
- fomentar la creatividad
- desarrollar la comprensión oral y lectora
- desarrollar la expresión oral y la escrita
- repasar aspectos morfosintácticos
- motivar a los alumnos para aprender el idioma extranjero
- desarrollar el sentido rítmico y musical en el aula.

B. ¿Por qué aprendizaje cooperativo?

Porque el aprendizaje en cooperación (AC) es una propuesta educativa que surge en el marco del enfoque centrado en el alumno y cuya característica principal es la organización del aula en pequeños equipos de trabajo. Existen diversos modelos de aprendizaje en cooperación, pero todos ellos comparten los siguientes procesos: la interdependencia positiva entre los alumnos, la interacción grupal cara a cara, la asunción de responsabilidades individuales y grupales, la ejercitación de destrezas sociales y la reflexión sobre estos mismos procesos.

La investigación sobre adquisición de segundas lenguas ha estudiado la relación existente entre las actividades cooperativas y las modificaciones en la variable afectiva; los principales efectos observados son los siguientes: el aprendizaje en cooperación disminuye la ansiedad del aprendiente, aumenta su motivación, mejora su autoimagen y desarrolla en él actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua.

En la práctica didáctica se ha observado que el aprendizaje en cooperación estimula la interacción y la negociación del significado entre los alumnos, que pueden generar un *input* y un *output* más comprensibles y aumentar así las oportunidades de usar la lengua meta, con una mayor variedad de funciones lingüísticas; también permite respetar sus diferentes estilos de aprendizaje; finalmente, promueve el desarrollo de la competencia intercultural.

El aprendizaje cooperativo (AC) no es un método específico para ELE. Es una filosofía compatible con el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas.

I FASE – Inicial /Motivación - Presentación “La música hispana”

A. La actividad inicia con una introducción propuesta en el libro del alumno “*tema a tema*” (nivel B2 EDELSA).

¿Conoces la música latina e hispana? ¿Te gusta? ¿Sabes cuáles son sus ritmos y sus compases? Lee los nombres de los diferentes estilos ¿Qué sabes de ellos? Asócialos a uno de los países.¿Con qué instrumentos se interpretan?

¿pretan?

la andina la bachata la chacarera el corrido la cueca
 la tumbita el flamenco el mambo la muñeira el tango

1. Argentina
 2. Chile
 3. Colombia
 4. Cuba
 5. España
 6. México
 7. Perú
 8. República Dominicana

▶ 41

B. Luego se pregunta a los alumnos si conocen los siguientes festivales de música en España y si conocen el tipo de música que se pueden escuchar en ellos.

LA MÚSICA HISPANA

A ALGUNOS DE LOS FESTIVALES ESPAÑOLES MÁS ANTIGUOS

Estos son los festivales de música en España más antiguos y, quizá, más conocidos. Observa los carteles e imagina qué tipo de música puedes escuchar en ellos.

Infórmate

B SEIS FESTIVALES PARA SEIS TIPOS DE MÚSICA

Escucha el programa de radio e infórmate del tipo de música de cada festival. Luego, marca la opción correcta. Por último, responde a las tres preguntas.

Después se les pide que escuchen el programa de radio dos veces y que relacionen cada festival con un tipo de música y marquen la opción correcta. Por último se les pide que respondan a las tres preguntas por escrito.

- Festival Viña Rock: el festival dura una semana/menos de una semana.
- Festival de Ortigueira: hay un concurso de gaitas/un desfile de bandas de gaitas.
- Festival Latino Villa del Teror: participan artistas de ámbito nacional/internacional.
- Jazzaldia: todas las entradas son gratuitas/solo algunas entradas son gratuitas.
- Festival Internacional de Cante de las Minas: se celebra un solo concurso/se celebran varios concursos.
- Festival de Pollença: todas las actuaciones son de música clásica/variadas.

1. ¿Qué festivales tienen actuaciones gratuitas?

2. ¿Cuál se celebra exclusivamente en un edificio histórico?

3. ¿Cuál tiene además un mercadillo?

C. Luego se le presentan cinco figuras de la música española y se les pide que las relacionen con sus reseñas. Además tendrán que unir algunas definiciones básicas sobre la música con la palabra adecuada. (Con esta actividad el profesor termina el trabajo con el manual del alumno)

4
 TEMA

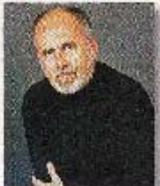
LA MÚSICA HISPANA

CINCO FIGURAS DE LA MÚSICA ESPAÑOLA

Estos son cinco de los mayores artistas de la música en España. Relaciónalos con su reseña musical.



1. Manuel de Falla



2. Jesús Leizaola



3. Fede de Lucie



4. Orquesta Domestica



5. Teresa Caballe



Da tu opinión

- ¿Cuáles son tus figuras musicales favoritas?
- Haz una reseña de una figura de la música de tu país.

D PARA SABER DE MÚSICA

Estos son algunos conceptos básicos sobre la música. Identifica las palabras marcadas en los textos anteriores con las definiciones.

<ul style="list-style-type: none"> ▶ Conjunto de personas que cantan simultáneamente una pieza concertada. ▶ Músico que toca la guitarra. ▶ Cantar dos personas conjuntamente. ▶ Persona que dirige una orquesta. ▶ Género musical escénico y con final feliz en el que alternativamente se habla y se canta. ▶ Acción de cantar diciendo el nombre de las notas y siguiendo el compás. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Canción emblemática para una colectividad que la identifica y une. ▶ Persona cuya profesión es cantar. ▶ Lugar en el que se enseña música. ▶ Persona que interpreta solo una pieza musical. ▶ Unión de dos estilos. ▶ Persona que escribe música.
---	--

▶ 43

II FASE –Desarrollo/ Práctica controlada

D. Notas musicales de hispanoamérica....y un poco de su historia....

En la segunda parte de la unidad se usan las estructuras de agrado y desagrado seguidas de presente de subjuntivo. Las oraciones subordinadas relativas y adverbiales con alternancia de modo indicativo y subjuntivo. Esta actividad pretende que los estudiantes se familiaricen bien con estas estructuras y desdramaticen la complejidad del subjuntivo español.

Se reparte a los alumnos una hoja con tres asociogramas con los títulos de tres canciones: **“Uno” “Vientos del pueblo” “Mi zamba,mi negra”** donde están incompletos muchos globos. **(Anexo 1).**

A continuación se escucha la primera canción **“Uno”** dos veces y se lee con toda la clase el primer texto **“Tango” (Anexo 2)** y se rellenan los globos del primer asociograma.

Para ayudarlos a completar los asociogramas de cada canción se les pregunta: ¿De dónde puede ser esta música? ¿Qué género musical es? ¿ Es un grupo, un solista, un dúo? ¿Hay expresiones o palabras que no conoces? ¿Cuál es el tono del texto, reflexivo, académico, soez, irónico, etc? ¿De qué está/án hablando? ¿Cuál es el tema?¿De qué habla? ¿Por qué crees que habla de ese tema?¿Qué papel desempeñaba la música en ese contexto social y político?

A partir de las respuestas se discute con ellos sobre las canciones el tema y el contexto social de referencia (variedad diatópica y contexto social de referencia).

<http://www.youtube.com/watch?v=Gf2BmOwMFIg> “Uno” tango Carlos Gardel interpretado Roberto Goyeneche

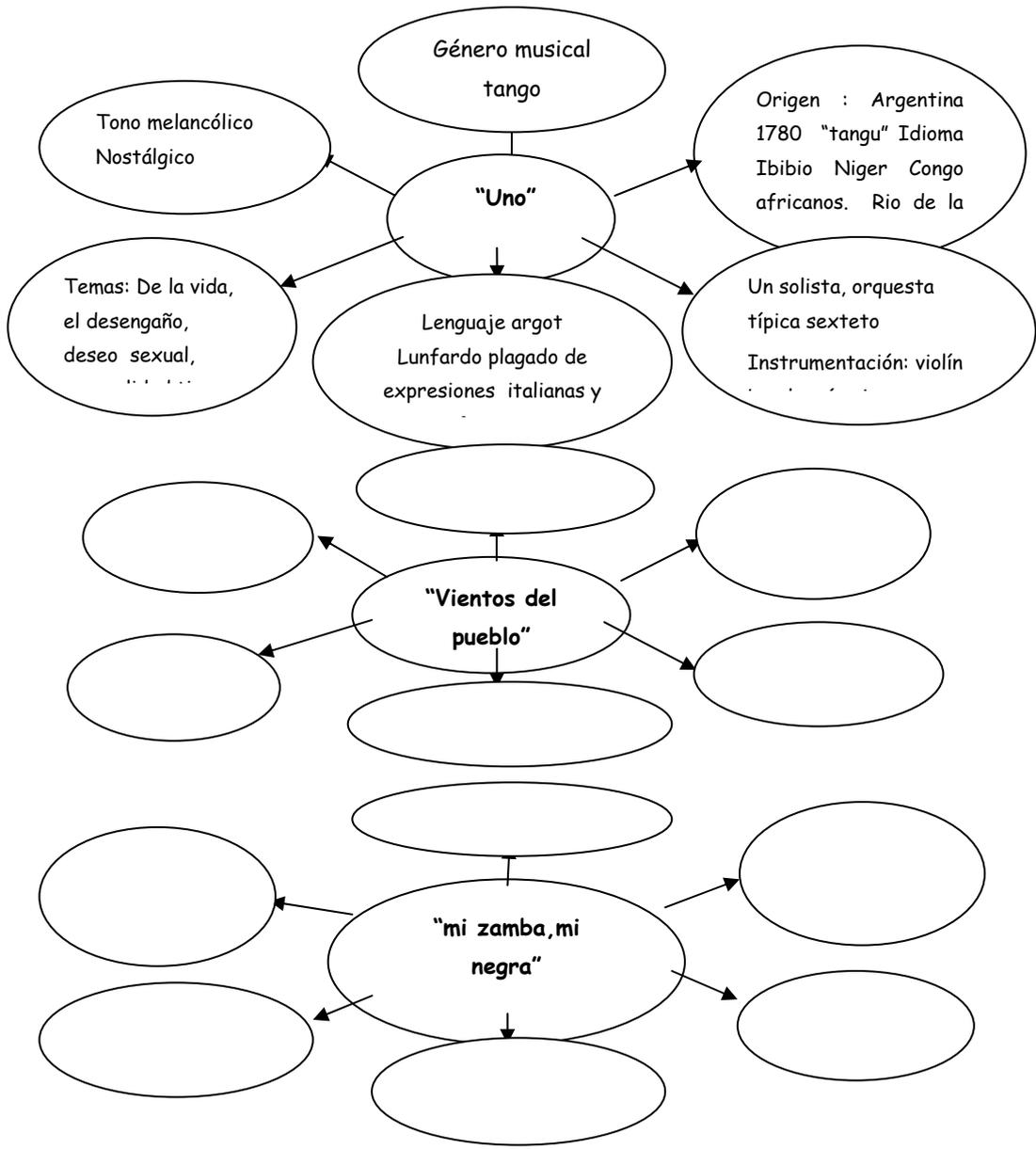
<http://www.youtube.com/watch?v=Flid65IgLQDs> “Vientos del pueblo” nueva canción chilena Víctor Jara

<http://www.youtube.com/watch?v=B60BfSpXcRI> “Mi zamba, mi negra “ saya Kjarkas.

Anexo 1

Va a escuchar tres canciones **“Uno”** **“Vientos del pueblo”** **“Mi zamba, mi negra”**
 ¿Conocía estas canciones? .Ahora Juntos vamos a leer el texto sobre el Tango y vamos a rellenar el asociograma. Luego en parejas rellenen los dos asociogramas, para esto respondan a las preguntas:

¿De dónde puede ser esta música? ¿Qué género musical es? ¿ Es un grupo, un solista, un dúo? ¿Hay expresiones o palabras que no conoce? ¿Cuál es el tono del texto, reflexivo, académico, soez, irónico, etc? ¿Por qué cree que usa ese tono? ¿De qué está/án hablando? ¿Cuál es el tema?¿De qué habla? ¿Por qué cree que habla de ese tema?¿Qué papel desempeñaba la música en ese contexto social y político?



Anexo 2.1 Tango

El tango es un género musical tradicional de Argentina y Uruguay, nacido de la fusión cultural entre inmigrantes europeos (españoles e italianos, principalmente), descendientes de esclavos africanos, y nativos de la región del Río de la Plata. Musicalmente suele tener forma binaria (tema y estribillo) o ternaria (dos partes a las que se agrega un trío). En esencia, es una expresión artística de fusión, de naturaleza netamente urbana y raíz suburbana («arrabalero»), que responde al proceso histórico concreto del mestizaje biológico y cultural de la población rioplatense pre-inmigración y a la inmigración masiva, mayoritariamente europea, que reconstituyó completamente las sociedades rioplatenses, a partir de las últimas décadas del siglo XIX.

Su interpretación puede llevarse a cabo mediante una amplia variedad de formaciones instrumentales, siendo las más características el cuarteto de guitarras, el dúo de guitarra y bandoneón, el trío de bandoneón, piano y contrabajo, así como la orquesta típica o el sexteto.

Muchas de las letras de sus canciones están compuestas basándose en un argot local llamado lunfardo, letras que suelen expresar las tristezas, especialmente «en las cosas del amor», que sienten los hombres y las mujeres de pueblo, circunstancia que lo emparenta en cierto modo con el blues, sin que ello obste al tratamiento de otras temáticas, incluso humorísticas y políticas.

En 2009 fue presentado por los presidentes de Argentina y Uruguay para ser incluido, y finalmente aprobado en la Lista del Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI) de la Humanidad por la Unesco.

El término parece provenir del idioma ibibio (idioma de la familia lingüística Níger-Congo), *tamgú*: 'tambor' y 'bailar (al son del tambor)'. Se desconoce a ciencia cierta si la palabra española tambor proviene de este ibibio *tamgú* o del árabe hispánico *tabal*. En el siglo XIX, en la isla El Hierro (de las islas Canarias) y en otros lugares de América, la palabra «tango» significaba 'reunión de negros para bailar al son del tambor'.

A finales del siglo XVIII (entre 1780 y 1791) el cabildo de la Buenos Aires emitió al menos tres informes al virrey, denunciando las prácticas musicales y religiosas de los esclavos. Una de ellas se efectuó en 1789, Manuel Warnes (entonces funcionario del cabildo de Buenos Aires), elevó una denuncia contra ciertas prácticas de los esclavos africanos y sus descendientes (esclavos afroargentinos) residentes en Buenos Aires diciendo lo siguiente: «No permitan semejantes bailes y juntas las del tango, porque en ellas no se trata sino del robo y de la intranquilidad para vivir los negros con libertad y sacudir el yugo de la esclavitud».

En los albores del siglo XIX, el cabildo de Montevideo certificó la existencia de los candombes, a los que llama alternativamente «tangos» o «tambos», prohibiéndoles llevar a cabo su actividad escEl historiador Ricardo Rodríguez Molas investigó los lenguajes de los esclavos llevados a la Argentina. La mayoría provenía de etnias de Congo, el golfo de Guinea y el sur de Sudán. Para ellos, *tangó* significaba 'espacio cerrado', 'círculo' y cualquier espacio privado al que para entrar hay que pedir permiso. Los traficantes de esclavos españoles llamaban «tangó» a los lugares donde encerraban a los esclavos, tanto en África como en América. El sitio donde los vendían también recibía ese nombre. Antes de 1900 a este género se lo llamaba «tango canyengue», palabra de origen africano. Los negros porteños la pronunciaban *canyengue* y desde 1900 los blancos lo escribieron y pronunciaron *canyengue* (con la ye porteña).

El «caminar canyengue» es una manera de caminar del compadrito, de cadenciosos movimientos de cadera. También se lo llama «caminar arrabalero», siendo «arrabal», los suburbios o barrios bajos de las antiguas ciudades de Buenos Aires y Montevideo (en esta

ciudad era característica la zona del Bajo con la calle Yerbal). Como lo representa Tita Merello en la película *Arrabalera* (1945).

El *Diccionario de la Lengua Española* de la RAE, en su edición de 1899, definía al tango como una 'fiesta y danza de negros o de gente del pueblo, en América' y también, como segunda acepción, 'la música de esa danza'. Es interesante notar que el diccionario le suponía al término un origen latino, *ego tango* ('yo taño'), primera persona singular de *tangir*, evolución romance del verbo latino *tangere* ('tañer un instrumento'). El error persistía en la edición de 1914. Las siguientes ediciones eliminaron la aventurada etimología.

La edición de 1925 definía al tango como antes, aunque ya sin la errónea etimología latina, y agregaba: 'Danza de alta sociedad importada de América al principio de este siglo'. Esto evidencia que el tango había pasado de ser de clase baja a la clase alta. También se agregaron más acepciones: 'Música de esta danza' y 'tambor de Honduras'. En el *creole* que se habla en los «morenales» de la costa caribeña de Honduras (de población mayoritariamente negra) se conservan muchas palabras originales africanas. La edición de 2001, la vigésima segunda, definió el tango como un 'baile rioplatense, difundido internacionalmente, de pareja enlazada, forma musical binaria y compás de 2/4. El término *gotán* significa 'tango' en vesre.

Es generalmente aceptado que la utilización de esta palabra a principios del siglo XIX no certifica vinculación alguna con el tango que se surgió a fines de ese mismo siglo.

Si bien el tango reconoce lejanos antecedentes africanos, latinoamericanos y europeos, sus orígenes culturales se han fusionado de tal modo que resulta casi imposible reconocerlos.

Se sabe que el argot del tango, el lunfardo, está plagado de expresiones italianas y africanas; que su ritmo y clima nostálgico tiene un cercano parentesco con la habanera cubana; y que «tango, milonga, malambo y candombe», son parte de una misma familia musical de raíces africanas y también de las costumbres provenientes de los gauchos que migraron a la ciudad.

Sin embargo el tango no se confunde ni deriva de ningún estilo musical en particular. Ernesto Sabato dijo que por sobre todas las cosas el tango es un híbrido, una expresión original y nueva que deriva de una movilización humana gigantesca y excepcional.

El tango apareció en el Río de la Plata y sus zonas de influencia. Otras fuentes afirman que surgió primero en Buenos Aires y en la zona del actual Gran Buenos Aires, en la segunda mitad del siglo XIX, en el marco sociocultural de las grandes oleadas migratorias de los más variados orígenes internos y externos, que recibió entonces esa región. Por su parte, el escritor argentino Jorge Luis Borges dijo: «Buenos Aires, Montevideo y Rosario son los tres lugares que se han disputado el nacimiento del tango».

Otros puertos fluviales como en Campana y Zárate también registran antiguos antecedentes tangueros. Se trató de una música eminentemente popular, rechazada y prohibida por las clases altas y la Iglesia Católica, por lo que se desarrolló en los barrios pobres de los suburbios (los arrabales), los puertos, los prostíbulos, los bodegones y las cárceles, donde confluían los inmigrantes y la población local, descendientes en su mayoría de indígenas y esclavos africanos.

Allí se fueron fusionando libremente las formas musicales más diversas (candombe, payada, milonga, habanera, tango andaluz, polca, vals, etc.), provenientes de los orígenes más diversos (africanos, gauchos, hispanos coloniales, indígenas, italianos, judíos, alemanes, andaluces, cubanos, etc.), hasta formar el tango. Se estima que la transición duró alrededor de cuarenta años para afianzarse como un género plenamente constituido en la última década del siglo XIX.

En 1857, el músico español Santiago Ramos compuso uno de los primeros temas de aire tanguero que se conozca, *Tomá mate, che*, un tango con letra rioplatense pero con arreglos musicales de estilo andaluz. El tema formaba parte de la obra *El gaucho de Buenos Aires*, estrenada en el Teatro de la Victoria. En 1874 se ha documentado el primer tango que alcanzó difusión popular masiva. Se trata de *El queco*, también de estilo musical andaluz, con una letra sobre las «chinas» (las mujeres argentinas de origen indígena o africano) que trabajaban de prostitutas en los burdeles.

En 1876 se hizo muy popular un tango-candombe llamado *El mereguengué*, que se convirtió en éxito en los carnavales afrorioplatense que se celebraron en febrero de ese año. Se interpretaba con guitarra, violín y flauta, además de los tambores de candombe afrorioplatense (llamador y repicador).

El bandoneón, que le dio forma definitiva al tango, recién llegaría al Río de la Plata allá por el 1900, en las valijas de inmigrantes alemanes.

Poco antes de que comenzara la Primera Guerra Mundial en 1914 el emperador de Alemania, Guillermo II prohibió que los oficiales prusianos bailaran el tango si vestían uniforme. El órgano oficial del Vaticano, *L'Osservatore Romano*, apoyó abiertamente la decisión.

Carlos Gardel, quien se inició como payador alrededor de 1910, es el más recordado cantante de tango de los años veinte y treinta. Muchos de los temas que interpretaba los compuso él mismo y encargó sus letras a su inseparable compañero, el poeta Alfredo Le Pera. Gardel, que comenzó su carrera en comités políticos de los suburbios fabriles de Buenos Aires, cantó en París y en Nueva York, filmó varias películas en EE. UU. Se convirtió en un mito para los rioplatenses cuando murió en un accidente de aviación en Medellín (Colombia). Algunos de los tangos famosos de esta primera época son *La cumparsita*, *El choclo*, *Caminito*, *El día que me quieras*, *Por una cabeza*, etc.

Desde fines de los años 1950 comenzarían a surgir corrientes tangueras renovadoras. Pero el renovador indiscutido fue el marplatense Ástor Piazzolla.

El tango es un arte de raíz suburbana, «arrabalero», derivado de su naturaleza popular. Cabe destacar el diferente origen de suburbio y arrabal, ahora considerados sinónimos. Arrabal es una palabra de origen árabe, que significaba 'fuera de los muros' en el caso de la ciudad amurallada de Montevideo. Surge y se desarrolla en los barrios de trabajadores que rodean a las ciudades rioplatenses: el «arrabal». Para el tango el arrabal es la musa inspiradora, el lugar de pertenencia que no se debe abandonar, ni traicionar, ni olvidar. Por sobre todas las cosas, el tanguero es un hombre (y una mujer) «de barrio». En el lenguaje del tango, el arrabal y el centro componen dos polos opuestos: el arrabal, muchas veces unido indisolublemente a los amigos y a «la vieja», expresa lo verdadero y lo auténtico, en tanto que el centro suele expresar lo pasajero, «las luces» que encandilan, el fracaso.

El sentimiento de pertenencia al arrabal ha llevado al tango a construir culturas de barrio, a darles personalidad. Sobre todo en Buenos Aires y Montevideo, el tango está indisolublemente ligado a la identidad de los barrios. La ciudad del tango es una ciudad vivida desde el arrabal.

El desengaño amoroso como tema central del tango es un lugar común, aunque sólo parcialmente cierto. Probablemente lo que llama la atención en la forma en la que el tango aborda el desengaño amoroso, sea el contraste del hombre «duro» y orientado al machismo, emocionalmente restringido, que se abre en las letras del tango, mostrando su interioridad y la profundidad de su sufrimiento. En el tango los hombres lloran y hablan de sus emociones, en un mundo en el que los hombres no deben llorar ni exponer sus sentimientos.

El deseo sexual, sublimado en sensualidad, y la tristeza o melancolía, derivada de un estado permanente de insatisfacción, son los componentes centrales del tango. En sus orígenes esos

sentimientos afloraron de la dura situación de millones de trabajadores inmigrantes mayoritariamente varones, solitarios en una tierra extraña, acudiendo masivamente a los prostíbulos, donde el sexo pago acentuaba «la nostalgia de la comunión y del amor, la añoranza de la mujer» y la evidencia de la soledad El tango emergió así de un «resentimiento erótico»⁵⁷ masivo y popular, que condujo a una dura reflexión introspectiva, también masiva y popular, sobre el amor, el sexo, la frustración y finalmente el sentido de la vida y la muerte para el hombre común.

La reflexión sobre el tiempo es una característica muy especial de las letras de tango, quizás tanto o más que el desengaño amoroso mismo. Prácticamente todos los tangos contienen una mirada desgarrada sobre el efecto destructivo del tiempo sobre las relaciones, las cosas y la vida misma. Por sobre todas las cosas el poeta tanguero manifiesta su impotencia ante esa «fiera venganza la del tiempo» y expresa «el dolor de ya no ser».

Las letras están compuestas con base en un argot local llamado lunfardo y suelen expresar las tristezas, especialmente «en las cosas del amor».

Si bien el tango puede cantarse con una mayor o menor presencia del lunfardo en sus letras, es la pose y la sonoridad del lunfardo rioplatense la que lo caracteriza. El lunfardo no es solo un argot integrado por cientos de palabras propias, sino que también es y quizás más esencialmente, una pose lingüística, una forma de hablar algo exagerada (en la que se incluye comerse las eses), por la que suelen ser reconocidos en todo el mundo los argentinos y uruguayos, habitantes de las costas del Río de la Plata. El tango es «reo» porque el lunfardo «es reo», es decir se trata de un estilo musical construido sobre el habla popular; el lunfardo es el habla del suburbio, la voz del arrabal.

Como en ningún otro lugar el lunfardo expresa la fusión migratoria que originó las sociedades rioplatenses, expresada por el tango. El Lunfardo es originado en el siglo XIX principalmente por los inmigrantes italianos que eran alrededor de la mitad de los habitantes en el caso de Montevideo. (datos de Bs. As.?), pero contiene otras influencias. Palabras sicilianas, africanas, italianas, aimaras, mapuches, judías, gitano-españolas, gallegas, quechuas, árabes, guaraníes, polacas, portuguesas, inglesas, se mezclan en el uso cotidiano sin conciencia de su origen.

En la pareja de tango es el hombre quien crea y dirige el baile y la mujer es quien lo sigue, aportando belleza y sensualidad. A fines del año 2000 surgió en Alemania un movimiento, autodenominado tango queer, que propone bailar el tango sin que los roles estén fijos al sexo de quienes lo danzan. Por lo tanto, en este estilo, son frecuentes parejas de baile del mismo sexo y se intercambian los roles de conductor y conducido. Desde Alemania el movimiento se fue extendiendo a distintas partes del mundo, promovido por las organizaciones LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y personas transgénero). Se celebran festivales de Tango Queer en la Argentina, Dinamarca, Suecia, y Estados Unidos

Anexo 2.2

La Nueva Canción Chilena

Fue un movimiento músico-social chileno que se desarrolló formalmente durante la década de 1960 hasta la primera mitad de la siguiente. Estuvo fuertemente arraigado en el momento político que va desde el gobierno del demócratacristiano Eduardo Frei Montalva (1964) hasta las postrimerías de la Unidad Popular y el derrocamiento del presidente socialista Salvador Allende en 1973, cuando muchos de sus exponentes debieron partir al exilio, donde continuaron y evolucionaron sus carreras musicales en el extranjero. En la difusión del

movimiento fue crucial la participación del hombre de radio y gestor cultural Ricardo García.

Algunos de los artistas que formaron parte de este proceso fueron Víctor Jara, Patricio Manns, Isabel Parra, Ángel Parra, Osvaldo «Gitano» Rodríguez, Tito Fernández y los grupos Quilapayún, Inti Illimani, Illapu y Cuncumén, entre varios otros. Estos músicos e investigadores buscaron recuperar la música folclórica tradicional chilena y fusionarla con los ritmos latinoamericanos, además de explorar líricas de contenido social. Violeta Parra se considera como una de las precursoras del movimiento, aunque falleció antes de que éste adquiriera renombre.

El fenómeno sociomusical tuvo su origen en el trabajo de Violeta Parra y luego en los de sus hijos Isabel y Ángel Parra, quienes fundaron en 1965 la Peña de los Parra, en la ciudad de Santiago, donde se desarrolló el epicentro musical del movimiento. La casona albergaba a quienes querían escuchar música folclórica y conocerían la evolución artística de figuras como Isabel Parra y Ángel Parra, Rolando Alarcón, Víctor Jara y Patricio Manns.

En 1968, se creó la Discoteca del Cantar Popular (DICAP), perteneciente a las Juventudes Comunistas de Chile, para publicar a los artistas que no tenían espacio en los sellos multinacionales por sus temáticas anticapitalistas y contestatarias. Su primera placa publicada fue *X Vietnam* de Quilapayún.

En julio de 1969, la Universidad Católica de Chile organizó el Primer Festival de la Nueva Canción Chilena, en la que Víctor Jara y Richard Rojas empataron el primer lugar con las canciones *Plegaria a un labrador* y *La chilenera*.

Luego del Golpe de Estado en Chile de 1973 y posterior inicio del Régimen Militar, se produjo el llamado «apagón cultural», debido a la persecución, exilio o asesinato de diversos artistas chilenos de tendencia izquierdista. Dado que una de las características más evidentes de la Nueva Canción Chilena era el poseer un fuerte componente de canción protesta en sus letras y música, el periodo de dictadura virtualmente terminó con el movimiento en Chile. Sólo algunos artistas exiliados en el extranjero continuaron con él. La pérdida más clara y temprana fue la del cantautor Víctor Jara, detenido el 11 de septiembre y torturado y asesinado el 16 de septiembre.

En 1975, Ricardo García fundó el Sello Alerce, como una forma de reeditar la Nueva Canción Chilena, que en dicho momento estaba prohibida o censurada de su emisión en las radios, así como una forma de rescatar las grabaciones originales de su destrucción.

Anexo 2.3

La Saya

Es una danza afro boliviana que nace de la expresión de los negros mulatos que habitan la región de Los Yungas ubicado en la franja sub andina de Bolivia al norte de la ciudad de La Paz. El baile se realiza liderado por una voz cantante, es un estilo de música y danza que

puede ser considerado como el producto de la fusión de elementos África africanos, aimaras y españoles.

El nombre de la Saya proviene de la deformación del vocablo de origen africano Nsaya de Origen Kikongo, así la Saya etimológicamente significa trabajo en común bajo el mando de un (a) cantante principal.

El acompañamiento de tambores y guanchas y las coplas entre solista y coro surgen de las raíces africanas, mientras la vestimenta adoptada por las mujeres se asemeja al traje de las mujeres aimaras así como instrumentos musicales netamente autóctonos tales como charango, zampoña, flauta; en la actualidad también está acompañada por el sonido de la guitarra. El canto es ejecutado en castellano. Antiguamente las dos filas de bailarines eran guiadas por los mayores del pueblo. El capitán de baile hacía orden y lugar para los bailarines con el chicote, los dos Caporales (encargados, capataces) con los pequeños cascabeles ajustados a las pantorrillas marcaban el ritmo siguiendo al tambor mayor. Las características de la Saya son bien definidas. Los hombres entonan, con sus potentes voces, coplas que las mujeres repiten con matices de sus voces de sopranos.

Los movimientos del baile son muy cadenciosos y sensuales. Las mujeres con el porte muy erguido llevan el compás con las caderas avanzando la coreografía con pasos cortos que marcan el compás del ritmo de los bombos y regue-regues que los hombres ejecutan contorsionándose con mucha plasticidad.

La saya representa una mezcla de sentimientos, los cuales pueden ser alegría y tristeza, entre otros. Hasta la época de la Reforma Agraria se ejecutaba la Saya "sólo en fiestas patronales con previa autorización del patrón", luego se bailaba en todos los acontecimientos sociales. La fuerte jerarquización del baile predominante hasta los años 1960 ya no existe más. Tampoco existen más los antes usuales personajes del baile como el Mayor de Plaza, el Alcalde y el Rey. La Saya "antigua" dejó de ser ejecutada en parte por las ridiculizaciones hacia los negros en danzas como el Tundiqui, que hicieron que los propios afro bolivianos se avergüencen de su tradición musical y dejaran en suspenso todas las representaciones de la Saya.

A partir de los años 1980 la Saya se ha ido transformando. La reivindicación empezó en el año 1982 con la presentación que hicieron alumnos del Tercero Intermedio del Colegio Guerrilleros Lanza en Coroico para la fiesta del 20 de octubre. Consultando a parientes y a la gente mayor de edad, residente en Tocaña, los alumnos trataron de averiguar cómo eran la música, vestimenta y danza, y el resultado de sus investigaciones tuvo tanto éxito que la presentación se repitió al año subsiguiente con más participantes negros, dando inicio a lo que hoy es el Movimiento Cultural de la Saya en Bolivia.

Zamba: Hijo de negro e india, o al contrario.

Luego se les pide que rellenen el **Anexo 3**. se les da la letra de la canción **“EL último trago” ranchera** con huecos (tiempos del modo subjuntivo). Se corrige el ejercicio con ellos y se repasa el uso de cada uno de los tiempos usados. Además se explica el origen de la cantante y el género musical.

<http://www.youtube.com/watch?v=PtenL7GCa04> “El último trago” Chavela Vargas

Anexo3

Va a escuchar dos veces la canción “EL último trago” ranchera de Chavela Vargas. Escuche y rellene los huecos. Luego corregiremos el texto con el resto de la clase.

El último trago Chavela Vargas

..... esta botella conmigo
en el último trago nos vamos
quiero ver a qué sabe tu olvido
sin poner en mis ojos tus manos
esta noche no voy a rogarte
esta noche te vas que de verás
que difícil tener que olvidarte
sin que que ya no

Nada me han enseñado los años
siempre caigo en los mismos errores
otra vez a brindar con extraños
y a llorar por los mismos dolores

Tómame esta botella conmigo
en el último trago me besas
..... que no haya testigos
por si acaso vergüenza

Si algún día sin querer
no ni de frente
simplemente la mano nos damos
y después que la gente

Nada me han enseñado..(bis)

III Fase- Síntesis / Producción o Práctica libre

E. Se les pide que en equipos de tres investiguen sobre el género o géneros musicales representativos del país de hispanoamérica que les da la profesora. Siguiendo las preguntas que le da la profesora prepararán una presentación de la canción que se expondrá en clases y se publicará por turnos en la página de Facebook.

Ahora van a buscar en equipos de tres el género o géneros musicales más representativos de:

1. Chile
2. Colombia
3. Panamá
4. Perú
5. República Dominicana
6. Uruguay
7. Venezuela

Y van a realizar esta investigación siguiendo las indicaciones de la lista:

- **Origen- Etimología**
- **Raíces - Historia**
- **Temas – contexto social**
- **Melodías**
- **Letra- Lenguaje – variaciones lingüísticas – variedad diatópica**

- Nivel Fónico: Seseo (pronunciación de los fonemas “c” y “z” como “s”, etc)
- Nivel Léxico –semántico: Derivación (...cita). Neologismos y arcaísmos, etc.
- Nivel Morfosintáctico: Formación de sustantivos colectivos con el sufijo –ada, tendencia a cambiar género, uso de fórmulas superlativas (lo más + adj. ,etc)
- Crear un vocabulario/apéndice de palabras nuevas

- **Formación instrumental**
- **Bailes - Atuendos**
- **Compositores que representan este género**
- **Festivales**
- **Apreciación de equipo sobre este género musical. Justifiquen su respuesta para esto usen:**
 - Me resulta extraño/ maravilloso/increíble/absurdo que + subjuntivo
 - Yo creo que + indicativo
 - No creo que + subjuntivo
 - No sabía que + subjuntivo

- Lo normal es/era que + subjuntivo
- Para mí...
- Aunque con indicativo y subjuntivo
- Según el autor/cantante la...
- Si yo fuera...
- Usen los marcadores discursivos adecuados
- Usen los conectores adecuados.
- Etc.

Luego van a publicar vuestro trabajo en nuestra página de Facebook, por turnos durante la próxima semana (cada día un grupo según el calendario) . El resto de la clase expondrá por escrito en la página las críticas, sugerencias y aportes que le sugiera el trabajo del grupo que expone.

Por último, durante la próxima clase (dentro de una semana) cada equipo va a exponer en clase su trabajo explicando las aportaciones, sugerencias y críticas que haya dado el resto de la clase. Para esto contará con 20 minutos.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía en español

- Barnett, L. (1995) "El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales", *Aula*, 36: 67-70. Reproducido en los materiales.
- Cullen, B. (1999.) "Song Dictation". *The Internet TESL Journal* (en línea), <http://itslj.org/Techniques/Cullen-SongDictation.html>
- Fabra, M. L. (1994) "Técnicas de grupo para la cooperación". Barcelona: CEAC GIAC. Grupo
- de Interés en el Aprendizaje Cooperativo. Institut de Ciències de l'Eudació de la Universitat Politècnica de Catalunya. http://giac.upc.es/giac_default.htm [consulta del 16-02-04].
- Gardner, H.. (2004) "Changing minds: The art and science of changing our own and other people's minds". Boston: Harvard Business School Press.
- (1993). *Múltiple Intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- (1983). *Frames of Mind: The theory of múltiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Basic Books Paperback, 1985. Tenth Anniversary Edition with new introduction, New York: Basic Books, 1993.
- García Santa-Cecilia, A. (1995) "El currículo de español como lengua extranjera". Madrid: Edelsa.
- Gower, R; S. Walter (1983) "Teaching Practice Handbook. A reference book for EFL teachers in training". Londres: Heinemann.
- Guiglielmino, L. (1986) "The affective edge: Using songs and music in ESL instruction", en *Adult Literacy and Basic Education* , 10,19-26.
- Johnson, D. W.; R. T. Johnson; E. J. Holebuc C (1994) "Cooperation in the Classroom". Edina, MN: Interaction Book Company. 6a ed. Versión española: El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Paidós. 1999
- Kagan, S. (1985) "Cooperative Learning". San Clemente (CA): Kagan. 15a edición: 1999. www.KaganOnline.com
- Martín Peris, E. (2004). "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?". *RedELE* N° 0, [documento en línea: www.mepsyd.es/redede/revista/martin.shtml].
- Rodríguez, B. y Várela, R. (2005) "Las canciones en la clase". Madrid: en CLAVE-ELE, (en prensa).

- Saricoban, A. y Metin, E. (200) “Songs, Verse and Games for Teaching Grammar”, *The Internet TESL Journal* (en línea), < <http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html>>, (2000).
- Várela, R. (2003) “Songs, rhymes and games”, en *All about Teaching English*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Webs

- [http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main_pages/welcome.html](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/welcome.html)
European Language Portfolio, Modern Languages División, Council of Europe (set. 2002): La web más básica del Consejo de Europa donde están todos los documentos básicos
- <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> - **Instituto Cervantes**. MCER en español Versión en línea del MCER en español.

LITERATURANDO

Flor Janeth Adriana Arvelo Virardi
Profesora de español. Escuela Superior de primer Grado
"B. Zumbini" Cosenza



Dedicada profesionalmente a la enseñanza del español como L2. Licenciada en Lengua y Literatura Extranjera - Moderna; en el año 2003/2004 lleva a cabo sus estudios de Master en Filología Hispánica (CSIC) España. En el 2006 es profesora contratada de la Universidad de Piura en Perú y desde el 2007 es profesora de plantilla en la escuela estatal italiana. Sigue enseñando pero sobre todo aprendiendo...

Resumen

La propuesta didáctica nace de la necesidad de facilitar el trabajo de los chicos a la hora de enfrentarse con el examen final de la escuela secundaria de primer grado, la vieja "escuela media" que corresponde al segundo año de la ESO española, es decir, cuando les surge y "urge" la necesidad de crear mapas conceptuales para poder conducir el coloquio, la parte oral del examen de Estado y el estudio en general de todo el examen.

Palabras clave

Literatura, Examen, Facebook.



FICHA DE LA ACTIVIDAD

Objetivos:

- a. Adquirir más nociones sobre la historia de la literatura en lengua española, así como sobre algunos contenidos culturales, históricos y sociales;
- b. Motivar los hábitos de lectura;
- c. Estimular el desarrollo de la competencia lingüística y cultural;
- d. Elaborar material didáctico simplificado para la conciliación del mismo dentro de una propuesta más amplia (mapa conceptual);
- e. Ejercitar las destrezas comunicativas de forma integrada a partir del texto literario, y de la misma manera incrementar el vocabulario;
- f. Desarrollar las habilidades de comprensión y producción escrita;
- g. Desarrollar la competencia digital.

Nivel específico recomendado: A2 (MCER)

Tiempo: Todo el año escolar

Materiales: Un proyector para mostrar los trabajos finales de cada grupo y la conexión internet para mostrar la página web.

Dinámica: En grupos de tres alumnos/individual.

LITERATURANDO

A. Puntualmente cuando nuestros alumnos llegan al tercer año de la escuela media italiana sienten aproximarse el examen final de la escuela secundaria de primer grado, la vieja "escuela media" que corresponde al segundo año de la ESO española, les surge y "urge" la necesidad de crear mapas conceptuales para poder conducir el coloquio, es decir, la parte oral del examen de Estado y, el estudio en general de todo el examen. Nuestra desesperación también llega de manera puntual, ya que, desarrollando nuestra labor en dos horas semanales curriculares, contando feriados, y todo tipo de eventos que el año trae, el tiempo que nos queda a disposición es verdaderamente muy poco para desarrollar la entera programación curricular y, mucho menos para ayudar a los chicos con esta parte "subliminal" de nuestra disciplina . Y sostengo que es "subliminal" porque, aun estando claro que hay que integrar nuestra programación disciplinar que es puramente de tipo nocional con argumentos de civilización, no hay ninguna obligación para el docente de lengua L2 o, cuanto menos se lleva un control de esta parte de la programación en sede Departamental a la hora de establecer entre colegas de lengua, sea de L1 que de L2, los parámetros del examen y, esto pasa al menos en la mayoría de los casos.

B. Este proyecto didáctico nace de la necesidad de facilitar el estudio y su organización a los alumnos, y por supuesto, facilitar el mío como profesora suya, por lo que se refiere a la evaluación de la producción/comprensión escrita y oral en el segundo cuatrimestre del año escolar.

Ya a mediados de noviembre se les pidió que iniciaran a pensar entre los temas de civilización que hemos tratado durante los dos años anteriores, cuál les gustaría llevar al coloquio final. Esto para que los gusanitos de la curiosidad e interés en ellos empezarán a organizarse y, ya cuando los vi muy animados con temas y varias ideas, les propuse la mía muy sutilmente, de manera que no resultara una imposición, sino una idea genial, en donde todos podrían trabajar de la misma manera y ninguno se repetiría. Puse el punto de mira sobre todo, en la originalidad de los argumentos.

Mi propuesta a la clase seleccionada compuesta por treinta alumnos, en definitiva, fue la de formar 10 grupos de 3 alumnos y dar a cada grupo un autor a tratar. Al inicio pensaron que no aprobaba sus ideas y propuestas pero al hacerles ver que los autores que les quería proponer se adaptaban fácilmente a un hipotético mapa conceptual, aceptaron sin problemas.

En otro momento, les proporcioné las fichas de cada escritor, eligiendo no sólo autores españoles sino también hispanoamericanos y de diferentes periodos históricos. Esta ficha fue el punto de partida para el trabajo de grupo.

C. Los autores que he elegido para este proyecto didáctico son:

- Grupo N.1: Isabel Allende;
- Grupo N.2: Ramón del Valle-Inclán;
- Grupo N.3: Miguel de Cervantes;

- Grupo N.4: Gustavo A. Bécquer;
- Grupo N.5: Augusto Monterroso;
- Grupo N.6: Gabriel García Márquez;
- Grupo N.7: Lazarillo de Tormes;
- Grupo N.8: Juan Ramón Jiménez;
- Grupo N.9: Federico García Lorca;
- Grupo N.10: Tirso de Molina.

A cada integrante del grupo le asigné un aspecto del autor y, cada grupo tuvo que producir un trabajo final incluyendo cada parte de sus integrantes, partiendo de la ficha proporcionada anteriormente por mí, que la hemos llamado "ficha fuente". Este elaborado me ofreció la primera ocasión para evaluar la comprensión del texto y producción escrita.

Una vez evaluado cada trabajo, les he pedido que cada grupo realice un documento word, que comprenda las tres partes, pero que no exceda de una página A4. Este documento ha sido también evaluado, ya en otro momento del año escolar, dándome la posibilidad de otra verificación en "itinere".

D. Ha llegado la hora de sustituir la "ficha fuente" original con la elaborada por ellos mismos, cada grupo ha tenido la responsabilidad de proporcionar a la clase su propia ficha de manera que a la hora de la exposición de cada grupo, todos tengan la oportunidad de hacer preguntas al grupo que expone. Claramente este punto de nuestra actividad me ha llevado mucho tiempo, he tenido que dejarles tiempo para que estudien impartiendo clases de gramática de refuerzo para la preparación de la prueba escrita del examen final, y para que se organicen para la exposición en clase. Así que, después de un mes de preparación, en el mes de abril iniciamos con las exposiciones. Aquí tuve la ocasión de evaluarlos en la producción oral, más concretamente en los siguientes objetivos específicos:

- capacidad de recoger información;
- conocimiento de los contenidos;
- memorización;
- capacidad de exposición;
- adquisición de una correcta pronuncia.

Este momento de interacción entre ellos me ofreció, también la oportunidad de evaluar al grupo interesado en la exposición en los objetivos de civilización y, de evaluar a la clase entera en los objetivos formativos y de convivencia civil del tercer año.

E. Como fase final y aún no terminada de nuestro proyecto los chicos han elaborado una página Facebook:

<https://www.facebook.com/literaturandojuntos>

A través de una elección se ha nombrado un chico como administrador junto a mí, y en esta página Facebook cada grupo está colgando el material con sus respectivos mapas conceptuales con imágenes y una frase sobre cada autor, de cómo les ha parecido.

CONCLUSIÓN

Sabemos bien que las competencias son el concentrado de los conocimientos y destrezas personales que permiten actuar en los diferentes ámbitos que se utilicen. Con esta actividad didáctica hemos tratado de abarcar todas las competencias y en diferentes momentos del año escolar; hemos conseguido tener un momento para evaluar cada paso de la misma con tranquilidad, elemento muy importante a la hora de la evaluación. Los padres han compartido el entusiasmo por esta actividad didáctica, ayudándoles en la producción del documento informático y como conclusión final hemos conseguido difundir, de manera breve y sencilla un poquito de Literatura Hispana entre los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía en español

- “Marco común europeo de referencia y Portfolio de las lenguas.”, Mosaico, 9, monográfico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español. Incluye artículos de Elena Verdía, Gisela Conde, Gilbert De Samblanc y Daniel Cassany. ISSN: 1374-0245. Existe versión en la red.

Webs

- <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- **Instituto Cervantes.** MCER en español Versión en línea del MCER en español.
- <http://www.rtve.es/alacarta/videos/saca-la-lengua/saca-lengua-21-01-12/1300508/>

Manuales y Diccionarios

- Real Academia Española (2001): Diccionario de la Lengua Española (vigésima-segunda edición), Espasa-Calpe, Madrid.
- Carmen Sáez González, *!Mucho Gusto 3!* Libro del Profesor, Lang Edizioni, Milán, 2008.
- Bordón, T. (2002). "Enfoques metodológicos en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas", Máster de la UNED, Madrid.
- Moreno Fernández, F. (2002). Producción, expresión e interacción oral. Cuadernos de Didáctica del Español/LE, Arco Libros, S.L, Madrid.

VIAJANDO POR EL MUNDO A TRAVÉS DE LOS CUENTOS

Prof. Carmen Guidetti
Docente de lenguas extranjera
Studio di Consulenza linguistica Verbum, Rossano (Cs)
Istituto Comprensivo Erodoto, Corigliano Calabro (Cs)



Nacida en Buenos Aires, Argentina, en 1968. Vive desde el 2002 en Italia en donde es titular del Studio Verbum y ejerce desde hace varios años como docente de L2 (español e inglés) en diversos centros educativos de diferentes niveles (desde el Jardín de Infantes hasta la Universidad). Titulada en 1993 como Profesora de Literatura, Castellano y latín, luego de iniciar a ejercer como docente de Lengua y literatura en las escuelas secundarias, siguió perfeccionándose específicamente en distintos aspectos de la lengua española, su didáctica y enseñanza, como también en la enseñanza del español como L2. Sobre esto último ha participado en los últimos cuatro Encuentros Prácticos de Enseñanza del Español organizados por el I. Cervantes en Nápoles (Italia). Es docente examinador de la certificación lingüística DELE como también docente tutor del Aula Virtual de Español del I. Cervantes.

Resumen

El presente trabajo habla sobre una experiencia de aula realizada dentro del marco de la enseñanza del Español como L2 usando como instrumento principal de contexto la plataforma de e-learning Etwinning. El mismo se desarrolló por completo considerando como nudo metodológico CLIL y desarrollo de las competencias planteadas siguiendo un enfoque por tareas.

El proyecto relata la experiencia que en un bienio realiza el instituto comprensivo junto a otros 7 partners europeos. Los alumnos son de escolaridad primaria y el mismo respeta un corte didáctico diagonal en donde alumnos de diferentes grados y niveles lingüísticos pueden trabajar colaborativamente.

Palabras clave

Español como segunda lengua, Etwinning, proyectos, Cuentos, Europa, Módulos, Cultura.



VIAJANDO POR EL MUNDO A TRAVÉS DE LOS CUENTOS

FICHA DE LA ACTIVIDAD

Objetivos:

- a. Mejorar las competencias orales y escritas.
- b. Aprender nuevo léxico por área temática.
- c. Valorar y ampliar el campo cultural del alumno en un contexto más grande.
- d. Mejorar las competencias escritas integrando nuevos formatos textuales.

Nivel MCER: A1-A2 (aplicable y adaptable a todos los niveles)

INTRODUCCIÓN

La siguiente propuesta se basa en la pedagogía focalizada en tareas. La misma fue elegida por su versatilidad y su amplia gama de adaptación a los niveles lingüísticos y a las ideas de trabajo elegidas. El proyecto "Viajando por el Mundo a través de los cuentos" tiene como objetivo principal motivar a los alumnos para que muestren interés por la lectura de cuentos populares y tradicionales y aprovechar esta motivación para relevar y desarrollar temas sobre la cultura de los países hispanoamericanos, especialmente, en contraste con los aspectos locales de cada partner participante. Considero que, gracias a la colaboración on line que se puede establecer con el uso de elearning plataformas (como Etwinning) entre diferentes escuelas en donde se estudie el español como L2, la motivación de los alumnos por conocer otros cuentos narrados y explicados por otros alumnos de su misma edad puede ser mucho mayor que si es el profesor mismo el que intenta transmitir esa información. Además, gracias a los cuentos populares y a la realización de actividades comunes, tendrán la posibilidad de conocer la cultura y las costumbres de los diferentes países participantes y de los países latinoamericanos que se introduzcan a través de los cuentos. Con una duración de un año escolar, se trabajarán seis temas que están englobados en todos los currículos, a saber: Los animales - El cuidado de la Naturaleza - El cuerpo humano - El pasado - Los alimentos - La ciencia ficción.

EL PORQUÉ DE LA FÓRMULA L2 + ENFOQUE POR TAREAS

La clase típica de lenguas extranjeras consta de tres etapas: la presentación, la práctica y la producción. A este enfoque se le conoce coloquialmente como la metodología de las tres P. 1

En la presentación, los profesores muestran las estructuras, funciones comunicativas o algún otro aspecto de la lengua en un contexto o situación comunicativa que ayude a aclarar su significado. Se puede hacer a través de un patrón de oraciones o mediante pequeños diálogos actuados por el profesor, leídos de un libro o escuchados en una grabación para ilustrar los aspectos de la lengua seleccionados.

En la práctica los alumnos ejercitan esos aspectos presentados por el profesor: oraciones o diálogos en coro o en parejas, hasta que los puedan decir correctamente. Estas actividades incluyen la práctica mecánica y automática de los patrones: entrelazar partes de las oraciones, completarlas, repetir diálogos y redactar y responder preguntas usando formas preespecificadas.

En la producción se espera que los alumnos produzcan en una situación "libre" los aspectos del lenguaje recién aprendidos, o adquiridos con anterioridad. Ejemplo de ellas son los juegos de roles, actividades de simulación, o incluso tareas comunicativas.

El ciclo de las tres P se deriva de la teoría conductista del aprendizaje, basado en el principio de que la práctica hace la perfección, el cual ha sido desacreditado actualmente en cuanto a aprendizaje de lenguas extranjeras se refiere. El uso de ejercicios para estimular la formación

de hábitos puede evitar que los alumnos piensen y elaboren lo que quieren expresar a través del lenguaje. Lo irónico es que el objetivo de la P final es su producción libre ¿Cómo puede ser “libre” si se requiere que el alumno produzca las formas que se le han especificado con anterioridad?

El aprendizaje basado en tareas tiene un enfoque holístico. Los alumnos desarrollan una tarea comunicativa usando el lenguaje que han adquirido en clases anteriores o de otras fuentes. Bruner, en su Teoría del aprendizaje significativo expresa: “(...) es solamente después que se ha completado el ciclo de tareas que la atención de los alumnos se dirige a las formas específicas del lenguaje”.

Según el diccionario del Centro Virtual Cervantes, el enfoque por tareas es la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas o en nociones y funciones. Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación.

El aprendizaje basado en tareas juega un papel importante en la formación de profesionales competentes en lo que a lenguas extranjeras se refiere. La competencia según González Maura es “una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personológicos que se manifiestan en la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente”.

La competencia comunicativa ha sido definida por Cassany como la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones que se nos presentan cada día y por otra parte, varios autores elaboran un modelo que viene a resumir o conciliar las ideas planteadas sobre la competencia comunicativa, respecto a la cual ofrecen cuatro dimensiones de competencia o subcompetencias:

- Lingüística o gramatical: dominio del léxico, la morfología, la sintaxis, la semántica y la fonología; en otras palabras, el código lingüístico
- Sociolingüística: dominio de reglas socioculturales, registro y variedades lingüísticas
- Discursiva: dominio de los recursos de coherencia y cohesión
- Estratégica: conocimiento y dominio de las habilidades y de las normas que permiten mantener la comunicación y evitar malentendidos, o sea, dominio de estrategias de compensación verbales y no verbales

Los principios básicos del aprendizaje basado en tareas planteados por Willis son:

- Los alumnos se centran primero en el significado.
- La tarea se centra en el uso del idioma para la comunicación real.
- Las tareas se basan en las necesidades, los intereses y los objetivos de los alumnos.

- Las tareas estimulan a los estudiantes a usar todos sus recursos lingüísticos más que aspectos seleccionados de la lengua.
- La lengua que se explora se deriva de las necesidades de los estudiantes y estas determinan el lenguaje que se asumirá en el aula.
- Las cuatro habilidades lingüísticas se integran.
- Involucrarse en la realización de tareas se ajusta a varios estilos de aprendizaje.
- Los alumnos desarrollan tanto la fluidez como la precisión gramatical.
- Se pueden integrar otros enfoques en una clase basada en tareas.

EL PROYECTO

Este proyecto cumple con cada paso de los propuestos por Zanón en su definición de los pasos a dar en la determinación de las actividades por tareas.

El proyecto viene realizado en el marco de los proyectos europeos Etwinning. Por lo tanto, el mismo viene realizado en lengua vehicular española, entre escuelas de diferentes países de Europa, incluyendo una escuela del norte de España, de la región de Galicia, en donde el español viene enseñado como lengua vernácula y en paralelo al gallego.

El proyecto plantea la necesidad de utilizar cuentos tradicionales, locales, clásicos e inventados por los chicos para ejemplificar o motivar los temas de cada módulo:

Los animales

El cuidado de la Naturaleza

El cuerpo humano

El pasado

Los alimentos

La ciencia ficción

Se parte de un corpus literario hispanoamericano que será intercalado por cuentos clásicos universales o típicos de cada país. Entre los cuentos seleccionados se cuenta con: “Historias de Cronopios y Famas”, de Julio Cortázar, “Cuentos de la selva”, de Horacio Quiroga, “Fábulas” de Esopo, “Cuentos Breves” de Gianni Rodari, “Los músicos de Bremen”, de los Hermanos Grimm, “El mago de Oz” de Baum y Langley, etc.

<http://carmenguidetti.edu.glogster.com/enfoque-por-tareas-x-epele>

EL PROYECTO PUEDE SER VISIONADO EN LA SIGUIENTE DIRECCIÓN DE INTERNET:

<http://new-twinspace.etwinning.net/web/p74502/welcome>

Definición de las Tareas

Los pasos según Zanón

En total tenemos seis tareas intermedias, que a su vez están integradas por tareas formales, desvinculadas del concepto de cuento; tareas preparatorias en las que se introducen los cuentos y una tarea final intermedia, que siempre será escribir una de las partes del cuento junto con un partner para poder tener la ocasión de trabajar colaborativamente rompiendo los límites de frontera escolar clásica.

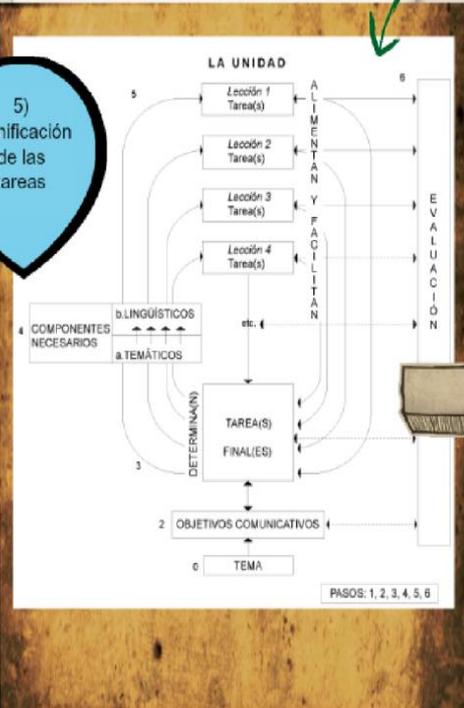
1) Elección del tema (Los animales - El cuidado de la naturaleza - El cuerpo humano - El pasado - Los alimentos - La ciencia ficción)

2) Especificación de objetivos comunicativos: Motivar a los alumnos que desarrollen interés por la lectura. - Mostrar el interés por conocer los cuentos tradicionales. - Ampliar los conocimientos de la cultura y las costumbres de los países involucrados en el proyecto y de los países hispanoamericanos

3) Programación de las tareas finales: estas tareas son las que llevarán al cumplimiento de los objetivos comunicativos. son ej. de ellas: Presentación de algunos personajes de los cuentos. Los estudiantes los describen, hablan de sus gustos y de lo que hacen habitualmente; los estudiantes escriben la primera parte de un cuento basados en la idea de otro, para que otro partner pueda seguirlo, etc.

4) Especificación de contenidos lingüísticos y temáticos necesarios para la realización de las tareas finales: por ej.: ¿cuáles son las características de los animales? - describir a una persona - ¿cómo era mi ciudad en el pasado? platos típicos de nuestro país - temas de la ciencia ficción hispanoamericana y la europea en general. Entre los contenidos lingüísticos de relieve, podríamos citar: usos del verbo ser y estar - descripción física de una persona, diferencia de uso entre los tiempos de pasado, uso de adjetivos y adverbios, etc.

5) Planificación de las tareas



6) Evaluación: la misma está siempre integrada en cada tarea, intermedia y final, y son ej. de momentos de evaluación: constatación de las competencias básicas (leer, escribir, hablar y escuchar) a través de video conferencias en donde cada alumno pueda contar su experiencia en el módulo; lectura de breves cuentos del corpus literario de base y el recreado por los alumnos; creación de textos originales o de reescritura utilizando la metodología de escritura compartida.



IMPLICACIONES DEL TRABAJO POR TAREAS

- La programación del currículo no parte de un listado previo de contenidos.
- Las unidades didácticas gozan de una coherencia interna, ya que todas las actividades se justifican en relación con la obtención de un resultado final.
- Iniciativa y motivación del alumno: debida a la participación de ellos en la toma de decisiones sobre los temas, y evaluación.
- Desarrollo de la real competencia comunicativa frente a la simulación de comunicación: la tarea debe incorporar las necesidades del que aprende, el cual actuará desde su propia personalidad, integrándose en una determinada situación, intercambiando, aceptando y rechazando información. (En la producción oral, por ejemplo, se pasa de simulaciones o interacciones guiadas)
- Integración de las destrezas.
- Importancia de mostrar un lenguaje auténtico y contextualizado que genere auténticos procesos de comunicación.
- Cambio en los modelos de actuación de profesores y alumnos en clase.

CONCLUSIÓN

En resumen, la aplicación de estas metodologías propicia que los estudiantes hagan sus tareas comunicativas usando los elementos del idioma aprendidos en clases anteriores o en otras fuentes de información. Tuvieron la posibilidad de hablar o escribir acerca de cómo realizaron la tarea y compararon sus hallazgos. El uso de las TICs y *massmedia* garantiza ampliar sus experiencias comunicativas y ponerse en contacto con estructuras idiomáticas auténticas; por otra parte, intercambiar con otros estudiantes que ya han realizado esas tareas o tratado esos mismos temas, dirige la atención de ellos hacia aspectos específicos de formas del lenguaje que ocurren naturalmente y propician la retroalimentación; y por tanto, elevan la calidad del aprendizaje del idioma español.

BIBLIOGRAFÍA

- Richard JC. Communicative language teaching today. Cambridge University Press: New York; 2005.
- Cassany D. Enseñar lengua. Barcelona: Grao; 1994.
- Richards JC, Schmidt R. Language and communication. Longman: Essex UK; 1982.
- Álvarez de Zayas CM. Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior cubana. La Habana: Félix Varela; 1989.
- Willis JA. Framework for task-based learning. Harlow: Longman; 1996.
- Nunan D. El diseño de tareas para la clase comunicativa. USA: Cambridge University Press; 1993.
- Zanón, J. (1990) «Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras». Cable, 5.

Webs

- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm
- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanon06.htm

