

REVISTA ELECTRÓNICA DE DIDÁCTICA
ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA



redELE 10

hablamos
hablamos
español



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

SUBDIRECCIÓN GENERAL
DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL

Catálogo de publicaciones del Ministerio:

www.mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales:

publicacionesoficiales.boe.es



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General

de Información y Publicaciones

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

Edición: 2007

DOI: 10.4438/1571-4667-redele

ISSN: 1571-4667

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: redele@mecd.es

ÍNDICE

ENTREVISTA

Entrevista a Francisco Moreno

CONTENIDOS

La colaboración del discurso del profesor en la adquisición de una lengua extranjera

Barranco Pérez, José Luis

Instituto Cervantes de Tánger (Marruecos)

¿Es posible simplificar los usos de "ser" y "estar" en las enseñanzas de E/LE?

Cuesta Serrano, Jaime

Centro de Idiomas de La Universidad de Cantabria

El tratamiento del vocabulario en el aula de español para inmigrantes

Florenzano Alcolea, María

Universidad de Granada

¿Cómo se divierten los jóvenes? Diseño de una unidad didáctica E/L2

Melguizo Moreno, Elisabeth

Universidad de Granada

Nivel Superior y Perfeccionamiento. Cómo preparar un curso

Lezcano, Silvia y Gallego, Sofía

Universidad de Namur (Bélgica) e Instituto Cervantes de Bruselas (Bélgica)

El corto en la clase de E/LE: dos propuestas de explotación didáctica

Pérez Torraba, Luis

Universidad Lingüística de Moscú

La adquisición del artículo definido: evidencia oral y escrita

Said-Mohand, Aixa

University of Wisconsin-Green Bay

Adquisición de E/LE y fosilización de errores en la República Checa

Skutová, Jana y Lima Ramírez, Francisco

Escuela Superior de Turismo de Ostrava (Rep. Checa)

y Universidad de Ostrava (Rep. Checa)

Entrevista a Francisco Moreno-Fernández

Universidad de Alcalá de Henares
Junio 2007

Nace en Mota del Cuervo (Cuenca). Se doctora en Lingüística Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid en 1984. Es profesor de la Universidad de Alcalá de Henares desde 1983 y Catedrático de Lengua Española de la misma Universidad desde 1995. Ese mismo año es nombrado Director Académico y de Investigación del Instituto Cervantes. Entre 1998 y 2001 funda y dirige el Instituto Cervantes de Sao Paulo y, entre 2001 y 2005, dirige el Instituto Cervantes de Chicago. En 2000 se le concede el Voto de Louvor de la Universidade Federal do Rio de Janeiro y en 2003 recibe el Premio de la "National Association of Hispanic Publications" de EE.UU., a la mejor serie de artículos publicados en prensa de gran tirada. Ha publicado 32 libros, entre ellos algunos de amplia difusión: Diccionario para la enseñanza de la lengua española (1995), Qué español enseñar (2000, 2007), Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje (1998, 2005), Historia social de las lenguas de España (2005), Demografía de la lengua española (2007, con Jaime Otero). Es autor de uno de los análisis pioneros de la situación de la enseñanza del español en el mundo (1995). Desde 2007 es Director Académico y de Investigación de la Fundación Campus Comillas.

Hace unos años la enseñanza y promoción del español comenzaron a vivir un momento dulce. ¿Hasta qué punto el español mantiene su vigor y es una lengua con futuro, como tantas veces escuchamos?

El español no solo mantiene su vigor como lengua internacional y como lengua vehicular de una importante comunidad de hablantes, sino que lo acrecienta paulatinamente. En la medida en que la comunidad hispanohablante vea crecer sus economías, confiera estabilidad a sus políticas y fortalezca sus vínculos internos, su lengua ganará en interés y prestigio, hacia adentro y hacia afuera.

Sin embargo, a veces se tiene la impresión de que la lengua española no tiene el peso que le correspondería comparativamente con otras lenguas ampliamente difundidas ¿es sólo una impresión o un hecho comprobable?

Lo que ocurre a veces es que queremos situar el español en unas dimensiones que no le corresponden. ¿Por qué ese interés por "desbancar" al inglés o demostrar que estamos amenazando su hegemonía? La comunidad del español como primera lengua ya tiene unas dimensiones similares a la comunidad que tiene el inglés como primera lengua, pero la historia, la economía, la política y la ciencia han colocado al inglés en un plano de universalidad que hoy por hoy ninguna comunidad idiomática puede igualar. Sin embargo, con el inglés no quedan cubiertas todas las necesidades comunicativas internacionales. Por eso existen lenguas de implantación regional (el chino en Asia; el francés en África) y, como el mundo es ancho y diverso, se necesitan alternativas idiomáticas, por muchas razones, incluidas las de

identidad. El español es una alternativa del inglés, más allá de su enorme valor para el mundo occidental. Por otra parte, la importancia de las lenguas no tiene por qué plantearse en términos absolutos, sino que puede distribuirse por ámbitos o entornos de uso: una lengua puede ser necesaria en el mundo de las Relaciones Internacionales y poco útil para la física cuántica; otra puede tener un peso notable en la esfera del fútbol internacional y una nula presencia en el automovilismo de la Fórmula1; otra, finalmente, puede ser importante para los servicios turísticos internacionales y no pintar nada en el campo de arquitectura.

¿Qué iniciativas institucionales se están tomando o convendría tomar para que la lengua española sea lengua de uso en las relaciones de la política, de la economía, las relaciones internacionales o en Internet?

Ante todo, habría que acrecentar internacionalmente el peso político y económico de cada país hispanohablante y de la comunidad hispánica en su conjunto, aunque poco sólida puede ser una comunidad cuando no pueden encontrarse en las librerías de un país las obras publicadas en los países vecinos. Pensando en España, es cierto que se puede hacer algo más desde las instituciones. Se está haciendo mucho desde hace años, con el Ministerio de Educación, el Ministerio de Asuntos Exteriores, el ICEX y el Instituto Cervantes como principales agentes, pero aún puede mejorarse la coordinación entre ellos y la presentación conjunta de sus programas en el Exterior. Otro elemento clave es el acceso y la distribución de una información veraz y rigurosa sobre la realidad del español. ¿Cómo es posible que un Comisario Europeo diga públicamente que el español es hablado en España por 28 millones de personas? Alguien debería explicarle muy claramente cuál es nuestra realidad lingüística. En el campo de Internet, el número de páginas en español subiría como la espuma si los equipos y los servicios informáticos fueran más accesibles. Me encantaría que todas las ciudades españolas fueran zonas "wi-fi" abiertas. Es técnicamente posible y socialmente deseable.

¿Qué papel desempeña la tecnología de la información y de la comunicación en la expansión y vitalidad del español? ¿Está suficientemente explotado este aspecto?

La explotación es insuficiente todavía. El desarrollo tecnológico ha de contribuir a la expansión del español si conseguimos que se expresen en esa lengua tanto la tecnología como los contenidos. El problema está en que el avance tecnológico debe ir acompañado por una formación en el manejo de las tecnologías. En el campo de la enseñanza, ¿de qué nos sirven esas maravillosas pizarras electrónicas si los profesores no están formados ni mentalizados para utilizarlas? Cuando esa tecnología haya arraigado, la figura del profesor con el equipo de sonido en la mano y la carpeta de apuntes bajo el brazo habrá pasado a mejor vida.

¿Cree usted que las universidades españolas están al nivel de la demanda de formación para estudiantes y profesionales de la enseñanza del español?

La actual oferta universitaria de formación de profesores de español es ya muy amplia y sigue creciendo, pero no va acompañada de una investigación de base, para el español y en español, que contribuya a renovar los contenidos y las metodologías. Sinceramente, en la actualidad se están haciendo propuestas más innovadoras desde el mundo editorial privado que desde las universidades. Siempre he defendido el acercamiento entre los trabajos de la universidad y de la empresa privada, pero aún queda mucho camino por recorrer. Además, hay líneas de investigación en lingüística aplicada muy poco desarrolladas. Un ejemplo: en España se hacen miles de exámenes y pruebas de nivel de español al año; pues bien, brillan por su ausencia los proyectos orientados a analizar todo ese ingente

caudal de datos para conseguir mejores resultados en el campo de la evaluación de lenguas extranjeras. Las universidades tendrían mucho que decir y que hacer al respecto, tanto en España como en Hispanoamérica.

La proliferación de títulos propios de *master* o especialización en la enseñanza del español como lengua extranjera, ¿hasta qué punto puede crear confusión, tanto entre profesionales españoles como extranjeros que desean especializarse? ¿Cómo se puede valorar la calidad de dichos cursos?

Da la impresión de que todo centro de enseñanza de español que se precie ha de tener su Master de ELE. Y ahora están llegando los masters oficiales. La confusión surge cuando no se discriminan adecuadamente los destinatarios. No podemos ofrecer un programa de posgrado pensado para filólogos españoles a futuros profesores orientales, que en muchos casos tienen dificultades hasta para hablar o escribir español. Una cosa es formar profesores de español como lengua extranjera y otra diferente es formar profesores extranjeros de español. Falta una reflexión seria sobre los elementos constitutivos de la formación de profesores. Por el momento, la calidad de los cursos universitarios solo se mide por el rendimiento de sus titulados en el mercado laboral.

El tema de la certificación de conocimientos y competencias va ganando importancia mayor a medida que se flexibiliza la circulación de personas entre países. Para el caso de la lengua española ¿cree que el SICELE será un instrumento potenciador de la certificación de español fuera de los ámbitos académicos?

No conozco bien en qué consiste el SICELE ni cómo se quiere desarrollar. Sí tengo muy claro que será positivo, dentro y fuera de los ámbitos académicos, siempre que sirva como sello de calidad, para fijar y exigir niveles generales de referencia en las certificaciones de lengua española, y que será inviable si el sistema se orienta a la creación de un solo diploma oficial. Tal y como yo lo veo, los intereses de las posibles ofertas y demandas de certificados son de hecho muy muy variados, aunque deberían ajustarse, en todo caso, a unos niveles mínimos de calidad.

La Unión Europea realiza notables esfuerzos para la difusión del aprendizaje de las lenguas modernas al considerar las lenguas como elementos claves para la integración entre sus ciudadanos ¿opina usted que estas políticas están dando los frutos deseados?

Creo que sí. El *Eurobarómetro* demuestra el crecimiento no solo del conocimiento de lenguas en toda la Unión, sino del interés por aprenderlas y de la valoración positiva hacia los que dominan varios idiomas.

¿Hacia donde apuntan las nuevas tendencias en la metodología de la enseñanza del español como lengua extranjera? ¿van paralelas a las del inglés para extranjeros?

Parece que las nuevas tendencias apuntan a una integración de las metodologías, digamos, de aula, con los recursos de las nuevas tecnologías y la enseñanza a distancia. No se trata tanto de un eclecticismo metodológico, como de una fusión metodológica. Por lo demás, las metodologías de enseñanza de español como lengua extranjera propiamente dichas seguirán coexistiendo, como lo hacen hoy, mientras siga habiendo aprendices con distintas tradiciones de aprendizaje, intereses por destrezas específicas o una distancia determinada entre las lenguas de origen y la L2. En cuanto a metodología, puede decirse que actualmente la enseñanza del español está al nivel de la enseñanza del inglés para extranjeros. En

cuanto a la cantidad de productos editoriales, existe una distancia muy favorable al inglés, pero no hay que perder de vista el volumen que ostenta la enseñanza del inglés en el mundo.

¿Qué estrategias recomienda a los profesores y estudiantes de español lengua extranjera para navegar entre la profusa información que hay en Internet sobre el español?

Mi estrategia consiste en concederles la importancia que se merecen al prestigio y la credibilidad de las fuentes. Si he de consultar un vocabulario de mexicanismos, no me quedo con la lista de vocablos realizada por un aficionado que, en muchos casos, simplemente ha intentado entretenerse con los amigos, sino que confío en los materiales léxicos que presenta Luis Fernando Lara desde El Colegio de México. Hay que tener mucho cuidado con fuentes como la famosa "Wikipedia" porque la información no siempre ha sido introducida por personas solventes. Si se trata de buscar materiales útiles para la enseñanza de la lengua, ahí están los recursos del Centro Virtual Cervantes, los corpus de la Real Academia Española o las páginas oficiales de infinidad de medios de comunicación, escritos y audiovisuales.

La principal tarea del profesor, también del de español, es la transmisión y el intercambio de conocimientos hacia y con sus estudiantes. En nuestras sociedades modernas, la finalidad última de ese saber no puede prescindir de su aplicación práctica en el mundo real. Por su experiencia, el español, la formación en español ¿tiene salidas en el mercado laboral?

Hoy por hoy el español ofrece innumerables salidas en el mercado laboral, pero no debemos obcecarnos en encontrarlas junto al supermercado de nuestro barrio. La edición en español, la traducción y la interpretación, el asesoramiento en el manejo de las tecnologías lingüísticas o la misma enseñanza ofrecen numerosas oportunidades de trabajo, pero hay que buscarlas allá donde nacen: a veces será en España, otras, en los EE.UU. o en Holanda. Cosa diferente es que esas salidas, cuando se encuentran en España, tengan el reconocimiento social y económico que se merecen. Aún existe la idea de que cualquiera puede ser profesor de español, por el hecho de hablarlo, y de que, por lo tanto, su salario no tiene por qué ser muy alto. Nada me duele más que comprobar cómo a cualquier joven profesor se le ofrecen sueldos de 10 € la hora, cuando llega; o 15€, si son muy afortunados. Claro que los propios cursos de español de las escuelas privadas son muy baratos, comparados con los precios que se piden en Italia para aprender italiano o en Alemania para aprender alemán. Si nosotros mismos no valoramos nuestra oferta docente ni la calidad de nuestro profesorado, mal podemos esperar el reconocimiento de los demás.

La colaboración del discurso del profesor en la adquisición de una lengua extranjera

José Luis Barranco Pérez
Instituto Cervantes de Tánger

José Luis Barranco es licenciado en Filología Española por la Universidad de Zaragoza. Es profesor de español como lengua extranjera en el Instituto Cervantes de Tánger. Ha trabajado también en el Instituto Cervantes de Alejandría y en el de El Cairo. Ha sido profesor de Literatura española en la Universidad de Fez. Ha cursado estudios de Postgrado en Didáctica del español como lengua extranjera en la Universidad de Barcelona. Actualmente completa los estudios de Máster en la enseñanza del ELE en esa misma universidad.

Resumen: El discurso del profesor es simplificado por niveles y reiterativo. Ambas características, entre otras, tienen como objetivo adaptarse al *input* comprensible del alumno. El discurso del profesor es "modificado y empobrecido", como lo es el discurso del cuidado o el dirigido por nativos a extranjeros. Pero la simplificación y la reiteración no sólo sirven para adaptarse al *input* comprensible del aprendiz. El discurso del profesor facilita la adquisición al aprendiz porque funciona como feedback para confirmar o rechazar las hipótesis que ha hecho éste previamente. La confirmación o no, la elección de una hipótesis en lugar de otras se lleva a cabo por parte del aprendiz interactuando con el profesor-tutor y haciendo clarificaciones. De este modo, el discurso del profesor ayuda al aprendiz en la reestructuración de su conocimiento lingüístico.

Del análisis de las transcripciones hechas a partir de grabaciones realizadas en el aula a estudiantes que aprenden español en los niveles iniciales absolutos he llegado a las conclusiones que siguen a continuación sobre el discurso del profesor. Una primera característica de este discurso es la necesidad constante por parte del profesor de verificar si el alumno comprende. (¿Se entiende? ¿Comprendéis? ¿Sí? ¿No? ¿Eh?...). Esto llega a un punto tal que si no hay una respuesta por parte de los alumnos, confirmando que han comprendido, el profesor no continúa. La verificación de comprensión se puede ver, por otro lado, como un marcador discursivo en la progresión del discurso que comparten profesor y alumnos.

El discurso del profesor es simplificado. Simplificado por niveles, por módulos, impuesto por los libros. El profesor produce estructuras prefabricadas; eso hace que use normalmente estructuras lingüísticas y discursivas sólo del nivel en el que está

impartiendo español y que conciente o inconscientemente evite producir estructuras más complicadas, -porque no me van a entender- piensa. El profesor habla en clase más lento de lo que lo hace en interacción con un nativo español –sobre todo en los niveles inferiores-, levanta la voz “innecesariamente”, imposta la voz en su temor de no ser comprendido y acompaña su habla de numerosos gestos. Adapta su discurso al del alumno, se adapta al *input* comprensible del aprendiz (Seliger et. al. 1983; Llobera 1998). Estas características me llevan a la conclusión de que se podría hablar de una lengua *pidgin* del profesor.

Otra característica del discurso del profesor es que es redundante y repetitivo. ¿Por qué? Para verificar la comprensión de los alumnos. Muchas de las repeticiones no tienen como objetivo corregir ni evaluar al alumno, sino verificar la comprensión porque, de lo contrario, la interacción profesor-alumno no puede continuar, como se acaba de decir. Tantas repeticiones podrían llevar a la conclusión de que el discurso del profesor es redundante. No lo creo. Quizás lo sea si lo comparamos con el discurso de un nativo, pero un nativo cuando habla con un extranjero también repite mucho y habla alto como un profesor en el aula. Las repeticiones del profesor de ítems o de estructuras lingüísticas sirven muchas veces para corregir, otras para verificar la comprensión, pero también hay que decir que el alumno al escuchar la repetición de un ítem se da un tiempo para reflexionar y “corregirse” y ese tiempo que se da le ayuda a buscar una alternativa a las hipótesis que ha hecho previamente a partir de un determinado elemento lingüístico. En todo caso, las repeticiones forman parte del *input*, son muestras lingüísticas del discurso del profesor que el alumno procesa.

El profesor dirige los turnos, sí. Pero no siempre. Hay mucha iniciativa por parte de los aprendientes, que hacen movimientos de cabeza negándose a participar en el turno que se le ha adjudicado, levantando la mano para participar cuando no le ha sido adjudicado turno, que indican que su participación es muy activa dentro de las limitaciones de un discurso que es prefabricado por los profesores y por el contexto del aula (sílabus, libro de texto, limitaciones institucionales...).

El discurso del alumno también verifica la comprensión del discurso del profesor, de algo que se le “impone”, y envía señales de comprensión. La formación de hipótesis por parte del alumno y las preguntas para verificar las hipótesis que van construyendo forman parte de ese puente de unión entre el discurso del profesor y el discurso del alumno. Cuando el alumno asiente con gestos o pregunta si está bien así, no sólo está pidiendo una verificación de la comprensión de un ítem o de una estructura lingüística, sino de su propio discurso para poder avanzar, porque necesita un regulador, necesita un *feedback*, que en este caso es el discurso del profesor. El profesor “regula” el aprendizaje del alumno con sus movimientos de cabeza que indican acuerdo con lo que ha dicho el alumno o verificación de la comprensión, pero también regula

corrigiendo errores. Todo lo que hace el alumno forma parte de la necesidad de adaptarse al *input* comprensible del profesor. Igual que hemos dicho que profesor simplifica su discurso para adaptarse al *input* comprensible del alumno, el alumno también se adapta al *input* comprensible del profesor.

Si el aprendiz verifica la comprensión del discurso del profesor y el profesor verifica la comprensión del aprendiz –tanto en su papel de interlocutor como en el de tutor- eso significa que alumnos y profesores negocian el significado, es decir, ambos se aseguran de que están hablando de lo mismo, aunque exista una “superioridad lingüística” por parte del profesor. Se puede hablar, por lo tanto, de discurso compartido. Pero la negociación del significado y la adaptación al *input* comprensible del alumno no explican cómo adquiere la lengua el aprendiz a partir del *input* del profesor, ni en qué consiste la colaboración del profesor-tutor para facilitarle el proceso de adquisición en un marco no natural. Las preguntas que hay que hacerse son dos a este respecto. Desde el punto de vista del profesor, hay que preguntarse qué hace éste para convertir su discurso en un discurso “modificado y empobrecido”, utilizando la terminología chomskyana, y cómo desde ese discurso empobrecido y modificado facilita el proceso de adquisición al aprendiz. Las características del discurso del profesor (necesidad de verificar la comprensión, simplificación por niveles, habla en voz alta, repeticiones para verificar la comprensión) hemos dicho que tienen como objetivo adaptarse al *input* comprensible del alumno. En ese sentido el discurso del profesor es un discurso modificado como lo es el de la madre o el dirigido por los nativos a extranjeros (Ellis 1985: 129) cuyo objetivo es ser entendido por los aprendices. Desde el punto de vista del alumno, hay que preguntarse qué hace éste con el *input* del profesor, de qué le sirven –si es que le sirven de algo- las características que hemos mencionado más arriba (simplificación, reiteración, correcciones) para adquirir la lengua.

En lo que se refiere al papel del profesor, sus actuaciones lingüísticas en el aula –ya lo hemos señalado- son prefabricadas, responden a patrones previos y se imponen a los alumnos. Formarían parte del discurso llamado aportado, aunque pueden de forma gradual pasar a convertirse en discurso generado (Llobera 1998). La interacción entre profesor y alumno se parece muchas veces más a un diálogo prefabricado de un libro de texto que a una interacción que se pueda dar fuera del aula. De ahí surge la necesidad de que, para ayudar a que el alumno cree sus propias hipótesis, el profesor salga de ese corsé lingüístico. Una forma de salir de ese corsé lingüístico consiste en interaccionar con los alumnos a partir de ese discurso modificado. Hemos dicho que una de las características del discurso del profesor es la simplificación, simplificación lingüística (de estructuras gramaticales, de vocabulario...), pero también discursiva, porque el profesor no suele realizar actos de habla en el aula que no estén previamente codificados en la programación o en su experiencia discursiva. Sin embargo, esta simplificación que

puede parecer empobrecedora como producto de las limitaciones de *silabus* ordenados según una dificultad lingüística creciente, se puede ver de forma más interesante si se plantea desde el punto de vista de la adquisición de una lengua no nativa en un marco no natural. Desde esta perspectiva, el profesor desarrolla también, al igual que el alumno, su propia *interlengua* para ser comprendido por el alumno y para acercarse a la *interlengua* del alumno. La simplificación sería, pues, un componente de la *interlengua* que desarrolla el profesor.

Cabe preguntarse qué hace el profesor para “llegar” a ese discurso empobrecido. Lo interioriza, hace una labor de interiorización de un discurso empobrecido más o menos conscientemente por niveles con el objeto de adaptarse al del alumno. Esta “interiorización” de un discurso empobrecido es de la mayor importancia, porque ese “traje lingüístico” que se coloca el profesor -un traje tan matizado y diferente que se adapta a una gran variedad de niveles (y aún dentro de un mismo nivel puede haber diferentes niveles de comprensión por parte de los aprendices)- forma parte del *input* que van a procesar los aprendices en el aula, que tendrá que ser comprensible para ellos y al que también habrán de adaptarse. Cabe preguntarse, ¿qué hace el profesor después de interiorizar su discurso? Socializarlo. Ambos conceptos están íntimamente unidos, de lo contrario interiorizar no tiene sentido. ¿Para qué va a acudir a un segundo código que no es el suyo si no es para socializarlo? Lenguaje empobrecido y socialización del mismo entran dentro del discurso dirigido o discurso del tutor, es decir dentro de las teorías interaccionistas que valoran la importancia del *input* en la adquisición del lenguaje.

Una vez que el profesor ha interiorizado ese discurso empobrecido para adaptarse al *input* del alumno, de tal manera que éste envíe señales de *feedback* y el profesor las reciba, hay que preguntarse: ¿Cuál es la colaboración del profesor-tutor para que aprenda el alumno, si es que el alumno aprende con la colaboración del profesor-tutor, aceptando en ese caso que su ruta de aprendizaje esté influenciada por el entorno? ¿Las repeticiones y correcciones del profesor le sirven de algo al aprendiz, tienen alguna influencia positiva? ¿Qué componentes del discurso del profesor facilitan la adquisición y cómo?

El profesor desarrolla estrategias metacognitivas de control de su discurso interiorizado, es decir, tiene que asegurarse de que su discurso es simplificado. El problema que se le plantea es: ¿cómo manejando dos códigos –que son dos lenguajes: un lenguaje natural y otro voluntariamente empobrecido- hace que el aprendiz avance en su aprendizaje? ¿Cómo maneja esos dos códigos? ¿Cómo cambia de un código a otro? Hay que tener en cuenta que el profesor, por un lado, desarrolla una conciencia metacognitiva y metalingüística y, por otro, no puede hablar utilizando su lenguaje natural, sino un lenguaje empobrecido, está obligado a usar un lenguaje *pidnig* para ser

comprendido y está obligado a hablar, a actuar, a comportarse lingüísticamente de forma muy similar a como lo hace el alumno, a enviarle *feedback* desde su lenguaje empobrecido, sin recurrir a su lenguaje de nativo, porque no sería entendido por los aprendices. Tampoco puede traducir ese lenguaje empobrecido a la L1. Envía señales de *feedback* a los aprendices desde su discurso modificado. El control metalingüístico consiste en recurrir al uso de la L1 de los aprendices, otras veces en traducir y otras en utilizar estrategias de clarificación.

Quisiera destacar las limitaciones a las que se enfrenta el profesor para facilitar la adquisición a partir de su discurso empobrecido. El profesor en el "traje" que adopta para adaptarse hace uso de diálogos prefabricados, basados en secuencias de contenidos prefijados, donde no hay margen para lo no programado. Por otro lado, tiene que estar atento al discurso del aprendiz, que a su vez puede pedir (aunque no siempre) *feedback* para verificar sus hipótesis. Ha de tenerse en cuenta también que la *interlengua* del aprendiz se pueda bloquear, bien porque su ruta de desarrollo no coincida con lo propuesto en el *input* del aula, bien por cuestiones emocionales y de motivación. Además tiene que desarrollar estrategias (y mantener la temperatura emocional) para controlar su discurso simplificado y no recurrir a la traducción ni recurrir a su lenguaje natural. Por otro lado, existe la posibilidad de que el alumno tenga una ruta de desarrollo que no coincida con el currículo prefabricado y programado y que el orden de adquisición no tenga que ver con la secuenciación didáctica. También ha de estar atento a que si no hay verificación de la comprensión por parte de los alumnos, la haga él, porque de lo contrario no hay interfase y no hay avance (no en la adquisición del lenguaje, por parte de los aprendices, sino en el discurso del aula). Es en este contexto en el que se produce la colaboración del profesor: desde ese discurso prefabricado y simplificado.

¿Y desde el punto de vista del aprendiz? ¿De qué le sirve al aprendiz el *input* del profesor? ¿Le sirven de algo las repeticiones y las correcciones o le impiden la adquisición del lenguaje? El *input* del profesor funciona como *feedback* de las producciones del aprendiz. Cooperar con el profesor es una de las formas que tiene los alumnos en el aula para verificar sus hipótesis. El aprendiz (Ellis 1985: 174) tiene cuatro formas de verificar sus hipótesis: receptivamente (presta atención al *input* de L2 y compara sus hipótesis con los datos que le ofrece el *input*), productivamente (produce realizaciones lingüísticas en L2 que contienen reglas que representan las hipótesis formuladas y las valora confrontándolas con el *feedback* recibido), metalingüísticamente (el aprendiz consulta a un nativo, un profesor o una gramática) e interactuando con otro interlocutor (que puede ser otro aprendiz o el profesor). Como resultado de la verificación de sus hipótesis, el aprendiz podrá confirmar o rechazar sus hipótesis iniciales. Téngase en cuenta que según los mentalistas el que aprende una

lengua no realiza una hipótesis, sino varias. La verificación de hipótesis consiste en descartar todas, excepto una. Es un proceso complejo, por lo tanto, que no se da de golpe. La colaboración del profesor, en este sentido, consiste en servir de *feedback*, mediante sus modelos lingüísticos (prefabricados o no) y mediante su interacción con el alumno, interacción que se realiza desde su discurso modificado. Ésta puede ser una de las formas que utilice el alumno para verificar hipótesis. A partir de esta verificación, puede optar por rechazar unas y decantarse por otras. Como consecuencia de ello, habrá transformaciones en su *interlengua*. Desde este punto de vista, la verificación de la comprensión y la petición de clarificación por parte del alumno cobran un nuevo sentido y pueden ser vistas no sólo como formas de adaptarse al *input* comprensible del profesor, sino como procedimientos de clarificación que le ayuden a optar por una de las hipótesis que ha formulado y de esta forma reestructurar su conocimiento lingüístico. Siguiendo las cuatro formas propuestas por Ellis de que el aprendiz verifique sus hipótesis, formarían parte de la forma metalingüística de verificación de hipótesis. Igualmente, las repeticiones y correcciones del profesor son elementos que forman parte del *input*, de la muestra lingüística que procesan y tendrían como objetivo también ayudar al alumno a darse tiempo para verificar hipótesis y crear u optar por otras nuevas.

Algunas conclusiones

El discurso del profesor es un *input* para el aprendiz, muchas veces su único *input*. Es una muestra de la que obtiene elementos lingüísticos a partir de los cuales puede realizar hipótesis. También funciona como *feedback* de las producciones del aprendiz, para que éste retroalimente y eso le ayude en la elección de hipótesis y descarte otras en su intento de verificar las diversas hipótesis creadas. El *feedback* lo obtiene el aprendiz de dos maneras: interaccionando con el profesor y metalingüísticamente. Al interaccionar el aprendiz con el profesor, aquél compara sus hipótesis previamente hechas con las muestras que aparecen en el discurso simplificado del profesor. Metalingüísticamente, obtiene *feedback* haciendo preguntas al profesor que le ayudan a clarificar las hipótesis realizadas, reformulando, así, las que ha hecho y modificándolas si es necesario. Las repeticiones del profesor le sirven al aprendiz para darse tiempo y, así, contrastar y reformular igualmente. En conclusión, el discurso del profesor le facilita al aprendiz la reestructuración de su conocimiento lingüístico en su operación de bricolaje (Liceras 1996).

Bibliografía

- Baralo, M. (1999). La adquisición del español como lengua extranjera, Madrid, ArcoLibros.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, OUP.
- Laarsen-Freeman, D. Y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.
- Liceras, J. M. (1996). *La adquisición de lenguas segundas y la gramática universal*, Madrid, Síntesis.
- Llobera, M. 1998. “Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras”. Ed. Miguel Siguán. *La enseñanza de la lengua por tareas*, Barcelona, ICE.
- Seliger, H.W. y Long, M.H. (ed.). (1983). *Classroom oriented research in Second Language Acquisition*, Londres, Newbury House Publishers.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1997). *Psicología para profesores de idiomas*, Madrid, Gredos.

ANEJO

(Fragmento de las transcripciones hechas a partir de grabaciones realizadas en un curso de principiantes de español en el Instituto Cervantes de Tánger)

P: Entonces. Vamos a ver, ¿eh?, dónde están los objetos, ¿eh? Ya sabemos, ¿eh?, izquierda, derecha, delante, detrás.

A: Encima.

P: Encima.

A: Debajo de...

P: Debajo.

A: Enfrente

P: Enfrente, también, ¿eh?

A: Al lado de.

P: AL lado de, ¿eh? Entonces, ya sabemos esto. Ya sabemos las posiciones, ¿eh? Los lugares...

P: Ahora ya también sabemos está, hay, ¿no? ¿Cuándo utilizamos está?, ¿cuándo utilizamos hay, no?

A: Sí.

P: ¿Cuándo utilizamos, a ver, cuándo hay? ¿Cuándo utilizamos está?

A: Hay indeterminado.

P: Indeterminado, pero ¿con qué artículos?

A: Un.

P: Un, una.

A: Unos, unas.

P: Unos, unas.

P: Y está, ¿con?

A: El.

P: El.

A: La.

P: La.

A: Los, las.

P: Los, las.

P: Entonces, ya sabemos delante, detrás y todo esto. Ya podemos hacer preguntas con está o con hay. Vamos a mirar, entonces, otra vez... ¿Eh?

P: ¿Eh? Repetimos, ¿eh? Hay...

A: Artículos indeterminados.

P: Indeterminados. Hay con un, una.

A: Unos, unas.

P: Unos, unas.

P: Está o están con...

A: El.

P: El.

A: La.

P: La.

A: Los.

P: Los.

A: Las.

P: Las.

P: Ya está. ¿Eh? Pues, para hacer preguntas o para decir dónde hay o están los objetos, utilizamos o hay o... Entonces, ahora ya podemos hacer preguntas con uno o con otro. Venga, vamos a... Vamos a hacer preguntas. Por ejemplo, yo puedo decir, ah... ¿dónde hay unas gafas? ¿Dónde hay unas gafas?

AA: Sobre la mesa.

¿ES POSIBLE SIMPLIFICAR LOS USOS DE *SER* Y *ESTAR* EN LA ENSEÑANZA DE ELE?

JAIME CUESTA SERRANO

Centro de idiomas de la Universidad de Cantabria (CIUC)

Jaime Cuesta es Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Oviedo e imparte Lengua Castellana y Literatura en el IES San Miguel de Meruelo (Cantabria). Asimismo, es profesor de ELE en el Centro de Idiomas de la Universidad de Cantabria y ha trabajado como profesor visitante en Los Ángeles (California). También ha publicado diversos artículos en boletines y prensa.

Resumen: La alternancia en los usos de los verbos *ser* y *estar* ha sido, sin duda, uno de los más prolíficos dentro de la lingüística descriptiva del español –quizá por el hecho de ser también uno de los más controvertidos y problemáticos de la gramática del español. En los últimos años el interés de este tema no ha hecho sino aumentar, alentado por los nuevos mecanismos explicativos que se han ofrecido para explicar sus empleos. Asimismo, mucho se ha discutido acerca de cuál sea la forma más adecuada de simplificar este debate teórico para llevarlo al aula de ELE. En este artículo nos proponemos ofrecer una visión de conjunto sobre las principales teorías ofrecidas sobre el uso de *ser* y *estar* analizar en qué medida cubren o no el repertorio de casos en los que aparecen ambos verbos y por supuesto, responder a la pregunta del título: ¿habría una forma más sencilla de enseñar su uso?.

1. INTRODUCCIÓN

E Una de las fórmulas más socorridas que se ha empleado para distinguir los usos de *ser* y *estar* es la oposición entre la naturaleza estable de *ser* frente al carácter evanescente o temporal de *estar*, lo que hoy en día plantea no pocos problemas (así, La Paz está en Bolivia y no parece que vaya a dejar de estarlo; ¿por qué emplear entonces la forma *estar*? Por el contrario, nada hay más pasajero que el hecho de que ahora sean las cinco de la tarde, y sin embargo no dudamos

en emplear *ser*). Esta problemática, que se incardina por otro lado en el eje epistemológico del currículo, es la que nos proponemos analizar en este artículo.

2.- ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los manuales de español al uso utilizan mayoritariamente, como criterio para explicar las diferencias entre ambos verbos, conjuntos de reglas de carácter nocional. Así, en el caso de *ser* suele afirmarse que expresa cualidad (*Juan es inteligente*), identificación (*Aquello de allí es un avión*), procedencia (*Katherine es de Sacramento*), posesión (*El lápiz es de Juan*), profesión (*Peter es astrónomo*), material de que está hecho un objeto (*el lápiz es de carbono*), lugar, fecha y hora (*el concierto es en el estadio / es el día 12 / es a las ocho*). En lo que se refiere a *estar*, por el contrario, se alude a nociones como su uso locativo (*La Giralda está en Sevilla*), su empleo en formas progresivas (*Hoy está lloviendo*), la expresión de estado físico o anímico (*Estoy enfermo / triste*) o el resultado de una acción (*El coche está averiado*). En todo caso, la principal objeción que cabe atribuir al criterio nocional es el gran número de excepciones con el que nos encontramos. Así, junto a expresiones como *es viernes* o *es verano*, hallamos formas del tipo *estamos a viernes* o *estamos en verano*, igualmente correctas desde un punto de vista gramatical (quizá no tanto, eso sí, desde una perspectiva pragmática, como veremos) y que responden a un mismo criterio nocional: la expresión del tiempo. ¿Es este, por tanto, el mejor criterio para enseñar los usos de *ser* y *estar*? Para responder a esta pregunta, analizaremos las alternativas que se han propuesto al modelo nocional y su posible efectividad en una clase de ELE.

2.1.- ALTERNATIVAS AL MODELO NOCIONAL

2.1.1.- EL MODELO COMPARATISTA

Algunos autores han propuesto como alternativa la comparación de contextos de distintas lenguas. Así, observamos que algunos adjetivos, en inglés o en francés, solo pueden aparecer o con *ser* o con *estar*, de forma que son correctas secuencias como *He arrives ill* o *Il arrive malade*, pero no otras como *He arrives intelligent* o *Il arrive intelligent*. De la misma manera, estos adjetivos en castellano solo podrían asociarse a *ser* o a *estar* (*él está enfermo*, *él es inteligente*). Lo mismo sucede con las construcciones *to be* + sustantivo y *to be* + gerundio; las primeras equivalen a *ser* (*I'm Californian* = *soy californiano*); las segundas, por el contrario, a *estar* (*I'm playing* = *estoy jugando*).

Esta solución podría ser válida para los casos propuestos, pero ¿qué decir de participios, sustantivos, adverbios, sintagmas preposicionales, complementos predicativos, etc.? Salta a la vista que las dudas incrementan la nómina de excepciones, usos especiales, etc. No en vano, ya los propios adjetivos presentan un comportamiento anómalo en casos como *feliz*, *tranquilo* o *viejo*, que admiten construcciones tanto con *ser* como con *estar* (*soy feliz / estoy feliz*). En el caso de los adverbios, *it's far [away]* o *c'est loin* pueden traducirse por *está lejos*, lo cual no sucede con *it's late* o *c'est tard*, que equivaldrían a *es tarde*. Si atendemos a las construcciones auxiliar + participio, comprobaremos que no siempre resulta fácil la comparación, ya que hay construcciones –en inglés, por ejemplo- que admiten varias interpretaciones (*The book was written by the journalist = El libro fue escrito por el periodista, el libro está escrito por el periodista*).

Así pues, desde un punto de vista didáctico, la alternativa comparatista o contextual –que se fundamenta en la categoría gramatical del elemento que acompaña al verbo- se revela inoperante y no simplificaría la dificultad, por ejemplo, de los casos de *ser* o *estar* con doble significación.

2.1.2.- MODELO ASPECTUAL

Otra alternativa que ha surgido con fuerza en los últimos años es aquella que toma como referencia el aspecto –perfectivo o imperfectivo- de los verbos *ser* y *estar* y, a partir de este análisis, construye una teoría que sistematiza sus usos. La primera consideración abunda en la idea que señalamos al comienzo, y es aquella que establece que *ser* expresa propiedades inherentes, permanentes o atemporales del individuo al que se refiere, mientras que *estar* hace referencia a estados transitorios o evanescentes. El primero, pues, tiene carácter imperfectivo, mientras que el del segundo sería perfectivo. No obstante, este criterio tampoco resulta muy adecuado si tenemos en cuenta ejemplos como los que ya citamos antes: ¿por qué un enunciado como *La Paz está en Bolivia* se construye con *estar* si expresa una situación permanente?

Gili Gaya (1961) propuso como justificación que los enunciados perfectivos con *estar* debían resultar de una modificación previa (*la pared está pintada* [suponemos que antes no lo estaba]). En todo caso, la noción de modificación es tan general que apenas posee valor científico, ya que casi cualquier realidad es susceptible de ser modificada; así, ¿por qué usamos *estar* cuando decimos *soy*

médico, si el hecho de convertirme en médico también ha supuesto una modificación en mi vida?

Por su parte, J.C. Clements (1988) afirma, en un sentido similar al de Gili, que con *estar* siempre se presupone un estado o situación anterior, y de ahí su valor resultativo. A la relación entre ambos estados Clements la llama *nexus*, y es la causante de que empleemos *estar* y no *ser*. Así, *está muerto* se deriva del estado previo *ha muerto*, razón por la cual aparece *estar*. Volvemos a encontrarnos, sin embargo, con las mismas contrapartidas que observamos en la hipótesis de Gili Gaya: ¿por qué decimos *soy médico* si esta acción es también el resultado de otra previa (he estudiado Medicina)? ¿A qué estamos llamando, realmente, *modificación*?

Carlson (1977), en tercer lugar, ha propuesto una explicación aspectual que goza de bastante predicamento en los estudios lingüísticos sobre esta cuestión. En ella sostiene que los enunciados acerca de individuos poseen valor estable y se construyen con *ser*, mientras que los enunciados sobre estados son variables y, por tanto, se construyen con *estar*. Así, *María es alegre* enuncia algo sobre María, y por ello lleva *ser*; ahora bien, *María hoy está alegre* enuncia una característica eventual del individuo (como lo demuestra la acotación temporal), por lo que se construye con *estar*. La cantidad de usos que quedan fuera de esta explicación (voz pasiva, determinados adjetivos [**María está odiada*], construcciones progresivas, etc.) nos impiden adoptar este enfoque como modelo para nuestras clases. Al fin y al cabo, para completar esta explicación sería necesario acudir a la gramática y llenar con ella los vacíos que el aspecto no llena: se usa *ser* en enunciados acerca de individuos siempre que no estemos ante un caso de voz pasiva, etc.

Otros autores como Verkuyl (1993) han sugerido clasificaciones aspectuales más finas y distinguen, así, entre predicados referidos a estados (indican situaciones permanentes: *amar, detestar, odiar*), a procesos (denotan acciones, dinamismo: *conducir, empujar*) o a eventos (presentan situaciones dinámicas que forzosamente han de tener una culminación: *abrir, pintar*). A partir de aquí, expone qué categoría de palabras podría asociarse a cada verbo en función de la triple clasificación aspectual que acabamos de presentar. De esta forma, el participio se uniría a *ser* en los tres tipos de verbos, mientras que solo se uniría a *estar* en verbos con significado estativo. La primera objeción que podríamos aportar a este enfoque es el de que no todos los predicados que señalan evento muestran el mismo comportamiento con el verbo *estar*; así, podemos decir *la puerta está*

abierta, pero no **el río está cruzado*, por lo que se hace necesario establecer una nueva serie de excepciones que en nada favorece a simplificar los usos de *ser* y *estar* con adjetivos –algo similar sucedería con otras categorías gramaticales; su exposición en este contexto sería demasiado prolija e innecesaria-. Esta misma teoría resuelve el problema de los enunciados eventivos distinguiendo entre argumentos afectados (*la puerta está abierta*) y argumentos de trayectoria (**el río está cruzado*); aunque todos son compatibles con *ser*, como vimos, estos últimos no podrían aparecer con *estar*.

Rafael Marín (2000), por último, propone para los adjetivos una distinción entre aquellos limitados temporalmente y aquellos que no lo están, que es otra manera de abordar la diferencia de aspecto. A los limitados los llama *acotados* (*cauto, constante, cuidadoso, capaz, justo, moral, odiado, sabio, temeroso*, etc.) y a los no limitados *no acotados* (*ausente, borracho, contento, descalzo, lleno, vacío*, etc.). Los primeros son compatibles con *ser*, mientras que los segundos lo serían con *estar*. Sin embargo, no es difícil encontrar algunos adjetivos que pueden unirse indistintamente a los dos verbos: *alegre, bajo, feliz, feo, joven, libre, nervioso, orgulloso, tranquilo, vivo, hermoso, flaco, gordo*, etc. Este modelo parece acertado para una posible explicación general acerca de los usos de *ser* y *estar* en niveles iniciales, aunque sigue dejando como excepciones los casos de doble significado.

Para estos últimos ejemplos, parece que la explicación debe situarse más en la órbita de la pragmática que en la de la propia gramática. De hecho, la elección de *ser* o *estar* con cada uno de estos adjetivos depende más de razones individuales que de cánones formales; es lo que sucede en parejas de enunciados tales como *el niño es alto / el niño está alto*, donde *ser* denota cualidades inherentes al individuo y *estar* cualidades que se perciben de forma más accidental o pasajera. Para los adjetivos que experimentan un cambio de significado más fuerte (*Juan es malo / Juan está malo*), Marín propone la explicación de que realmente no estamos ante el mismo adjetivo, sino ante adjetivos diferentes (*malvado* en un caso, *enfermo* en otro). Esta última aportación, en lo que a los adjetivos se refiere, tiene la ventaja de que nos ofrece una clasificación inventariada y más sistemática que otras teorías, pero por el contrario no soluciona el problema de formalizar al máximo los usos de *ser* y *estar*.

3.- ¿CÓMO ORDENAR LOS CONTENIDOS?

Tras haber analizado los enfoques que las distintas corrientes lingüísticas han propuesto para clasificar los usos de *ser* y *estar*, podemos ya concluir que, si bien el criterio nocional no es todo lo riguroso que se podría esperar, tampoco los demás criterios nos ofrecen formalizaciones cerradas que agoten todos los usos de los dos verbos. Por ello, y partiendo de la base de que toda explicación posee ventajas y desventajas, consideramos que desde un punto de vista pedagógico la alternativa más eficaz es aquella que conjuga los modelos nocional, gramatical y pragmático, sin perder nunca de vista el enfoque comunicativo que hemos de conceder a nuestra propuesta. Creemos que este es, además, el enfoque que adopta en Instituto Cervantes en su currículo de ELE:

1.- Reconocer los principales usos del verbo *ser*: para identificar, con sustantivos, para referirse a nacionalidad, profesión, lugar de origen, ideología, material y para expresar la hora y para referirse al tiempo (CRITERIO NOCIONAL).

2.- Distinguir los usos de *ser* y *estar* con adjetivo calificativo y para expresar localización espacial (CRITERIO GRAMÁTICO – NOCIONAL).

3.- Usos de *estar* con adverbio de modo, con *de* + sustantivo y con participio (CRITERIO GRAMATICAL).

4.- Reconocer los usos en los que *ser* y *estar* pueden cambiar de significado en función del adjetivo calificativo que los acompañe (CRITERIO SEMÁNTICO - GRAMATICAL).

De la misma manera, cuando el Instituto Cervantes aplica estos objetivos a usos específicos de la lengua, tampoco puede evitar el conjugar los distintos enfoques que hemos visto hasta el momento:

.- Uso de *ser* para identificar. *Ser* + sustantivo (CRITERIO NOCIONAL).

.- Uso de *ser* para referirse a nacionalidad, profesión, origen, ideología, material (CRITERIO NOCIONAL).

.- Uso de *ser* para expresar la hora y para referirse al tiempo (CRITERIO NOCIONAL).

.- Uso de *ser* / *estar* + adjetivo calificativo (CRITERIO SEMÁNTICO - GRAMATICAL).

.- Uso de *ser* / *estar* para expresar localización espacial (CRITERIO NOCIONAL).

.- Uso de *estar* + adverbio de modo (CRITERIO GRAMATICAL).

.- Uso de *estar* + *de* + sustantivo (CRITERIO GRAMATICAL).

.- Uso de *estar* + participio (CRITERIO GRAMATICAL).

4.- CONCLUSIÓN Y PROPUESTA

Parece evidente, por tanto, que desde el punto de vista teórico no hay ninguna teoría que agote y explique, en su análisis, todos los usos posibles de *ser* y *estar*, por lo que nuestra conclusión no podía ser otra que, siguiendo el criterio del propio Instituto Cervantes, la de presentar todos estos usos posibles en nuestras clases de ELE. Es cierto que es una solución compleja, que contribuye poco a sistematizar el inventario de usos, que pedagógicamente tiene un rendimiento cuestionable..., pero también creemos que, para bien o para mal, es la única que existe.

De cualquier forma, y ateniéndonos al enfoque por tareas que adopta el *Marco Común Europeo de Referencia*, sería conveniente reflexionar sobre esta cuestión: si los usos de *ser* y *estar* al fin y al cabo se ven en los distintos apartados del currículo (la expresión de la identidad personal, la descripción, el adjetivo en español, la expresión del lugar, la voz pasiva, etc.), ¿no sería más razonable estudiarlos tomando como referencia estos apartados del currículo que saturar al alumno con un inventario de usos que difícilmente alcanza a comprender? Parece más lógico teniendo en cuenta que el currículo tiene apartados diferentes para el estudio lingüístico (*ser* y *estar* más adjetivo, casos de cambio de significado), para el aprendizaje funcional (expresión de la identidad personal con *ser*), etc. Ordenar los contenidos es sin duda también una forma de simplificarlos.

5.- BIBLIOGRAFÍA

CARLSON, G. N. (1977): *Reference to kinds in English*, University of Massachussets, Tesis doctoral.

ALETA ALCUBIERRE, E. (2004): "Una nueva perspectiva sobre un viejo problema en la gramática de ELE: *ser* no se opone a *estar*", en Castañer, R. M. y Enguita, J.M. (eds.): *In memoriam Manuel Alvar. Archivo de Filología Aragonesa LIX-LX* (2002-2004). Zaragoza: Institución "Fernando el Católico" de la Diputación de Zaragoza.

CARLSON, G. N. (1977): *Reference to kinds in English*, University of Massachusetts, Tesis doctoral (puede descargarse en <http://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI7726414/>).

CLEMENTS, J. C. (1988): "The semantics and pragmatics of Spanish copula + adjective constructions", *Linguistics*, 26, 779-822.

CARRASCO, F. (1974): "Ser vs. estar y sus repercusiones en el sistema", *Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 29, 317-349.

FRANCO, F. y STEINMETZ, D. (1983): "Ser y estar más adjetivo calificativo en español", *Hispania*, 66, 176-184.

GILI GAYA, S. (1961): *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Bibliograf.

MARÍN, R. (2000): *El componente aspectual de la predicación*, Universidad Autónoma de Barcelona, Tesis doctoral (se puede encontrar en www.tdcat.cbuc.es/TDX-0726101-094043/rmg1de3.pdf).

VERKUYL, H. (1993): *A theory of aspect*, Cambridge, Cambridge University Press.

Participante 1

Tabla 5: Uso / omisión del definido definido en las narraciones orales

	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4
CO	5	13	7	8
CON	1	3	3	0
O	0	0	0	3
CI	0	0	1	1
CD	0	0	0	0

Tabla 6: Uso / omisión del definido en las narraciones escritas

	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4
CO	7	12	6	6
CON	3	1	0	0
O	0	0	0	0
CI	2	0	0	0
CD	0	0	0	1

Participante 2

Tabla 7: Uso / omisión del definido definido en las narraciones orales

	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4
CO	12	4	7	6
CON	0	0	0	0
O	0	0	1	1
CI	0	1	1	0
CD	0	0	0	0

Tabla 8: Uso / omisión del definido en las narraciones escritas

	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4
CO	19	11	13	13
CON	0	2	0	0
O	1	0	2	2
CI	0	1	0	0
CD	0	0	0	0

Participante 3

Tabla 9: Uso / omisión del definido del definido en las narraciones orales

	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4
CO	10	6	5	12
CON	0	4	0	0
O	4	0	1	1
CI	0	3	0	0
CD	0	0	0	0

Tabla 10: Uso / omisión del definido en las narraciones escritas

	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4
CO	9	7	6	7
CON	6	1	0	0
O	0	1	0	0
CI	0	0	0	0
CD	0	0	0	0

Tabla 11. Uso del artículo definido en contextos obligatorios

Narración	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4	TOTAL
oral	(27/31) 87%	(23/23) 100%	(19/20) 95%	(26/31) 83%	(95/105) 90%
escrito	(35/36) 97%	(30/30) 100%	(25/28) 89%	(26/29) 89%	(116/123) 94%
TOTAL	(62/67) 92%	(53/53) 100%	(44/48) 91%	(52/60) 86%	(211/228) 92%

El tratamiento del vocabulario en el aula de español para inmigrantes

MARÍA FLORENZANO ALCOLEA
Universidad de Barcelona

María Florenzano Alcolea es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Zaragoza, donde también cursó el Postgrado de Enseñanza del Español para Inmigrantes. Posteriormente trabajó en aulas de Inmersión Lingüística dentro de algunos Institutos de Secundaria. Realizó el Máster de Formación de Profesores de Español como lengua extranjera que alberga la Universidad de Barcelona. Actualmente, trabaja en la British School de Barcelona.

Resumen: Muchas veces se tiende a generar una imagen homogénea y estereotipada sobre las necesidades de conocimiento de la lengua por parte de este tipo de minorías limitando éstas a un aprendizaje oral elemental y dejando así de lado la escritura, actitud en mi opinión del todo equivocada y que debería ser evitada a toda costa. En el siguiente artículo intento demostrar la importancia de plantear el tratamiento apropiado que ha de darse al vocabulario con una población como la inmigrante (planteamiento necesario en cualquier ámbito del aula de E/LE). El artículo se centra pues, en la necesidad de contemplar una cuidada selección léxica a la hora de enseñar el vocabulario en el aula de inmigrantes, haciendo referencia a las complejas necesidades de este colectivo, en especial a la lectoescritura, siempre desde la propia experiencia, incluyendo transcripciones y otros materiales que intentan acortar la enorme distancia a veces existente entre la teoría y la práctica.

1. INTRODUCCIÓN

David Singleton hace una observación en las primeras líneas de su *Language and the lexicon* que viene a decir que todo en el lenguaje está relacionado, de una manera u otra con las palabras, “almost everything in language is related in some way or other to words” (p. 1). No es de extrañar, por tanto, que el estudio del léxico se haya convertido en las últimas décadas en el centro de la investigación lingüística, dando lugar a no pocas controversias acerca de las distintas maneras de aproximarse a su enseñanza en el aula de E/LE.

La concepción original del proceso de aprendizaje del léxico como un proceso de acumulación de listas de palabras ha cambiado por una concepción en la que el

aprendizaje de vocabulario se concibe como un proceso más cualitativo que cuantitativo y, por supuesto, mucho más dinámico y *multidimensional* (Singleton 1999), que implica la reorganización continua del lexicón mental. El proceso de desarrollo del lexicón se concibe como un proceso continuo y simultáneo de comprensión semántica de una palabra y elaboración de sus relaciones semánticas con otras piezas léxicas en la estructura compleja del lexicón mental. (Appel 1996). De este modo, el aprendiz de una L2 se enfrenta a la tarea de asimilar diferentes tipos de información sobre un gran número de unidades léxicas. Cómo facilitar esa tarea de asimilación ha sido durante las últimas décadas, el punto de partida de todos los estudios sobre léxico en segundas lenguas. En el siguiente trabajo se expondrán algunas de esas teorías, así como distintas aportaciones de la lingüística, la psicolingüística y la pedagogía a la enseñanza de vocabulario.

Personalmente, a la hora de decidir el tema sobre el que debía versar mi memoria, me planteé qué aspecto de las grabaciones que había realizado para el Practicum del Máster de Lingüística Aplicada a la enseñanza de E/LE a mi grupo de alumnos inmigrantes había resultado más interesante de cara al análisis de las transcripciones, pero eran tantos los errores y las cuestiones en que profundizar que la escucha de las grabaciones sirvió más para mi tortura personal que para vislumbrar un posible tema para la memoria.

Al mismo tiempo, pensé en sus propias necesidades, las de los alumnos, en los aspectos que suponían un mayor obstáculo para el avance de la clase, para poder así analizarlos detenidamente e intentar buscar soluciones. De este modo llegué a una primera conclusión: una de las prioridades más destacables de este colectivo es la lecto-escritura, pues la mayoría de ellos llegan al aula tras unos meses (algunos más, otros menos) de estancia en España en los que han subsistido trabajando en la construcción o acogidos por alguna institución, lo que les ha llevado a desarrollar un mínimo de estrategias comunicativas orales que les hace parecer poseedores de un mayor nivel de español del que en realidad tienen.

Muchas veces se tiende a generar una imagen homogénea y estereotipada sobre las necesidades de conocimiento de la lengua por parte de este tipo de minorías limitando éstas a un aprendizaje oral elemental y dejando así de lado la escritura, actitud

en mi opinión del todo equivocada y que debería ser evitada a toda costa. En el siguiente artículo intento demostrar la importancia de plantearse el tratamiento apropiado que ha de darse al vocabulario con una población como la inmigrante (planteamiento necesario en cualquier ámbito del aula de E/LE).

2. EL TRATAMIENTO DEL VOCABULARIO EN EL AULA DE ESPAÑOL PARA INMIGRANTES

Previa consideración de cualquier aspecto en concreto sobre el tratamiento del vocabulario, me parece importante la atención a distintos factores a tener en consideración por parte del docente a la hora de plantearse una actuación concreta frente a su alumnado. De este modo, en un primer término se recogerán algunos factores determinantes para el correcto desarrollo de una enseñanza centrada en el alumno.

Las metas de nuestros alumnos inmigrantes confluyen en algunos puntos, al menos en el más primordial y apremiante para todos ellos: la necesidad de comunicarse en el día a día que les rodea. El ser capaces de establecer una serie de relaciones sociales básicas les permitirá desenvolverse cotidianamente usando una lengua extranjera en un entorno del todo extraño, regido por normas y pautas sociales en ocasiones muy alejadas de las propias.

1.2. La importancia del contexto

En el capítulo anterior han sido analizadas una serie de características individuales que se han de tener en cuenta a la hora de poner en práctica una enseñanza centrada en el alumno. Se ha visto con ello, que uno de los problemas más importantes que se plantean en la enseñanza de una segunda lengua es el hecho de que el aprendizaje de nuestros alumnos no puede entenderse como un proceso sistemático, sino que atiende a una serie de variables individuales y contextuales según sean las características y condiciones que rodeen la realidad de cada alumno.

Al igual, factores como la edad, la inteligencia, la motivación... etc, deben de ser considerados si se contempla la puesta en práctica de una enseñanza centrada en el alumno. Ellis (1987) sostiene que cada aprendiz aporta sus propias variables

individuales a un contexto concreto de aprendizaje. Brumfit (1980), por su parte, ya había propuesto la existencia de una serie de “variables nacionales”¹ que, irremediablemente, condicionarán el resultado final del proceso de aprendizaje. En el caso de un aprendizaje formal, como es el que nos ocupa en este apartado, son, entre otras, los planes educativos, el apoyo de la administración al profesorado y los recursos disponibles.

Sin lugar a dudas, un factor de mucho peso en la actuación del estudiante de una lengua extranjera es el contexto. Hasta el momento las investigaciones sobre el papel del contexto en el proceso de aprendizaje se habían centrado en el desfase existente entre la formalidad de la clase y la vida real. De esta línea de investigación surgiría el enfoque comunicativo y su propuesta de hacer de la clase un gran ensayo de las diferentes situaciones cotidianas que el alumno se va a encontrar en la calle.

A esto se sumaron una serie de estudios sobre el fenómeno de la pidginización, en palabras de Santa-Cecilia (2000:109), el desarrollo de una interlengua caracterizada por una falta de morfología flexiva y un sistema léxico y gramatical restringido, lo que para este autor demostró que la interacción existente entre el alumno y la cultura del nuevo grupo social al que accede marcará inevitablemente el desarrollo del aprendizaje de la lengua meta. Esto es, a mayor distancia social entre el estudiante y la comunidad de acogida, mayores barreras afectivas y sociales a la hora de la adquisición de esa nueva lengua.

Con esta teoría del proceso de pidginización Schumann (1978) considera que si el alumno pertenece a un grupo inferior, socio-culturalmente hablando, o se siente de algún modo subordinado a la cultura de acogida, se resistirá a aprender la lengua meta.

Para Soto Aranda y El-Madkouri²:

¹ Traducción de Soto Aranda y El-Madkouri (2002): “La adquisición del español en la población inmigrada en España. Apuntes para una reflexión sobre el paradigma”. Estudios de Lingüística, Universidad de Alicante, núm. 16 [pág. 10]

² “Enfoques para el estudio de la adquisición de una l2 como lengua de acogida. Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático”. Revista electrónica de estudios filológicos, nº10. [pág.16]

La aplicación de los constructos teóricos desarrollados por el Análisis Crítico del Discurso, los Estudios de Género, los Estudios de interculturalidad y la Lingüística Cognitiva a la investigación sobre Adquisición de Segundas Lenguas permitió que se dejara de considerar al aprendiz como sujeto aislado y responsable único de su grado último de adquisición y se insista en considerar: a) el aprendizaje en tanto que proceso y b) las variables que condicionan dicho proceso, tales como las características del contexto de adquisición o la relación de poder en las interacciones que se establecen entre un hablante nativo de una L2 y un aprendiz inmigrado, entre otras posibles.

Y es que el proceso de aprendizaje de una lengua de acogida³ conlleva mucho más que el dedicado estudio y aprendizaje de una serie de destrezas, reglas gramaticales y vocabulario, en palabras de Soto Aranda y El-Madkouri, dicho proceso supone además una *práctica social compleja que compromete las identidades de los aprendices de LA*.

Estos mismos autores recogen la aportación de Norton (2000) quien resalta la importancia de ese contexto, escenario de esa compleja, aunque necesaria, práctica social, decisiva en la adquisición de una lengua de acogida:

- a) Los inmigrantes viven en zonas junto con otros aprendices de la L2 de diverso origen. En aquellos casos en que eso no ocurre, el inmigrante siente con frecuencia el temor de que al hablar se le identifique como inmigrante.
- b) En muchos casos el inmigrante siente el exterior como un mundo que le intimida cuando no rechaza, incluso en el caso de tener un alto nivel cultural o de estudios.
- c) Los inmigrantes no se sienten libres para hablar con su entorno y expresar sus vivencias, transformándose el uso de la lengua en un mecanismo de control social.

³ El término *lengua de acogida* (*target language*), para Soto Aranda y El-Madkouri, se relaciona con el de “sociedad de acogida”, y hace referencia a un tipo de L2 adquirida en un contexto migratorio por grupos de población la mayoría de las veces en situación de precariedad económica o social, que suelen proceder de ex colonias, de países con situaciones económicas más complejas que las de los países receptores (inmigrantes económicos) o de países con inestabilidad política (refugiados). En la mayoría de los casos las poblaciones autóctonas los suelen percibir a partir de sus diferencias culturales, de ahí que el conocimiento de la lengua implique las más de las veces una vía de aceptación social para los inmigrados y un medio para acelerar el proceso de asimilación cultural para las sociedades receptoras. (El-Madkouri y Soto Aranda, 2005, 33) en “Enfoques para el estudio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida. Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático”. Revista electrónica de estudios filológicos, nº10.

- d) La responsabilidad en la interacción entre el hablante nativo y el inmigrante aprendiz de la L2 recae en el segundo en el sentido de entender y ser entendido, pero no en el hablante nativo, asegurándose de que el aprendiz ha entendido.
- e) Cuando se produce una ruptura en la comunicación, el aprendiz se siente avergonzado mientras que el hablante nativo siente impaciencia o enfado.

Esta reconsideración de la importancia del contexto en el proceso de aprendizaje de una lengua ha supuesto una redefinición de las variables que influyen en él:

L2 learning is not seen so much as a gradual and neutral process of internalizing the rules, structures, and vocabulary of a standard language; rather, learners are seen to appropriate the utterances of others in particular historical and cultural practices, situated in particular communities. (Norton y Toohey, 2001: 312).

La lingüística de la comunicación ha venido demostrando que el conocimiento de una lengua atiende a un fenómeno mucho más complejo que una interiorización de unidades y reglas. Para Littlewood (ctdo. Soto Aranda y El-Madkouri), la competencia lingüística del hablante le capacita para producir nuevas frases que se ajusten a los significados que necesita expresar. Un análisis estructural se concentra en la descripción de cómo pueden combinarse los elementos lingüísticos, sin embargo, no es suficiente para explicar cómo se usa el lenguaje como medio de comunicación. Como indica este autor “mientras la estructura de la oración es estable y sólida, su función comunicativa es variable y depende de factores relacionados con la situación y con el entorno social“(Littlewood, 1996: 2).

En cuanto al contexto, García Santa-Cecilia (2000: 117) expone un cuestionario sobre la recepción de la lengua y de la cultura española en la sociedad-meta⁴, pensado inicialmente para ser aplicado en alumnos y cursos de español en el extranjero, pero que, con algunos cambios, resulta fácilmente aplicable a mis clases de inmigrantes:

I.A. LENGUA

⁴ Instituto Cervantes, Dirección académica. Primer trimestre de 1992.

1. L1 - español

[Proximidad formal entre la lengua

(léxico, gramática, fonética) de la

próxima 54321 lejana

sociedad en la que está situado el centro (L1) y el español.]

2. Presencia del español en la comunidad del alumno inmigrante

[Existencia de grupos de habla española dentro de la comunidad y de

manifestaciones culturales en español dentro de estos grupos

importante 54321

nula

(asociaciones de emigrantes, centros culturales...)]

3. Integración del español en el entorno del alumno

[Diversidad de grupos y capas sociales de una misma

comunidad que lo usan, consideración del español

integrado 54321 no integrado

dentro de su entorno como lengua de prestigio

(cultural, social..), o bien rechazo más o menos unánime

hacia la lengua-meta]

4. Actitud de la sociedad hacia su entorno o comunidad

[Existencia o no de prejuicios hacia

bien considerada 54321 mal

la comunidad del alumno]

5. Volumen de la demanda

[Apreciación en términos absolutos]

grande 54321 reducido

6. Características de la demanda

[Si se trata de grupos alfabetizados o no

o si requieren de cursos más específicos

cursos generales 54321 más

específicos

de cara a un determinado empleo]

(alfabetización...)

7. Atención a la demanda

[Grado en que la demanda está cubierta

plenamente 54321 escasamente

(personal especializado destinado

cubierta cubierta

en centros escolares o de adultos)]

I.B CULTURA

8. C1 – España

[Similitudes y diferencias entre la cultura del alumno y la meta (española)] *próxima 54321 lejana*

9. Presencia de la cultura española

[En qué medida la cultura y la civilización española está difundida entre la sociedad del alumno] *importante 54321 nula*

10. Integración en la cultura española

[En qué medida el alumno y su comunidad se sienten parte integrante de la sociedad de acogida] *integrada 54321 no integrada*

11. Visión de España

[En qué medida su concepto de España (o el que le han prometido) se adecua a la realidad sociocultural española (política, cultura, economía, leyes, valores...)] *real 54321 irreal*

12. Actitud del entorno hacia la sociedad-meta

[Si existe o no deseo por conocer mejor y más a fondo la realidad española actual] *favorable 54321 desfavorable*

13. Volumen de la demanda de actos culturales en general

[Apreciación en términos absolutos]

14. Conocimiento de la historia de la sociedad-meta y carácter de ese conocimiento

[Conocimiento de realidades históricas recientes (guerra civil, franquismo, transición...), o bien de la actualidad cultural (artistas, cineastas, televisión...)] *grande 54321 reducido*

15. Atención a la demanda cubierta

[Grado en que se atiende a estos factores más culturales en la enseñanza a inmigrantes] *cubierta 54321 no cubierta*

Cada grupo de “español para inmigrantes” tiene una serie de características específicas, muchas de las cuales se repiten en un mismo colectivo o nacionalidad, cambian cada curso, o incluso más de una vez a mitad de curso, y aunque cada alumno es diferente y tiene un nivel académico y cultural concreto, cuadros como el presentado aquí pueden

ayudarnos a comprender más a nuestros alumnos y sus culturas y comunidades de origen. Las nacionalidades y formas de vida son muy distintas y todas confluyen en el aula con un único objetivo. El factor intercultural está presente en la dinámica diaria de la clase, por lo que una actitud integradora del profesor, le ayudará, en la medida de sus posibilidades, a entender e incorporar el universo cultural que nos brindan los alumnos.

1.2. El tratamiento del vocabulario en este tipo de aulas: la importancia de la lectoescritura.

Es característica habitual de los grupos de inmigrantes el que tengan que pasar por un proceso alfabetizador mientras aprenden la lengua extranjera. Es decir, es preciso combinar en las clases el aprendizaje de la lecto-escritura y el del idioma, teniendo presente que cada proceso lleva su propio ritmo: la oralidad es prioritaria por las propias necesidades comunicativas de la persona y avanza más rápidamente, mientras que la lecto-escritura requiere un proceso más lento, con una progresión adecuada y un refuerzo continuo. La finalidad es que los dos aprendizajes progresen y se apoyen mutuamente, puesto que cuanto mayor es el conocimiento oral de una lengua, mayor capacidad se tiene en la expresión escrita y por otro lado, la lecto-escritura permite fijar y recordar más fácilmente los contenidos que se van aprendiendo de forma oral.

El proceso del aprendizaje lengua oral-lecto-escritura tendría que abarcar las cuatro destrezas, pero según la bibliografía consultada y la propia experiencia, se demuestra que el hecho de saber una palabra previamente facilita muchísimo el aprendizaje. De ahí que prácticamente todos los métodos partan de una etapa oral. El proceso a la lectura empieza con la etapa oral, porque es en la etapa oral cuando se fijan en la palabra escrita y toman conciencia de que la lecto-escritura es algo a su alcance. Por ejemplo, se fijan cuando van por la calle, y saben la palabra calle y la miran o miran su nombre, su país u otras palabras de uso y es aquí donde empiezan a discriminar y a seleccionar lo que entienden y reconocen de forma escrita aunque sea *a posteriori* cuando realizan una mecanización de estas destrezas.

Cabría diferenciar tres elementos fundamentales para un aprendizaje progresivo del sistema de lecto-escritura: morfológico, semántico y morfosintáctico. Huelga decir que

deben ser introducidos de forma conjunta en el proceso de aprendizaje, pero evidentemente, me centraré tan sólo en el semántico.

En primer lugar, y sin abandonar el cómo, lo que creo procede plantearse ante un aula de estas características es qué aspectos considerar a la hora de seleccionar el vocabulario que se va a trabajar. Desde el método CONTRASTES⁵ nos proponen algunos muy interesantes:

- La correspondencia entre lenguas, teniendo en cuenta que muchas palabras pueden no tener traducción en su lengua.
- La frecuencia de uso, pero ¿cuál?:
 - frecuencia del español⁶
 - frecuencia de zonas geográficas determinadas;
 - frecuencia de uso en determinados colectivos, por ejemplo, *permiso* puede ser una palabra muy usual para la población inmigrante y no tanto para la población autóctona.
- El significado de las palabras: polisemia, connotaciones⁷, contexto en el que se utilizan...

Al seleccionar el léxico, debemos tener en cuenta que aunque una persona conozca el alfabeto completo y todas las combinaciones silábicas, le puede resultar muy difícil generar vocabulario si no tiene un dominio oral del idioma.

En esta elección, primaremos que el vocabulario sea:

- **Cercano** al entorno de los participantes⁸, coloquial y cotidiano; considerando la frecuencia de uso del mismo para ellos, así como la de la zona geográfica en la

⁵ *Op. cit.* pág. 57

⁶ Existen diccionarios de frecuencia basados en criterios de disponibilidad léxica que indican las palabras que los hablantes nativos de una lengua utilizan en las situaciones comunicativas más frecuentes. García Hoz, V. (1953): *Vocabulario común, vocabulario usual y vocabulario fundamental*. Madrid, CSIC. Alvar Ezquerro, M. (2003): *Nuevo diccionario de voces de uso actual*. Madrid, Arco Libros.

⁷ Obsérvese el ejemplo transcrito de la explicación de la palabra *barrio* y las connotaciones que tiene frente a urbanización, por ejemplo (pág. 11).

⁸ El empleo de textos como el de *El viaje de Ana*, historias y anécdotas de jóvenes inmigrantes contadas en primera persona, dan siempre muy buenos resultados, pues la motivación es tan alta, que deboran los consejos y las vivencias de gente en su misma situación. Martínez Ten, L.; Leal, C.; Bosch, S. (2002): *El*

que se encuentran; esto es, en un principio conviene partir de su universo léxico para, posteriormente ir ampliándolo de modo que les resulte útil y responda a sus intereses.

- ❑ **Concreto** y apoyado con imágenes, pues es más fácil de entender que el abstracto y además la imagen tiene un papel fundamental cuando se está aprendiendo un idioma. Por ejemplo, se introduce antes *amigo* que *amistad*.
- ❑ **Contextualizado** en cuanto al significado por campos semánticos, evitando los listados de palabras sin conexión lógica entre ellas, pues esto impide su retención; por ejemplo, parece más adecuado introducir en un mismo texto *sofá, silla, mesa*, frente a palabras aisladas como *sala, seta, solo...*
- ❑ **Problematizador**, que provoque debate en el grupo y que toque temas clave que nos afectan a todos.

1.2.1. Enseñanza mediante tareas: ventajas e inconvenientes con el alumnado inmigrante

En los programas anteriores al enfoque por tareas la organización de los contenidos léxicos se fundamentaba en tres criterios: **aleatorio** (era la subjetividad del profesor la que determinaba la organización de los contenidos del programa); **de cercanía** al alumno, según fueran dichos contenidos más o menos cercanos al universo del alumno; y de **paralelismo** vocabulario-gramática, que supedita injustamente el vocabulario a la gramática.

Como respuesta a los métodos tradicionales surge el programa organizado mediante tareas, que ya no se agrupa por contenidos léxicos, sino por tareas. No se trata de simular situaciones comunicativas sino de crear espacios de comunicación reales en el aula, situaciones en las que se sienta la necesidad de codificar y decodificar la información, situaciones en las que el alumno se vea obligado a utilizar la lengua, a manipular los contenidos para avanzar en la actividad. Por ejemplo, serían tareas *rellenar un impreso de solicitud, buscar una vivienda, organizar una salida o acudir a una entrevista de trabajo*. En el caso de la actividad transcrita de la canción de

Amparanoia, la tarea final era la creación de una estrofa que versara más o menos sobre la ciudad, empleando el vocabulario nuevo que hubiera surgido, de tal modo que se veían obligados a buscar entre las palabras que ya conocían o entre las nuevas que habían aprendido, aquellas que rimaran unas con otras.

Los contenidos léxicos por tanto, no quedan fijados *a priori*, sino que surgen en función de las necesidades comunicativas de los alumnos, como resultado de un beneficioso proceso de negociación más o menos abierto con ellos. La idea central de este enfoque radica pues, en la capacidad del alumnado para negociar sus propias vías de aprendizaje, por lo que los resultados del aprendizaje son de algún modo imprevisibles, producto de la interacción entre el alumno, la tarea y el contexto creado en torno a la tarea.

Pese a todas estas ventajas, los métodos de enfoque comunicativo presentan igualmente una serie de problemas a la hora de aplicarlos a la clase con inmigrantes:

- a) Por un lado, sigue considerando que se parte de un alumnado perfectamente alfabetizado en su L1, lo que difiere de la realidad de un gran número de inmigrantes residentes en nuestro país.
- β) Por otro lado, se centra inevitablemente en la cultura occidental, sin tener en cuenta la diversidad cultural, presentando a menudo temas del todo ajenos a la realidad del inmigrante⁹, los cuales incluso, pueden llegar a ser *humillantes*¹⁰. Lourdes Miquel opina que sí pueden ser utilizados materiales de E/LE, siempre y cuando:
 - ❑ Traten temas que puedan resultar irritantes o humillantes al alumno inmigrante.
 - ❑ Planteen actividades que presupongan que se comparten esquemas cognitivos que los occidentales damos por universales.

⁹ Existen temas como el del cumpleaños o el del ocio y tiempo libre, que exigen por parte del docente ser muy cuidadoso, pues puedes encontrar alumnos que nunca hayan oído hablar de cumpleaños, que no conocen siquiera la fecha de su nacimiento (y en su carné aparecen como ya he dicho cuatro equis), o que no entienden el concepto de ocio.

¹⁰ Corpus, M. (1998) “¿Un reto para el profesorado? Enseñanza de español para inmigrantes”, en *Frecuencia L: Revista de didáctica español como segunda lengua*. Madrid, Edinumen, nº 7, pág. 53.

- Impliquen técnicas de aprendizaje con las que, quizá, no estén familiarizados los inmigrantes: test de selección múltiple, interpretación de gráficas...(Miquel, L. 1995)

c) Por último, apuntar que el enfoque comunicativo llevado al aula a menudo les resulta muy chocante y no están en absoluto familiarizados con ese tipo de enseñanza que en algunos casos resulta demasiado agresiva y apremiante. En culturas como la senegalesa o la marroquí por ejemplo, la docencia se contempla de una forma más tradicional, donde el profesor es un mero transmisor de conocimientos, el único que posee la información y por lo tanto el *protagonista* absoluto de la clase. Aunque este punto final me parece mucho más negociable que los dos anteriores, pues la enseñanza tradicional española también era así, y poco a poco se van rompiendo los moldes y se van cambiando los roles.

En las clases transcritas, se puede observar la intención por parte de la profesora de no ser ella la única poseedora de la verdad, esto es, de las opciones correctas en cada ejercicio, por lo que son los alumnos los que se corrigen mutuamente los unos a los otros, aportando correcciones acertadas o no.

Otro de los inconvenientes que presenta la aplicación de este método comunicativo en el aula de inmigrantes es la movilidad a la que está sujeta este colectivo. Como ya he comentado anteriormente, a menudo los alumnos son trasladados o se ausentan durante largos períodos (la época de recogida de la fruta, por ejemplo), haciendo muy difícil la realización de un auténtico enfoque por tareas, pues necesita de un planteamiento más o menos a largo plazo, así como unas tareas intermedias que cumplir para la correcta consecución de la tarea final.

Autores como Lourdes Miquel aluden a este último factor para optar por el diseño de un programa, que dentro del enfoque comunicativo trace sus objetivos de acuerdo con funciones y nociones, así como temas de su interés. No obstante, y como la autora señala, la adecuación del diseño sobre todo en lo que se refiere a las necesidades reales

de este tipo de alumnado puede quedar condicionada por la visión que el propio profesorado tenga del uso que éstos vayan a hacer de su conocimiento de español¹¹:

[...] muchas veces nuestro propio concepto del minorías nos lleva a cometer importantes errores de apreciación ("no tendrá que conceder permiso", "no tendrán electrodomésticos", "si no saben escribir no pueden deletrear"...)) que tienen consecuencias también importantes en la programación inicial.

Dentro de este enfoque se han desarrollado diversas propuestas, las primeras basadas en **centros de interés**. En ellas se define la situación comunicativa que responde a las necesidades y expectativas del grupo, a partir de las cuales hay que definir objetivos comunicativos y gramaticales. Los contenidos gramaticales han de adaptarse por niveles y graduarse por dificultad y siempre de acuerdo con el léxico. Se trata por tanto, de acotar el vocabulario básico que ha de enseñarse, basándose en índices de disponibilidad léxica y de frecuencia (indicadores del léxico del que dispone con mayor asiduidad el hablante de un idioma en su producción lingüística).

Sin embargo, es frecuente que como consecuencia de las imágenes estereotipadas que algunos docentes tienen del inmigrante (presunción siempre de un bajo nivel de formación), se suele programar pensando que no es necesario ni primordial un conocimiento del lenguaje escrito, postura en mi opinión bastante alejada de la realidad a la que la totalidad de los alumnos deben enfrentarse desde el primer día: documentación (firma de contratos, cumplimentación de formularios, renovaciones de tarjetas de residencia o visados...), viviendas, trabajo, salud, aspectos culturales de cara a su participación social...

En mi opinión, la primera meta que nos debemos poner como profesores de E/LE para colectivos inmigrantes es la integración, la cual no se consigue, o al menos se ralentiza sobremanera el proceso, sin la inclusión en nuestros programas de determinados elementos indispensables para el desenvolvimiento autónomo de los alumnos en lo que supondrá su nueva vida en la sociedad de acogida.

¹¹ Miquel, L. (1995): "Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/L2 a inmigrantes y refugiados", en Álvarez, T. (coord.) *Actas de las Jornadas sobre la enseñanza del español para inmigrantes y refugiados*. Didáctica, 7, pág. 250.

Por esto insisto, y concluyo, que los materiales didácticos deberían atender a una selección que recogiera estas necesidades del inmigrante (incluso para estudiantes recién llegados y matriculados en el instituto de ESO), dando así una respuesta a sus intereses, necesidades y expectativas.

1.3. Análisis de dos actividades de léxico en el aula de inmigrantes

1.3.1. Datos de interacción en el aula:

Se trata de un aula de español de un centro sociolaboral dependiente del ayuntamiento de Zaragoza, que ofrece cursos gratuitos para inmigrantes. Las sesiones aquí transcritas se llevaron a cabo en el horario habitual (8-10 de la mañana) y duraron 40 minutos la primera y 55 la segunda. Según las indicaciones ofrecidas por el *Marco de Referencia europeo para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas*, los niveles de enseñanza a inmigrantes pueden ser dos: nivel A (usuario básico) y nivel B (usuario independiente). Pero la clase es tan diversa que me parece más adecuado hablar de un nivel intermedio al que queda igualado la clase, estamos acabando el Sueña 2 y últimamente yo he introducido en mi aula el Gente 2.

En mis clases con alumnos inmigrantes en un Instituto de Secundaria, dentro de un aula de inmersión lingüística, los materiales que siempre encontraba más adecuados para este tipo de población eran los del método Forja (editado por CC.OO), Contrastes, Cáritas y Cruz Roja¹². Son los que más ajustan su vocabulario a la realidad de este tipo de alumnado¹³, pues como afirma Alberto Carcedo en su estupendo artículo “Índices

¹² Materiales como *Aprendiendo un idioma para trabajar*, de Cruz Roja, resultan de gran interés para los alumnos que se van a incorporar al mundo laboral, como es el caso de estos centros sociolaborales. Este es uno de los primeros materiales que se hicieron de enseñanza de español como L2 con fines específicos para los inmigrantes y donde se contemplan distintos ámbitos laborales en los que pueden trabajar los inmigrantes: construcción, hostelería (ayudantes de cocina, camareros), servicio doméstico, ayuda domiciliaria, limpieza industrial y comercio (reponedores, vendedores, mozos de almacén...)

¹³ Ana Zaragoza Andreu enumera alguno más de los materiales específicos que se pueden encontrar para inmigrantes, como por ejemplo el *Manual de lengua y cultura*, coordinado y editado por Cáritas España, o el *En contacto con...*, elaborado por el Departamento de educación de ASTI para la Fundación Santamaría. También recomienda como muy claro y de fácil manejo el *Conocimiento de la Lengua y del Medio*, perteneciente al proyecto INSER-IM y coordinado por la diputación de Barcelona. “Un viaje profesional: Destino el español para inmigrantes”, en *Frecuencia L: Revista de didáctica español como segunda lengua*. Madrid, Edinumen. nº 18, noviembre 2001, págs. 28-32

léxico-estadísticos y graduación del vocabulario en la enseñanza de ELE (aspectos culturales)”, el vocabulario debe ser *un fiel reflejo del entorno específico que es habitual al hablante*¹⁴, y mucho más, en estos casos en los que necesitan adquirir cierto vocabulario de urgencia que les permita buscarse lo mejor posible la vida en su nuevo país.

El problema con este tipo de población, que seguidamente describiré a *grosso modo*, es que poseen un alto nivel de español hablado, el cual choca estrepitosamente con su nivel de escritura.

Muchas veces se trata de alumnos que apenas han estado escolarizados en sus países de origen, o que incluso no han estado nunca alfabetizados, con lo cual me resulta muy difícil encuadrarlos en uno solo de los niveles estándar del marco de referencia europeo, por ejemplo. Utilizo actividades de audio del Sueña 3, intercaladas con sencillos ejercicios de escritura que me invento o que busco en la red o en libros de nivel casi inicial o de alfabetización.

Para trabajar la escritura y el vocabulario recorro muchas veces a juegos como el Cifras y Letras, que me sirven para comenzar la clase mientras llegan todos los alumnos, y de un modo más o menos divulgativo, trabajamos las distintas palabras que se pueden formar con el español. Intentamos hacerlo a modo de concurso, como los de la televisión, pero a menudo los alumnos desaparecen o son trasladados y es difícil crear una mínima continuidad en el juego. Con adolescentes he empleado en ocasiones métodos como el *Contrastes* o el *Trotamundos*, e incluso alguna actividad de *Rayuela*¹⁵. También recorro con alumnos apenas alfabetizados en su L1 (no importa la edad), a diccionarios ilustrados que les ayudan a comprender y asociar más rápidamente todo el aluvión de nuevas palabras que les sobreviene desde un principio¹⁶.

¹⁴ En M. Franco Figueroa [et al.], Actas del X Congreso Internacional de ASELE. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Cádiz, 1999, pág. 177

¹⁵ Marin Arrese, F. y Morales Galvez, R. (1998): *Trotamundos*. Edelsa. Madrid.

Candela, P., Banegas, G. Y Zanón, J. (2000): *Una Rayuela*. SGEL, Madrid.

FAEA, Equipo CONTRASTES, (1998): *Contrastes: Método de alfabetización en español como lengua extranjera*. MEC, Salamanca.

¹⁶ VV.AA. (1993): *Imaginario. Diccionario en imágenes para niños*. S. M. Madrid.

(1996): *Vocabulario activo e ilustrado del español. Diccionario en imágenes*. SGEL, Madrid.

Paso a detallar pues las características de mis ocho alumnos, principalmente de los presentes en alguna de las sesiones grabadas:

- **Adriano:** brasileño de 29 años, de profesión fotógrafo. No nos hemos puesto de acuerdo muy bien en lo referente a su nivel de estudios, aunque parece que cursó una especie de módulo profesional de fotografía. Su L1 es el portugués y a menudo se apoya tanto en ella, jugando con el hecho de que es muy similar y que la entendemos con poco esfuerzo, que acaba dándonos charlas en su idioma intercalando apenas un par de palabras en español, o más bien hablando una especie de *portuñol*, pues tampoco se trata de portugués, exactamente. Entiende bien el inglés y el castellano, pero presenta mucha dificultad a la hora de escribir en ambas lenguas. Altamente motivado, de carácter afable y extremadamente educado. El 14 de Marzo presenta su primera exposición fotográfica en una sala de Zaragoza.
- **Boby:** no es su verdadero nombre, pero explica que debido a su complejidad (no me lo ha querido dar para comprobarlo) ha optado por autodenominarse de este modo, mucho más sencillo para nosotros, afirma. Rumano de 22 años cuya profesión también ignoramos. Muy reservado, nunca habla de su vida privada y son pocos los datos que tenemos de él. Posee un bachillerato realizado en su país y apenas lleva un año en España. En el aula se muestra participativo pero parece estar en un período de estancamiento, de *fossilización*, pues posee el nivel suficiente para comunicarse, pero con muchas carencias, sobre todo en la parte escrita. Fenómeno aplicable a la mayoría de ellos.
- **Bathé:** no aparece en ninguna de las dos sesiones. Es mauritano de 26 años y tiene un alto nivel en comprensión y expresión oral. Habla y escribe francés que considera su L1. Dificultades también en la escritura de español.
- **Hanan y Nawal:** son las dos únicas chicas en el aula, ambas Marroquíes, de 16 años. Nawal es muy participativa y abierta, extremadamente inquieta y ansiosa por integrarse en nuestra cultura y parecer “una chica más del barrio” (palabras textuales). Se viste como las adolescentes de la zona y ha asimilado expresiones como “maña” que repite exageradamente. Se muestra muy crítica con las costumbres de su país, y se lamenta de las exigencias de su padre por mantener

sus ideas extremistas para con ella, no así en el caso de sus hermanos. Hanan es todo lo contrario, aunque con vestimenta también totalmente *occidentalizada* (ninguna lleva pañuelo por ejemplo), no vierte opiniones en la clase, se limita a contestar si le preguntan y no suele hablar con el resto de chicos marroquíes presentes en el aula.

- **Khalid y Mohamed:** son otros dos chicos marroquíes de unos 16 años (no tienen papeles y han llegado a la Península sin familia, por lo que en su DNI figura una XXXX en la fecha de nacimiento), tutelados por la Diputación General de Aragón en régimen abierto, carecen de destrezas escritas pero en cambio mantienen conversaciones fluidas y entienden a la perfección el español. En ambos casos, las pocas clases que han recibido han sido para aprender, oralmente y de memoria, los versos del Corán. Khalid es retraído y muy poco colaborativo, introverso y terriblemente desconfiado. Mohamed es todo lo contrario, extroverso y altamente motivado, muy participativo y alegre.
- **ABDUL:** argelino de 25 años, ha sido el último en incorporarse a las clases. Ha cursado bachillerato y ha estudiado inglés en la universidad (?), aunque esto último no ha quedado muy claro, pues no especifica en qué universidad ni qué tipo de estudios, aunque sí entiende palabras en inglés. Aprende muy rápido (la base escolar se nota y mucho en este tipo de alumnado) y aunque entró con un nivel más bajo (no llevaba ni cinco meses en España) enseguida se ha puesto al día.

1.3.2. Transcripción

□ **17 de Febrero, 8h.**

Nawal (m)

Adriano (h)

Mohamed (h)

Khalid (m)

(Tras el juego de “Cifras y Letras”)

PROFESORA: bueno chicos, antes de empezar esta nueva unidad de la justicia y el trabajo, que es ya la penúltima antes de terminar el libro... [observa un gesto de extrañeza en Bobby]... ¿penúltima?, ¿sí?, ¿alguien la conoce?... [silencio sepulcral, 8:10 h de la mañana]. A ver, mirad [se dirige a la pizarra], antes del último va... el penúltimo. ¿Sí?. ¿Alguien me pone algún ejemplo que no sea el de la unidad del libro?

NAWAL: claro, cuando yo voy a compra... y pregunta “¿Quién es última?” y yo ya soy penúltima....

PROFESORA: exacto, cuando yo voy a comprar ¿eh?, y estoy esperando a que me atiendan ¿sí?, estoy haciendo cola [lo remarca en la acentuación a la vez que lo escribe en la pizarra] y llega alguien más y pregunta “¿Quién es el último o la última?”. “¡Soy yo!” y entonces, al instante. Me convierto en la penúltima porque ya tengo a alguien detrás, ¿sí? [todos, unos más otros menos, asienten]. Bueno pues a lo que iba, que antes de comenzar esta penúltima unidad [...] vamos a hacer un par de actividades de vocabulario, porque es en la escritura donde más flojos estamos ¿no? [mueven la cabeza afirmativamente], nos cuesta mucho escribir correctamente las palabras que decimos, ¿sí?...

ADRIANO: sí, porque cuando voy a rellenar solicitud de exposición... paso mal porque sé que voy a cometer fallos...

PROFESORA: exacto, cuando Adriano va a rellenar su solicitud para la exposición fotográfica lo pasa mal y se agobia, porque sabe que va a cometer algún error... ¿sí?, ¿también os pasa a vosotros?... [más o menos asienten]. Ala, pues vamos a trabajar una actividad para solucionar estos problemillas que nos plantea la dura vida diaria... [risas]. Aquí tenéis una fotocopia con un dibujo... ¿de qué es el dibujo?...

NAWAL: es un chico... con muchas cosas...

PROFESORA: sí, eso, es un chico cargado de cosas y cada una tiene una flecha que nos lleva a su nombre, ¿sí?. Bueno pues se os pregunta en el ejercicio que cómo estudiáis para no olvidar las palabras, ¿vale?, y se os pide que durante tres minutos, o sea, muy poquito tiempo, intentéis memorizar bien el mayor número de palabras posible, ¿sí?, y que luego, sin mirarlas [se dirige enfáticamente a Khalid que acostumbra a ser muy tramposo en este tipo de juegos. Risas], escribáis todas las que recordéis, ¿de acuerdo?... Pues venga, ¿quién cronometra?, que yo no llevo reloj...

MOHAMED: yo...

PROFESORA: pues cuando digas Mohamed, tres minutos exactos eh? , tendrás que estar atento

MOHAMED: si... ¡Ya! [parecen tomárselo muy en serio y se ponen a memorizar durante tres minutos, la mayoría no levanta la cabeza del papel, aunque Adriano por ejemplo mira hacia el fondo del aula]

[...]

PROFESORA: ¿Cómo vamos de tiempo Mohamed?...

MOHAMED: quedaaa, medio minuto.

ADRIANO: ¿tobillo?

PROFESORA: sí, mirad a ver hacia donde señalan las flechas... ¿ves? [le indica en el dibujo], el tobillo es justo esta parte de unión entre la pierna y el pie [señalándose su propio tobillo]

PROFESORA: [ante un gesto de Mohamed] Ya chicos, se acabó el tiempo, ahora apuntáis por detrás de esta misma hoja o en otra, lo que queráis, todas las palabras que podáis recordar, venga un minuto. [...] Bueno pues ala, como hoy somos solo cuatro, cada uno saldrá a la pizarra y escribirá su propia lista de palabras tal y como la tiene en el papel ¿eh?, no vale cambiarlas ahora... Venga Nawal que te he visto con muchas ganas de salir [risas irónicas], y Khalid también que se ríe tanto, venga, cada uno a un lado de la pizarra nos escribe su columna [acompaña con gestos] de palabras.

Aspecto en que quedó la pizarra tras la participación de los cuatro alumnos:

Adriano	Mohamed	Khalid	Nawal
Gorra	Gorra	gorra	Ceja
nariz	cija	nariz	codo
topillo	tobillo	teja	robillo
ombro	orija	oreja	rrodilla
mochilla	codo	codo	pendiente
ovido	Monica	galsitenes	patenites
guitarra	ciguorrillo	patinet	guetarra
patinar	guetara	mochela	
cigarrillo	NARIZ	Getara	

muñeca		segarelo	
rodilla		muñeca	

PROFESORA: Muy bien, vamos pues a corregir las palabras eh, y vamos a tomar como referencia la primera columna, la que está en rojo, que es la de Adriano, ¿vale? Vamos con la primera palabra, “gorra”, parece que nadie ha tenido problemas con esta no?, quizá porque estaba la primera, no sé, pero os habéis acordado y está bien escrita en los tres casos. Lo mismo que nariz, en este caso con una sola erre en el medio, ¿si?. Muy bien escritas las dos: una suena fuerte: rrrr [emite el sonido vibrante de la –rr-] y la otra no: na-riz [remarca la suavidad de la –r en este caso]. Ahora bien, ¿qué diferencia vemos con la rr- de la rodilla de Nawal?, ¿suenan igual no?, ¿véis algún fallo?

MOHAMED: no, nunca se empieza con dos erres a la vez.

PROFESORA: eso es, nunca empezamos con dos erres. Suena igual, gorra que rodilla, pero a la hora de escribir, si es principio de palabra escribiremos una sola, ¿de acuerdo?... Vamos pues con la siguiente, ¿qué pone aquí?

NAWAL: tofillo

PROFESORA: ¿cómo dices Nawal?

NAWAL: no, topillo

PROFESORA: y tú ¿qué lees? [dirigiéndose a Adriano, el autor]

ADRIANO: topillo, topillo, pi... [dudoso]

PROFESORA: pero tú qué querías poner

ADRIANO: topillo

PROFESORA: ah, pues entonces está bien escrito, si querías poner “topillo” está bien, pero cómo se dice en realidad...

NAWAL: tobillo, con –b

ADRIANO: to-bi-llo

MOHAMED: ahí lo he escrito yo

PROFESORA: Mohamed lo tenía bien, es verdad... A ver Adriano, entonces, tú ¿por qué lo has cambiado?

ADRIANO: no lo sé, yo... yo... no conozco la palabra y me sonó topillo y.. y ... ya.

PROFESORA: muy bien Adriano, la verdad es que se trata de letras, de consonantes muy parecidas ¿no?, pero se escribe como dice Mohamed con –b. ... Muy bien... a ver, aquí... ¿qué os parece esta?, qué pone aquí

NAWAL: hombro

PROFESORA: siiii, hombro. Y ¿os parece bien?, ¿cambiaríais algo?

NAWAL: falta la hache

PROFESORA: la hache [a la vez que la escribe], ¿todos de acuerdo?

MOHAMED: Ahí va! Me faltaba una y la he olvidao y ahora la recuerdo...

PROFESORA: bueno, ya no vale, atended, pondríamos la hache a **ombro* si o no...[silencio absoluto], a ver, ¿alguien más ha puesto *hombro*?, solo Adriano ¿no?...
¿Ya habías oído esa palabra?

ADRIANO: si, en portugués *hombro* es la parte esquina del brazo...

PROFESORA: ah, vale, y seguro que se escribe..

ADRIANO: si, sin hache, **ombro* tal cual ahí.

PROFESORA: bueno muy bien, pues en español con hache ¿vale?, *hombro*, como *hombre*, ¿eh?, también con hache

MOHAMED: ah! ¡Esa también está puesta!

PROFESORA: ¿cómo? *Hombre* no estaba ¿no?

MOHAMED: ah no! yo había visto algo con hache y he dicho pues será...

PROFESORA: claro, Mohamed lo ha leído por encima y no ha mirado más, ha dicho, “*hombre*”, que es lo que estoy viendo. ... Venga seguimos, ¿qué pone aquí?, ¿Hanan?

NAWAL: mochila

PROFESORA: tú lees mochila ¿y tú?

MOHAMED: mechila

PROFESORA: a ver, le preguntamos a Adriano, ¿esto qué es, una -e o una -o?

ADRIANO: una -o

PROFESORA: a ver, entonces léelo ahora...

MOHAMED: mochía

PROFESORA: ¿cómo?

MOHAMED: mochiya

PROFESORA: y su autor, ¿Adriano?

ADRIANO: mochilla [se ríe]

PROFESORA: vale, entonces aquí ¿falta o sobra algo?

MOHAMED: sobra

ADRIANO: sobra, una ele

PROFESORA: claro, porque en español, cuando hacemos esta combinación [escribiendo en la pizarra la *elle*] aparece otro sonido ¿eh?... *Llover*, por ejemplo, ¿sí?... Y ¿qué te ha llevado a poner dos *eles*?

ADRIANO: no sé, yo que vi mochila, así, en portugués se escribe así, correcto, pero como yo pienso que hay algunos cambios, pues pensé *mochilla no mochila...

PROFESORA: demasiado fácil ¿tal vez?, eso pensaste. [risas] Adriano siempre complicando las cosas... A ver, Khalid también se ha acordado de ponerla, ¿cómo la leemos Nawal?

NAWAL: mochila

PROFESORA: mochila, con -i. ¿Y tú Mohamed, qué lees?

MOHAMED: mochila

PROFESORA: ¿cómo?

MOHAMED: mochila, con -e, mochila.

PROFESORA: pero fíjate, si dices que lo lees con -e, sería *mochela. Esto lo ha escrito Khalid ¿no?, a ver, ¿cómo lo leerías tú Khalid?

KHALID: [tapándose la boca con la mano y en tono muy bajito] ... mochila

PROFESORA: [imitando al alumno se tapa también la boca con la mano y se le oye balbucear] no te entiendo

KHALID: [se ríe] mochila

PROFESORA: hay que intentar esforzarse y lo sabéis en esto de la e y de la i ¿eh? [a continuación se hacen durante un par de minutos algunos ejercicios de fonética para trabajar estos errores comunes a todos los magrebíes]

□ **24 de Febrero, 8h.**

Adriano(h)

Boby (h)

Abdul (h)

Khalid (h)

PROFESORA: Bueno, vamos a escuchar una canción ¿eh?, así sin más, no os doy nada, ni fotocopias ni os digo lo que vais a oír. Intentad adivinar de qué trata y coged

[señalándose el oído, se refiere a captar, a entender] el mayor número posible de palabras, ¿sí?... venga pues, ahí va

[se reproduce íntegra la canción “En la ciudad” de Amparanoia¹⁷]

PROFESORA: muy bien, a ver qué hemos entendido... eh, Adriano, ¿de qué nos habla la canción?

ADRIANO: de problemas en *a ciudad...

PROFESORA: exacto, ¿de qué problemas habla?

BOBY: [sin dejar acabar la pregunta de la profesora] humos, coches, ruido...

ADRIANO: gente, tribus

ABDUL: no trabajo

PROFESORA: [tras apuntar todas las palabras que han ido diciendo los alumnos en la pizarra, agrupándolas más o menos por proximidad semántica: coche, tráfico, humos...] no hay trabajo... muy bien, o como se le llama a eso también..., ¿no?, cuando tú tienes que explicar que no trabajas, tu dices que estás en el...

ADRIANO: paro

BOBY: oficinas del INEM

PROFESORA: también, muy bien, veo que conocemos bien el tema, por desgracia [tímidas risas]

PROFESORA: ¿alguna palabra más que se os haya quedado?..., alguna idea...

ABDUL: no hay verde

PROFESORA: muy bien, no hay verde, es decir... hay muchos coches... tráfico... ¿sí?

[se enumeraron unas cuantas más, algunas de las cuales no aparecían en la canción pero que guardaban relación]

PROFESORA: bueno, aún han salido ¿eh?. Ahora vamos a repartir primero la actividad de vocabulario y vamos a ir sacando todas las palabras que... uhm? [lee y da instrucciones sobre la actividad]. Fijaros en esta lista, son todas palabras que aparecen en la canción, algunas ya las tenemos en la pizarra pero otras muchas no. ¿Entendemos todas?

KHALID: cemento?

PROFESORA: cemento, con -e, ¿qué es eso?, ¿alguien lo sabe?... [nadie contesta], cuando Abdul ha dicho “no hay verde”, ¿a qué se refería?

¹⁷ Encontré esta actividad en la página que el Ministerio de Educación y cultura español tiene en Nueva Zelanda: <http://redgeomática.rediris.es/elenza/canciones.htm>

BOBY: no hay árboles,... ¿árboles?

PROFESORA: no, árboles [mientras lo escribe]

BOBY: eso, árboles, jardín o flores...

PROFESORA: exacto, en lugar de paaarques [acentúa su pronunciación al tiempo que la escribe en la pizarra junto a árboles y otras de parecido significado], hay cemento, mucho cemento por todos lados. ¿Dónde podemos encontrar cemento?...

ADRIANO: en la calle

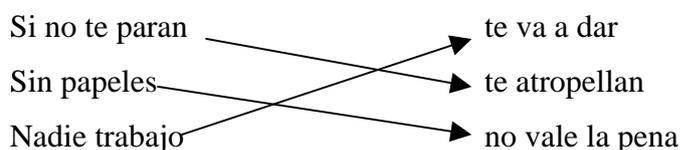
BOBY: casas, carreteras...

PROFESORA: ¿más?... eso es ¿eh?, el material con que se hacen las casas o las carreteras, las aceras, ¿sí?, por donde pisamos... Muy bien, a ver, más palabras [sigue enumerando el listado que aparece en la actividad añadiendo palabras nuevas en cada grupo]. ¿Barrios?, si, lo conocemos todos ¿no?

ABDUL: si, como barrio San José, barrio Delicias...

PROFESORA: exacto, zonas ¿no?, grupos de casas que están en la ciudad normalmente alejadas de lo que es el centro centro de la ciudad, ¿sí?. Hay otra palabra que también significa eso, “urbanización”, ¿a alguien le suena?, “urbanización” [caras de extrañeza], ¿no?. Bueno, quizá hay una diferencia de significado entre ambas, el barrio es más de gente trabajadora, con menos dinero, ¿sí?, ¿me entendéis?, la urbanización está también a las afueras pero es más de gente rica, también tiene tiendas y eso... pero... no sé... no se le llama barrio, ya veis, qué chorrada... [risas] En fin, que lo sepáis, pero que si queréis podéis decir que vivís en la urbanización San José [más risas], aunque probablemente no os entiendan o se partan de risa claro.

[Seguidamente, se terminaron de explicar algunas de las palabras y se trabajaron algunas estructuras gramaticales para explicar lo que había y no había en “mi ciudad”, trabajando así los determinantes definidos e indefinidos. Tras esto, se procedió a la audición de la canción, con el típico ejercicio de vacío de información como primera actividad para trabajar la comprensión auditiva de la primera parte de la canción. Para trabajar la segunda parte se separaron las frases y se les pidió que las unieran mediante flechas intentando así relacionar el principio y el final de cada frase. Por ejemplo:



De este modo, se trabajó el significado de algunas de las frases hechas que aparecían en la canción, como *sin papeles*, *no valer la pena*, *pagar en negro*.... A continuación transcribo cómo las trabajamos:

Sin papeles	a)no tiene libro o cuaderno b)ilegal, sin documentos c)no tiene fotografía
No valer la pena	a)no es interesante b)algo cuesta poco dinero No valer la pena c)está estropeado
Aprovecharse	a)utilizar a una persona en beneficio propio b)ir a la cárcel c)tener miedo
Pagar en negro	a)pagar poco dinero b)pagar con dinero exento de tasas o impuestos c)no pagar

PROFESORA: Vamos a trabajar estas cuatro frases hechas ¿eh?, que las hemos sacado de la canción y les hemos dado tres significados diferentes: a, b o c, ¿vale?, pues como somos cuatro, cada uno va a coger una de las frases y va a elegir una de las opciones, y luego va a pensar en una frase y la escribirá en la pizarra, ¿de acuerdo?, pues ala, Bobby la primera, Abdul la segunda, y Khalid y Adriano las otras dos, en ese orden, ¿sí?. Venga, cinco minutos...

BOBY: ¿cuaderno?

POFESORA: sí, ¿qué es cuaderno, chicos?... ¿libreta?...

BOBY: ah, sí... esto [y levanta la agenda de Abdul]

PROFESORA: exacto, sí, bueno, más o menos. Eso digamos que es un tipo de cuaderno, con fechas, que se le llama agenda [y lo escribe en la pizarra].

[..] A ver Bobby, con cuál lo has relacionado y tu frase.

BOBY: con b.

PROFESORA: muy bien, con la b. ¿Todos de acuerdo?... Sal a escribimos la frase ¿sí?

[Boby escribe: *sin papeles no hay trabajo*; Abdul: *SiN mujer y hijo LA viDa No vale LA pena*... Se corrigen unos a otros y se profundiza en el significado de estas frases hechas]. Timbre.

1.3.3. Análisis y discusión

Las características propuestas por Contrastes en cuanto a la elección de vocabulario a trabajar en el aula, que sea cercano, concreto, contextualizado y *problematizador*, quedan reflejadas en actividades como esta última de “En la ciudad”, donde se expone un vocabulario muy actual y “de la calle”, con frases hechas y expresiones que les pueden servir de mucha utilidad como *pagar en negro o sin papeles...*

Por otro lado, la manera en que se va proporcionando todo el vocabulario nuevo dentro de un mismo ámbito como es el de la ciudad, permite contextualizarlo, ayudando así a la asociación de campos semánticos. Por último, generador de debate, pues lo que muchos ven como problemas, otros lo ven como características intrínsecas a todo espacio urbano. Inesperadamente, en esta actividad de la ciudad, el tema de las tribus urbanas dio pie a un pequeño debate sobre la violencia y el racismo.

Por el contrario, la primera actividad de vocabulario transcrita no cumple con casi ninguno de estos principios, pues se trata tan sólo de que reflexionen acerca de cómo aprenden ellos el léxico, de que observen si la memorización les ayuda o no a fijar los nuevos vocablos de una manera más efectiva. En este caso, la actividad suele funcionar muy bien porque memorizan el concepto intentando recordar la forma en que se escribe, pues después han de reproducirla en la pizarra.

La memorización es una técnica de estudio a la que muchos de los alumnos están habituados, pero de un modo mecánico y sin sentido, sin una clara finalidad, costumbre que se puede aprovechar para fijar la ortografía de muchas palabras que ya conocen pero que escriben de modo incorrecto. Los magrebíes sobre todo, son un claro ejemplo de este hecho, pues, como menciono en los datos de interacción del aula, dedican la mayor parte de sus años de escolarización a la memorización de los versos del Corán y sin embargo, no pueden decir que sepan hablar ni escribir árabe, sino dialectos orales de sus zonas, los cuales no les permiten siquiera comunicarse entre ellos, aunque vivieran a escasos kilómetros de distancia¹⁸.

¹⁸ Recuerdo dos alumnos subsaharianos de un aula de español en un Instituto de la ESO en Zaragoza donde hacía mis prácticas de postgrado, que procedían de poblados muy cercanos, pero que

Esta actividad de memorización de vocabulario se convirtió en una actividad metalingüística, pues acabaron todos reflexionando sobre cómo se escribía cada palabra, ya que la corrección se hizo en gran grupo y todos participaban aportando sus propias reflexiones. Obsérvese el caso por ejemplo de Adriano y la palabra tobillo, o la ultracorrección de *mochilla, o la -h de hombro, es él mismo el que reflexiona sobre qué le ha llevado a escribir esas palabras así, al igual que el fenómeno de confusión vocálica de los marroquíes (ver algunos de los ejemplos transcritos: cija, mochela...), error del que ellos mismos se dan cuenta, pero que reconocen de extrema dificultad diferenciarlos debido a la ausencia en su lengua de la -e. Son fenómenos de transferencia, repercusiones habituales y lógicas de la lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua, que hay que tener muy en cuenta a la hora de trabajar el vocabulario, junto a muchos otros factores, como ya se apuntó en el capítulo dos.

Este tipo de hechos me llevan a reflexionar sobre el hecho diferencial que, para mí, supone la enseñanza de **español a inmigrantes**, frente a **español como lengua extranjera** o L2, esto es, para hablantes de una lengua extranjera de un determinado ámbito educativo, en el que, en muchos casos, aunque se sigue hablando de L2 suele ser L3 ó L4, y responde a un proceso eminentemente de adquisición de competencias orales (comprensión y expresión oral). En el aula de inmigrantes ha quedado reflejado que se trata de la enseñanza del español como lengua extranjera con proceso de adquisición de **competencia escrita**: personas que adquieren E/LE y que provienen de lenguas maternas con alfabetos diversos o bien de culturas ágrafas (comprensión y expresión escrita).

Libros como el de Villalba, F. y Hernández, M. T. , Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados, en contextos escolares. Primer y segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria¹⁹, resultan de gran ayuda a la hora de encontrar actividades aplicables a jóvenes analfabetos recién llegados, escolarizados en Educación Secundaria y que reciben apoyo de español segunda lengua en aulas de compensatoria, de adaptación lingüística.

eran incapaces de entenderse en sus propios dialectos. La motivación de estos dos alumnos a la hora de aprender el español era máxima y aumentaba día a día de manera paralela a su amistad.

¹⁹ Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2003.

Uno de los obstáculos más insalvables con los que me encontré fue con la dificultad que supone encontrar material que se ajuste a las necesidades de estos alumnos, pues a menudo la mayoría de editoriales dan por hecho que todos sus destinatarios saben perfectamente leer y escribir, tanto en español como en su L1, y nada más lejos de la realidad. Por esto, decidí centrarme en el tema del tratamiento del vocabulario en el aula, desde las consideraciones más generales a tener en cuenta (marco teórico, metodologías, aplicación...) a la especificidad del aula de inmigrantes, que exige del docente un doble esfuerzo, por un lado elaborar programaciones específicas y por otro crear material de apoyo didáctico que se ajuste más, no sólo al nivel de lengua sino a la propia realidad del inmigrante, pues habrá cierto tipo de vocabulario que no le resulte de vital importancia conocerlo, frente a otro que lo va a necesitar para subsistir²⁰.

Se tiende a ver el aprendizaje del vocabulario como un problema, yo misma, como profesora de lengua, o los alumnos, que al igual que los nativos, consideran los errores léxicos grandes impedimentos en la comunicación. Ampliar el vocabulario es una necesidad que sienten incluso los alumnos de niveles más avanzados, pero que a menudo ha sido descuidada por las programaciones de los cursos de lenguas, depositando toda la responsabilidad de esta tarea en el alumno.

Todo esto lleva a un planteamiento, ¿cómo facilitar al máximo el aprendizaje del vocabulario?, ¿cómo acortar al máximo el tiempo que requiere su aprendizaje hasta que el alumno consiga tener el nivel de competencia necesario?. Uno de los debates metodológicos más interesantes a mi parecer, es el establecido en relación a este punto, y que plantea la duda de cómo hacer que el alumno transfiera lo aprendido en clase a situaciones reales de comunicación rentabilizando al máximo el tiempo y los recursos de que se dispongan.

Materiales que ayuden a la consecución de este propósito no abundan en el caso del español destinado a la enseñanza de inmigrantes, y es que para una correcta elaboración de materiales didácticos efectivos, así como para una mejora en la metodología de enseñanza de

²⁰ A este respecto, P. Benítez, "Léxico real/léxico irreal en los manuales de español para extranjeros", en S. Montesa y A. Garrido (eds.) (1994): *Actas del II Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, ASELE, páginas. 325-333.

cada docente, no basta con plantearse en qué consiste aprender vocabulario, cómo lo aprenden nuestros alumnos de manera individual y qué metodología conviene más aplicar en cada caso. Uno de los factores que a menudo se olvida es en qué contexto lo aprenden y cuáles son sus necesidades más inmediatas.

¿Cómo se divierten los jóvenes? Diseño de una unidad didáctica de E/L2

ELISABETH MELGUIZO MORENO
Universidad de Granada
ely@ugr.es

Elisabeth Melguizo Moreno se licenció en Filología Hispánica en la Universidad de Granada en 2002. Realizó sus Estudios de Doctorado en el Programa: *Estudios Superiores de Lengua Española*, obteniendo la suficiencia investigadora en 2004. En 2005 terminó el Master Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Granada. Asimismo ha asistido como ponente a diversos congresos de difusión internacional.

Su beca de investigación predoctoral en el Departamento de Lengua Española de la Universidad de Granada le ha permitido desarrollar su Tesis Doctoral sobre Convergencia y Divergencia Dialectal y familiarizarse con la docencia universitaria. Cuenta con diversas publicaciones, participa en diversos Proyectos de Investigación y, actualmente, coordina la 3ª edición del Master E/LE que se desarrolla en Granada.

Resumen: Con este trabajo se pretende mostrar el diseño de una unidad didáctica que integre los componentes lingüístico y cultural. Partimos del concepto de *diversión de los jóvenes* y nos centramos en un tema de rabiosa actualidad: el botellón. En primer lugar, enfocamos el problema desde un punto de vista general y, más tarde, ofrecemos un ejemplo concreto aplicado a alumnos iraquíes. El contraste radical que manifiesta la cultura española-iraquí es motivo de análisis a través de varias actividades pertenecientes a distintas fases de la enseñanza/aprendizaje de L2. Finalmente, realizamos una temporalización de la unidad con el objeto de clasificar los distintos ejercicios en unas determinadas sesiones de clase.

1. CUESTIONES INTRODUCTORIAS

En primer lugar habría que plantearse cómo elaborar una unidad didáctica en el contexto de la enseñanza de una L2. Para ello, conviene tener en cuenta la relación que existe o que se ha planteado a lo largo del tiempo entre la lengua y la cultura, aspectos profundamente interrelacionados. En un primer momento, se pensó que el componente lingüístico y el cultural iban por *separado*, llegando incluso a estudiarlos de forma independiente; sin embargo, con el tiempo se comprendió que analizar el componente cultural de forma aislada no tenía sentido en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas.

En relación con este hecho se encuentra la llamada *cultura del aprendiz* que hace referencia a un análisis de conciencia de nuestra propia cultura para posteriormente entender la cultura del extranjero. En este sentido, se podría afirmar que se ha de conocer primero la cultura nativa para luego entender la cultura meta. Al respecto, se pronuncia Porcher (1988) con unas palabras muy reveladoras: «El profesor debe poseer no sólo una formación filológica, sino también sociológica. Debe mantener un equilibrio entre un tipo de enseñanza abstracta, generalizada y una enseñanza de lo puramente anecdótico».

Este asunto fue tratado también por Martín Peris (1988 y 1992) quien destacó una serie de principios en la enseñanza de una L2: 1) conocer los principales significados culturales de su L1 y moverse en el ámbito teórico, descriptivo y metodológico; 2) saber cotejar los distintos sistemas culturales, procurando ser un mediador intercultural; 3) frenar los malentendidos culturales, aproximando a los alumnos a las diferencias que existen en la nueva realidad cultural; 4) objetivar los fenómenos a estudiar, ayudando a los alumnos a observar y a analizar el entorno social de la L2; 5) evitar la fragmentación de contenidos, presentando la cultura de forma coherente y organizada; 6) establecer una progresión lógica de contenidos culturales asociados a contenidos lingüísticos; y, 7) capacitar a los estudiantes para que adquieran una competencia cultural adecuada a sus necesidades de comunicación; es decir, ayudarles a que sean capaces de actuar en la C2.¹

Siguiendo la tónica mencionada, presentamos aquí el diseño de una unidad didáctica que integra los componentes lingüístico y cultural. En suma, la programación general de dicha unidad va a constar de una serie de bloques:

- 1) *Objetivos*: generales y específicos.
- 2) *Contenidos*: temáticos (culturales), sociolingüísticos, estratégicos y discursivos. En relación al contenido cultural, hemos de aclarar que centraremos nuestra atención en un tema concreto: ¿Cómo se divierten los jóvenes? ¿Qué hacen en su tiempo libre? Un profesor de español que tenga que tratar este tema en clase debería plantearse cómo explicar un contenido sociocultural de esta índole. El aprendizaje y la enseñanza de este tema podrían enfocarse de formas muy diferentes ya que el sector es muy amplio; sin embargo, en este trabajo expondremos solo algunos enfoques didácticos que explicarían de forma conveniente este aspecto cultural.

La selección de contenidos estará en función del nivel de conocimiento que nuestros alumnos posean de la lengua y su cultura meta.

¹ LÓPEZ GARCÍA, M. P. (2002): «Cómo trabajar los contenidos socioculturales en el aula de E/LE», *X Jornadas de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, Granada: Universidad de Granada, pp.

- 3) *Materiales*: Más adelante, proponemos una secuenciación de actividades por etapas. Pero antes, presentamos los materiales utilizados para la elaboración de esta unidad: grabaciones, artículos de prensa, libros, revistas, vídeos, dibujos, ilustraciones, textos orales y escritos, etc.
- 4) *Actividades*: comprensión lectora, reflexión, oralidad, exposición, etc. Junto a ellas diseñamos actividades complementarias con el objeto de observar los *choques culturales* que experimentan los estudiantes.
- 5) *Temporalización*. El docente debe organizar la unidad de modo que sea explicada en unas determinadas sesiones de clase puesto que se dispone de un tiempo limitado. Así pues, las actividades han de ajustarse también a esa limitación temporal.
- 6) *Propuestas de evaluación*. Ha de desarrollarse una evaluación continua y formativa. A lo largo de la unidad iremos contrastando opiniones de investigadores que hacen propuestas en distintos ámbitos.

OBJETIVOS

¿Qué pretendemos conseguir con nuestra unidad didáctica? La respuesta a esta pregunta constituye el objetivo general de nuestro trabajo. Este aspecto resulta esencial en la enseñanza de L2 puesto que es el primer planteamiento que se hace cualquier profesor de español que imparte clases a extranjeros. Los objetivos deben ser acordes con aquello que se quiere enseñar y con el modo en que se quiere enseñar. Por esto, dentro de nuestros objetivos generales, hemos de aludir a la integración de lengua y cultura, que se da en todo aprendizaje de una lengua meta.

Sobre este complejo asunto se pronuncian distintos autores y muestran algunas sugerencias. En líneas generales, advierten que los temas culturales deben presentarse junto a las unidades temáticas, en íntima relación y contener léxico y estructuras gramaticales adecuadas al nivel.

En nuestra unidad, reflejamos esta propuesta ya que queremos enseñar un contenido cultural concreto: el modo de diversión de los jóvenes, su tiempo libre, sus hábitos y costumbres, etc., de ahí que tengamos que pensar en un grupo de alumnos determinado y en un nivel específico.

Esta unidad está pensada para un amplio ámbito cultural y lingüístico, es decir, de forma general se plantea para una diversidad de alumnos con lenguas y culturas muy diferentes entre sí, aunque después nos centramos en un espacio geográfico concreto: Irak, con el objeto de ofrecer una propuesta de trabajo. La selección de este país viene marcada por una serie de hechos: en primer lugar, porque es un estado con etnias diferentes; y, en segundo lugar porque posee una cultura que

supone un impacto o choque en relación a la española y, en concreto, a la andaluza. Ya veremos como las costumbres que los jóvenes adoptan allí son muy diferentes a las nuestras, por esto, se produce una primera fase de fuerte *shock* cultural en el momento en que un iraquí entra en contacto con una ciudad como Granada.

Otra sugerencia para la enseñanza-aprendizaje de E/L2 en la unidad propuesta es la de usar varias técnicas que permitan enseñar la cultura meta teniendo en cuenta las cuatro habilidades de que dispone un idioma. No hemos obviado en nuestro trabajo la fase de enseñanza-aprendizaje del español, si no que se ha desarrollado una amplia gama de actividades que engloban las cuatro facetas de dominio de toda lengua. Así por ejemplo, en relación a la comprensión lectora, se plantean ejercicios sobre un artículo de prensa y se incita a los alumnos de L2 a reflexionar sobre su contenido. Por lo que se refiere a la comprensión auditiva, contamos con numerosas grabaciones donde los jóvenes andaluces hablan de su tiempo libre. Los estudiantes tendrán que oír estas opiniones y eliminar estereotipos.

Las otras dos habilidades: hablar y leer, se ejercitan mediante ejercicios concretos: diálogos o debates en clase y la lectura de textos tanto orales como escritos. De esta forma, el estudiante pone en práctica la lengua que está aprendiendo (español) y capta a la perfección sus propios errores.

Otro de nuestros objetivos tiene que ver con la forma de dar a conocer el contenido que constituye el objeto de aprendizaje. Nos referimos a que la información se debe enseñar en la lengua meta, en este caso, el español y no el iraquí, ya que si no el alumno reafirmaría conocimientos de su propia lengua y no aprendería la otra.

Por otro lado, es conviene ofrecer información cultural al estudiante cuando se trabaja el vocabulario. Este aspecto se ha tenido en cuenta en la selección de actividades puesto que en muchas de ellas se proponen ejercicios en los que aparecen vocablos que queremos que el alumno asimile. Junto a ello, se agrupa el léxico tratado en campos que poseen cierta relación cultural. En la unidad que presentamos, exponemos una actividad sobre el botellón en la que se utilizan las mismas expresiones que aparecían anteriormente en un artículo de prensa. Aunque, este proceder se sigue en otros ejercicios a lo largo del trabajo.

Toda la información que pretendemos que el alumno conozca se ofrece a través de contextos culturales concretos. Véase, por ejemplo, los ejercicios gramaticales en que los verbos se refieren al hecho cultural presentado.

Nuestra unidad, en definitiva, trata de enseñar un contenido cultural: la forma que tienen los jóvenes de divertirse y las opciones que se plantean en su tiempo

libre y, además, abordar el asunto en relación con la lengua meta, es decir integrando los componentes de lengua y cultura como un bloque indisoluble.

Los objetivos mencionados se refieren al planteamiento general de esta unidad. Sin embargo, hemos de tener presentes unos objetivos específicos:

A) Culturales:

- 1) Conocer el tipo de educación que los jóvenes españoles (andaluces) poseen hoy día y contrastarla con la educación de sus padres. ¿Son respetuosos y obedientes? o ¿han perdido la moral?
- 2) Comprender los hábitos y costumbres de los jóvenes: salir de marcha, hacer *botellones*, practicar algún deporte, etc. De este modo, el alumno entenderá porqué la gente actúa de una determinada forma.
- 3) Saber interpretar imágenes e ilustraciones relacionadas con la cultura meta.
- 4) Juzgar los comportamientos cívicos y morales de los adolescentes.
- 5) Analizar las formas de diversión y actividades desarrolladas en su tiempo libre.
- 6) Reflexionar sobre las opiniones de jóvenes y mayores en relación al comportamiento de los primeros.

B) Lingüísticos:

- 1) Comprender un artículo de prensa y comentar sus ideas principales.
- 2) Interpretar los términos de difícil comprensión de un idioma.
- 3) Manejar el diccionario para adquirir vocabulario.
- 4) Demostrar el conocimiento de significados.
- 5) Identificar los tiempos verbales o perífrasis en un texto.
- 6) Resumir un texto.

C) Pedagógicos y didácticos:

- 1) Intercambiar opiniones de los alumnos en clase.
- 2) Representar una situación concreta planteada por el profesor.
- 3) Observar en un contexto directo la actuación de los jóvenes.

Como se puede comprobar, son muchos los objetivos que nos planteamos con esta unidad didáctica. Ahora bien, se ha de tener en cuenta que los alumnos tendrían que poseer un nivel avanzado de dominio de la lengua española. Así, el profesor debe situar al estudiante en situaciones específicas donde sea él mismo quien observe los comportamientos de los jóvenes, no sólo en la calle sino también

mediante la observación de vídeos educativos que se irán incorporando al desarrollo de nuestra programación.

CONTENIDOS

La unidad didáctica consta de contenidos diversos:

1) CONTENIDOS TEMÁTICOS, que a su vez se dividen en subcontenidos temáticos. En realidad, estos contenidos se podrían denominar *socioculturales* ya que aluden a temas relacionados con la cultura meta que el alumno ha de adquirir.

a) *Educación de los jóvenes:*

- a.1) ¿Les tienen el mismo respeto u obediencia a los padres que antes? ¿Y a los profesores?
- a.2) ¿Son los padres los culpables de las malas costumbres de sus hijos?
- a.3) ¿Cómo son los padres modernos? ¿Son más permisivos?
- a.4) La dignidad como un valor perdido en la juventud
- a.5) Las mentiras y la confianza
- a.6) Relaciones con los amigos. ¿Son más cordiales ahora?
- a.7) Los horarios de llegada a casa

b) *Formas de diversión:*

- b.1) Salir de marcha
- b.2) Hacer *botellones*
- b.3) Ir de discotecas o de pubs
- b.4) Ir de tapas o ir de copas con los amigos
- b.5) Reuniones con colegas
- b.6) Organizar fiestas
- b.7) Diferencias entre las formas de diversión de los padres y los hijos

c) *Tiempo libre:*

- c.1) Ir al cine
- c.2) El *apasionante* mundo del motor: coches, motos, la velocidad, etc.
- c.3) Practicar algún deporte: fútbol, baloncesto, tenis, etc.
- c.4) Ver la TV: programas, noticias, documentales, vídeos musicales, etc.

- c.5) Internet: chatear, jugar, consultar datos, "bajar música", etc.
- c.6) Salir a dar una vuelta con los amigos
- c.7) Conocer a gente
- c.8) Escuchar música
- c.9) Visitar exposiciones o ir al teatro

Todos los contenidos temáticos se han seleccionado en función de los materiales de que disponemos. Uno de los materiales que nos ha servido de una gran ayuda ha sido la grabación de opiniones de jóvenes. En ellas, éstos hablaban con otra persona acerca de su tiempo libre y su diversión; mientras que el tema de la educación ha estado determinado por la opinión de gente mayor: mujeres jubiladas y madres de entre unos 40 y 50 años que, muchas veces, han sido entrevistadas junto a sus hijas para que así se pudiese observar el contraste de opiniones en relación al tema estudiado (*el botellón*). También han manifestado su opinión matrimonios y amigos de la infancia que ahora deben asumir la difícil tarea de educar a esta nueva generación rebelde.

Progresivamente iremos observando cómo se pueden *explotar* esos contenidos temáticos en clase a través de la realización de actividades concretas.

2) CONTENIDOS SOCIOLINGÜÍSTICOS

Estos contenidos, a diferencia de los primeros, no sólo hacen referencia a la C2 sino que aparecen interrelacionados con la lengua meta que es objeto de aprendizaje por el alumno extranjero.

Ya mencionábamos en la introducción a esta unidad, la importancia de la integración de lengua y cultura para la E/L2, de ahí que consideremos necesario presentar los aspectos socioculturales en relación con los aspectos lingüísticos. A lo largo de la unidad habrá actividades que explotarán los conocimientos culturales y, otras que harán lo propio con los lingüísticos, aunque la mayoría de ellas están pensadas como un todo que engloba la lengua y la cultura.

¿Cómo se presentan los contenidos sociolingüísticos en la unidad?

- 2.1. En primer lugar, el profesor trata de familiarizar al alumno con el tema que se va a tratar proponiendo actividades de lectura de algún texto. Es una primera toma de contacto con la cuestión a tratar. En ella, se realizan ejercicios, como ya veremos más adelante, de comprensión de un texto (componente lingüístico) relacionado con el botellón (tema cultural).

A continuación, tras la fase inicial, el profesor debe plantear prácticas de carácter lingüístico relacionados con la comprensión del significado de palabras referidas al artículo donde aparece un comentario sobre el botellón. Además, se pueden exponer algunas oraciones que contengan expresiones de difícil comprensión para un alumno extranjero.

Pero, ¿de qué forma aprendería el estudiante la sintaxis y la gramática de la lengua meta? Sin duda, mediante ejercicios de tiempos verbales o perífrasis, así como realizando el resumen de un texto donde se observará el grado de manejo de la L2.

Muy significativos son los debates y la contemplación de una ilustración que desarrollan la habilidad oral y perceptiva del alumno.

- 2.2. En segundo lugar, los contenidos sociolingüísticos se ponen de manifiesto en la etapa siguiente: la generalización o de entendimiento, comprensión. En ella se trata de *hacer ver* a los alumnos que no todos los jóvenes andaluces actúan del mismo modo ante el tema tratado, el botellón, y se citan ejemplos. Se trata de *acabar* con aquellas ideas erróneas que ha podido forjar el aprendiz.

Y, os preguntaráis ¿dónde está aquí presente la lengua? Pues, se encuentra inmersa, de forma intrínseca, en la actividad que propongamos. Así, por ejemplo, en el análisis de la forma de hablar que tienen los jóvenes en la cinta que utilicemos para que la oigan nuestros alumnos, etc.

- 2.3. Por último, la etapa de asimilación de conceptos o de reflexión. Es muy importante en el aprendizaje del alumno ya que han sido tantos y tan diversos los temas expuestos y en un lenguaje tan complejo, que ahora es el aprendiz el que debe adoptar un papel activo y hacer las preguntas que considere oportunas al profesor. Es el momento de puesta en práctica de lo aprendido, de eliminación de esquemas preconcebidos y de retención de temas fácilmente comprendidos.

3) CONTENIDOS ESTRATÉGICOS

Este tipo de contenidos son de gran interés para el aprovechamiento del material que tenemos a nuestra disposición. De este modo, el profesor se pregunta cómo utilizar los materiales para que el alumno *saque* el máximo provecho de ellos.

En las actividades observamos con más detenimiento cómo se pueden explotar estos contenidos. Ahora, únicamente apuntaremos que hemos empleado todos los recursos posibles para sacar su máximo rendimiento. Los contenidos estratégicos desarrollados tienen que ver con:

- A) La puesta en práctica, por parte del alumno, de una situación específica propuesta por el profesor de L2.
- B) La audición de grabaciones que desarrollen el componente auditivo y comprensivo del estudiante.
- C) La transcripción de una conversación realizada a dos alumnos iraquíes para analizar sus errores fónicos, gramaticales, léxicos, semánticos, etc.
- D) Los debates y diálogos de los alumnos en clase.
- E) La contemplación de imágenes e ilustraciones.
- F) Ejercicios de Role-Playing.
- G) Actividades de "trabajo de campo" en las que el estudiante sale a la calle y observa cómo es una noche de marcha en los jóvenes granadinos.

4) CONTENIDOS DISCURSIVOS

Estos contenidos tienen que ver con la secuenciación de las actividades. En ellas se trata de observar, por ejemplo: si son diálogos, cómo hablan esas dos personas; o si son debates: cómo debe hablar un grupo de gente sin "atropellarse", qué elementos discursivos se utilizan, etc.

En el caso de que estuviéramos trabajando con un texto oral, ver qué muletillas o marcadores del discurso se utilizan. Si éstos están relacionados o no con el nivel cultural del hablante; también, se trataría de observar si existen muchas diferencias entre un texto escrito y uno oral; dónde se aprecian las diferencias; qué variedad dialectal o cultural presentan, etc.

El desarrollo de todos estos componentes se plasma en las actividades que proponemos a continuación y, fundamentalmente, en el contraste de un artículo de prensa o de una revista con la transcripción de un texto oral.

MATERIALES

Creemos necesario dar a conocer la diversidad de materiales que tenemos a nuestra disposición para organizar esta unidad didáctica, antes de proponer las actividades de clase ya que éstas están directamente relacionadas con ellos.

Los materiales son los siguientes:

■ Grabaciones de cintas

Contienen:

- A) Opiniones de gente joven que habla sobre su tiempo libre:
botellón, cine, deportes, etc. Estos jóvenes son:
 - Francisco y Marcos (amigos)
 - Miguel Ángel (entrevista individual)
- B) Opiniones contrastadas de padres e hijos. Los interlocutores son:
 - Celia e Inma (madre e hija)
 - Mari y Reyes (madre e hija)
- C) Opiniones de gente mayor:
 - Carmen Ortega y Carmen La fuente (jubiladas)
 - Mari Peña y Antonio (matrimonio)
 - Josefina y Paco Flores (amigos)
 - Ángeles y Juan (matrimonio)

- D) Opiniones de iraquíes. Esta cinta contiene la opinión de dos alumnos iraquíes: Ammar y Mohammed. Les decimos que nos hablen de su cultura, sus costumbres, de lo que hacen los jóvenes en su tiempo libre en Irak, etc.

■ Vídeos educativos:

Con ellos se pretende que el alumno observe de qué forma se puede explicar el desarrollo de una fase tan compleja como es la adolescencia así como los cambios que aparecen en ella. Además, en estos vídeos se exponen casos particulares de gente que ha atravesado por esa dura etapa y nos ofrecen pautas sobre cómo afrontarla. En la vida del adulto todo cambia y la gente piensa de forma muy diferente a como lo hacía antes.

Nuestro material se reduce a 3 vídeos:

- 1) *Descubrir la Psicología*, 28. Infancia y Adolescencia.
- 2) *Descubrir la Psicología*, 29. La Juventud.
- 3) *Descubrir la Psicología*, 30. El Adulto.

■ La prensa:

Hemos seleccionado algunos artículos periodísticos de gran interés para el tema tratado:

- 1) IDEAL. 5 DE MAYO DE 2003. *Resaca del Día de la Cruz*. Juan Enrique Gómez ofrece el siguiente titular: «El incivismo de granadinos y visitantes convierte la ciudad en un gran basurero» (Pág.8) y dos artículos de

opinión que constituyen un análisis del tema, uno de ellos de Gómez: *Como en Casa*; y otro de A. Mansilla: *Más de 50 mujeres atendidas tras andar sobre cristales de botellas*.

- 2) IDEAL. 6 DE MAYO DE 2003. En Portada aparece el siguiente titular: «El servicio de limpieza emplea tres días en desinfectar la ciudad de basura y orines tras las Cruces». Bajo la sección del periódico denominada: «la noticia: Falta de civismo en el Día de la Cruz», Miguel Carrasco explica lo sucedido. A él, se añaden opiniones de los distintos partidos políticos, de jóvenes universitarios, etc. La noticia ocupa dos páginas completas del periódico y se continúa contrastando con lo que ocurre en otros lugares: Pamplona (Sanfermines), Cádiz (Carnaval) y Valencia (Fallas). Andrés Cárdenas *pone la guinda* a este problema con una *Oda a la Meada en el Día de la Cruz*.

■ Libros específicos:

Nos referimos a libros que tratan particularmente sobre los jóvenes andaluces y su conducta. Éstos son:

- *Los jóvenes andaluces. Una actitud realista ante la vida.*
- *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia.* (Véase Bibliografía)

■ Libros pedagógicos y didácticos:

Entre ellos, se han utilizado:

- *Didáctica del español para extranjeros.*
- *Jornadas sobre aspectos de la Enseñanza del español como lengua extranjera.*
- *II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como lengua extranjera.* (Véase Bibliografía)

■ Revistas:

Se ha tenido en cuenta una revista: *Cuenta y Razón del Pensamiento Actual* (números 103 y 104). Hemos considerado:

- *Un análisis de Lourdes Durán. La efectividad en la educación de nuestros jóvenes.*
- Una reseña de Salustiano del Campo: *La juventud europea, desatendida y desentendida.*

ACTIVIDADES

La selección y secuenciación de las actividades de esta unidad didáctica giran en torno a unos criterios básicos:

- 1) Las actividades deben estar contextualizadas. En este contexto se plantean ejercicios que desarrollan principalmente las funciones de la comunicación. A lo largo de la unidad encontramos actividades de este tipo:
 - El profesor motiva a los alumnos para que se realicen debates en los que se intercambian distintas opiniones. Los alumnos dialogan entre sí y luego exponen de forma oral las conclusiones que han extraído sobre el tema. Explicaremos esta actividad cuando tratemos del incivismo de las Cruces y la situación de los limpiadores (véase artículo de prensa).
- 2) Las actividades seleccionadas están basadas en documentos auténticos: grabaciones, vídeos, fotografías reales, artículos de prensa, etc.
- 3) Los ejercicios que expondremos resultan significativos ya que se adecuan al tema que estudiamos: *la diversión de los jóvenes* y se dirigen a unos destinatarios de nivel avanzado. Aunque, han de ser novedosos y nada repetitivos.
- 4) Asimismo, las actividades planteadas son formativas porque nos van a dar las pautas para la evaluación final; no obstante, es mejor ir evaluando progresivamente al alumno, que la evolución sea continua. Adecuamos, pues, las actividades a estos fines. La más significativa de los fallos o errores que pueda poseer el alumno iraquí en relación al dominio que posee de la lengua meta es la de transcripción de un texto oral perteneciente a su propia lengua.
- 5) Los ejercicios han de ser progresivos, es decir, deben ir aumentando el conocimiento del alumno desde un punto de partida inicial. Por esto, es conveniente que expliquemos las distintas etapas para la adquisición de la cultura meta. Así, por ejemplo: si el alumno conoce algo de la actuación de los jóvenes granadinos, debemos incrementar ese conocimiento mediante el contexto directo, el diálogo con jóvenes granadinos, el role-playing, etc., para que se produzca una adquisición adecuada de la lengua meta.

Íntimamente relacionadas con ellas se encuentran las actividades que pretenden ser conceptualizadoras e intentan abordar un campo semántico mediante subtemas del tema principal. Por ejemplo: presentaremos una actividad donde el profesor indica al alumno que escriba sinónimos y antónimos de una serie de palabras que están relacionadas con el tema principal y, más concretamente, con el artículo de prensa que ha de leer. También es interesante un ejercicio donde las

palabras que queremos que el alumno aprenda están desordenadas y se pide que las ordene.

- 6) Otras actividades de la unidad tratan de ser funcionales, es decir, que no sean puramente formativas sino que le sirvan al alumno para desenvolverse en la vida real y aprendan determinados usos. Anteriormente mencionábamos algunas pero quizá la más relevante sea aquella donde se plantea al estudiante una situación similar a la desarrollada en las Cruces granadinas y se le pregunta qué haría él ante la conducta de su interlocutor.
- 7) Por otro lado, se han de plantear actividades globales, que abarquen todos los aspectos que rodean al ámbito de la comunicación. De este modo, no sólo puede funcionar lo lingüístico sino también lo paralingüístico que abarca gestos, actitudes, un lugar, una persona, una situación, un mensaje, etc. Un ejemplo es la actividad de contexto directo donde se solicita a los alumnos que salgan con jóvenes granadinos por la noche y observen sus actitudes y comportamientos.
- 8) Por último, cabe mencionar que las actividades también deben ser integradoras. Por esto, en la selección de ejercicios, hemos procurado que cumplan este principio y abarquen distintas facetas: la oralidad, la comprensión escrita, la comprensión auditiva y la lectura.

Una vez propuesto el diseño de la unidad, en las líneas que siguen vamos a ir explicando las actividades seleccionadas, así como los motivos de nuestra elección para que puedan comprenderse mejor los ejercicios que hemos propuesto en cada etapa:

1ª ETAPA: PERCEPCIÓN INICIAL

Esta etapa constituye una primera toma de conciencia sobre el tema: cómo se divierten los jóvenes. Con el fin de conseguir este propósito, consideramos oportuno *introducir* al estudiante en el ambiente que propicia la actitud de los jóvenes en una fiesta concreta: el día de la Cruz (3 de mayo).

- Actividad 1: Lee los siguientes artículos de prensa correspondientes al IDEAL del día 5 de mayo sobre el "macrobotellón" del día de la Cruz y al del día 6 de mayo sobre la "falta de civismo en el día de la cruz" y contesta a las siguientes preguntas:

El incivismo de granadinos y visitantes convierte la ciudad en un gran basurero

La Cruz derivó en un enorme 'botellón' en el que participaron ciudadanos de todas las edades y que sobrepasó todas las previsiones de la Policía Local y servicios municipales

Los equipos especiales de Inagra retiraron más de **200 toneladas de desperdicios** de las calles

JUAN ENRIQUE GÓMEZ GRANADA

Los pocos ciudadanos y visitantes que se aventuraron a pasear por la ciudad a primera hora de la mañana de ayer encontraron un panorama desolador. Las calles y plazas más céntricas se habían convertido en un basurero. Pero, uno enorme en el que era casi imposible caminar. Botellas rotas, vasos destrozados, bolsas impregnadas de todo tipo de líquidos y sustancias, restos de comidas, desechos orgánicos, papeles, envases, litros y litros de bebidas alcohólicas esparcidos por la calzada y formando un inclasificable caldo semiputrefacto y oloroso, como recuerdo inequívoco de la noche de la Cruz.

Los servicios especiales de limpieza de Inagra, insuficientes debido al gran volumen de residuos, retiraron hasta media mañana de ayer más de 200 toneladas de basuras de las calles y plazas del centro. 65 operarios, barredoras mecanizadas y toda una flota de camiones de 5 y 10 toneladas no eran capaces de dar salida a la gran cantidad de basuras acumuladas en la vía pública. De hecho, una parte importante tendrán que ser retiradas a lo largo de esta semana porque no será posible acceder a todos los rincones de la ciudad.

Los trabajos de limpieza empezaron a las 07,00 horas de la madrugada. A las 11,00 la ciudad era todavía un estercolero. Los barrenderos, curtidos en múlti-

ples 'botellones', no daban crédito a lo que tenían ante sí. «Es una barbaridad. Este año el centro ha multiplicado por cuatro lo del año pasado», decían, mientras con grandes escobas tipo rastrillo desplazaban residuos y líquidos por la calzada. Los turistas hacían fotos para captar la imagen de una ciudad presa del incivismo.

Una flota de diez camiones de 5 y 10 toneladas de capacidad realizaban viajes entre la planta de tratamiento de residuos de Alhendín y el centro de la capital.

Quejas

A pesar del esfuerzo de los operarios de Inagra, la situación no era controlable. En el Albaicín, en Plaza Larga, los vecinos se vieron en la necesidad de ser ellos mismos los que amontonaran las basuras para quitarlas de la calle y vigilarla para que ningún indeseable les prendiese fuego o la esparciera por la calzada. Sus llamadas a la empresa de limpieza no fueron atendidas.

En el Realejo, los servicios de limpieza no pudieron con todo y los rincones y esquinas de las calles presentaban, a medio día, un aspecto lamentable.

En la plaza de Bib-Rambla los propietarios de los bares de siempre, no de las barras, señalaban por la mañana que aquello no era

una guarrería, «es una canallada que no puede permitirse». Andaban sobre la plaza intentando sortear las bolsas de desechos y despegando los zapatos del pavimento para poder dar un paso.

Curiosamente las cruces y barras habían desaparecido a primera hora de la mañana, a pesar de que tenían de plazo hasta las 12,00 horas. Todas ellas se retira-

los concesionarios de las cruces. Los beneficiados con la 'movida' han sido las grandes superficies, los supermercados, las tiendas de chuches y 'botellón' y los vendedores callejeros, clandestinos, de bebidas alcohólicas colocados en las esquinas.

La realidad es que la inmensa mayoría, a juzgar por los residuos, compró sus bebidas fuera de las

ron de forma inmediata poco después de la salida del sol. cumplieron el horario con creces, pero no con su obligación –señalada en la normativa municipal de instalación– de dejar limpio el espacio que ocupaban. Casi ninguna de ellas realizó ni el más mínimo barrido de su superficie.

Los que de verdad han ganado en estas cruces de 2003 no han sido

barras para después consumirlas en la calle. La prueba está en los cientos de miles de bolsas de plástico, botellas de litro y medio de refrescos, botellas de alcohol, etcétera, esparcidas por las calles. La imagen palpable de que la Cruz se ha escapado de las manos y el control de quienes quieren que sea tradicional, ya que no es más que el gran 'botellón'.

Los vecinos del Albaicín tuvieron que amontonar ellos mismos las basuras

- 1) ¿Qué os parece el comportamiento que adoptan los jóvenes en esa fiesta?
- 2) ¿Veis normal esa actitud o hay algún choque cultural? ¿Ocurre lo mismo en vuestro país cuando se organiza una fiesta? ¿Qué diferencias encontraréis?
- 3) ¿Qué opináis acerca de que los jóvenes tiren las botellas al suelo y orinen en la calle? ¿Se podría hacer en vuestro país? ¿Se puede consumir alcohol en las calles (botellón)?
- 4) ¿Por qué creéis que los jóvenes actúan así? ¿A qué pensáis que puede ser debido? ¿Es culpa de los padres o de las autoridades?
- 5) ¿Creéis que una fiesta puede ser una excusa para el consumo *descontrolado* de alcohol y el desencadenamiento de problemas?
- 6) ¿Qué actitudes negativas se están poniendo de manifiesto?
- 7) Reflexiona sobre ello y da tu opinión personal.

Esta actividad está pensada para fomentar la comprensión de un texto en L2 de un alumno extranjero. El docente también observa las carencias que tiene en el idioma cuando responde a esas preguntas. En este momento se pueden apreciar los errores gramaticales, fónicos, léxicos, semánticos o sintácticos que cometa.

► Actividad 2: En relación a los textos anteriores, señala aquellos términos de difícil comprensión.

Esta actividad requiere una comprensión previa del texto y motiva al alumno a buscar en el documento aquellas palabras que le han impedido entender el escrito en su totalidad.

► Actividad 3: Busca en el diccionario las siguientes palabras.

estercolero
barrenderos
guarrería
canallada
sortear
barras



putrefacto
incivismo
flota
bochornosa
insalubridad
cruces

Este ejercicio se ha propuesto para que el alumno adquiriera vocabulario del idioma que está aprendiendo. Así, se le muestra cómo debe buscar palabras en un diccionario de español. Asimismo, tendrá que recoger las acepciones de estas palabras que se adecuen al texto, por tanto, el estudiante deberá estar manejando continuamente el diccionario y el artículo de prensa para observar en qué contexto aparece la palabra y señalar su significado.

► Actividad 4: Explica el significado de las siguientes expresiones.

- <<... la gota que parece haber colmado el vaso>>
- << Los barrenderos, curtidos en múltiples 'botellones'...>>
- << Andaban sobre la plaza intentando sortear las bolsas de desechos...>>
- <<... cumplieron el horario con creces...>>
- << Casi ninguna de ellas realizó ni el más mínimo barrido de su superficie>>
- << Los beneficiados con la 'movida' han sido las grandes superficies...>>
- <<... es insostenible y se ha pasado 'varios pueblos'...>>
- <<... un acuerdo de consenso que nos permita no 'cargarnos' la fiesta...>>
- << La solución no puede venir por más 'mano dura'...>>
- <<... las tiendas de chuches...>>

Esta actividad es de gran importancia para que el estudiante conozca las expresiones o colocaciones fijas del castellano y comprenda su significado. Todas estas expresiones no podrían ser buscadas como tal en un diccionario, ni tampoco se pueden interpretar literalmente sino que el alumno, iraquí en este caso, debe conocerlas para que no se produzca un choque cultural. De ahí, que las insertemos en medio de un contexto.

► Actividad 5: Indica con qué tiempos verbales o perífrasis se expresan las siguientes acciones:

- 'atreverse o arriesgarse a pasear' (sentido irónico) -----
- 'eliminar o terminar con algo' -----
- 'no creerse algo' -----
- 'quedar fuera del dominio de una persona algo' -----
- 'acabar con la fiesta' -----

El ejercicio expuesto reafirma el conocimiento de los tiempos y perífrasis verbales pero de una forma muy significativa. Se trata de que el aprendiz comprenda las acciones que se le proponen y busque en los textos aquellas perífrasis o colocaciones verbales del castellano que se adecuen a ese significado. Así, instamos al estudiante a que maneje el artículo de nuevo y, por tanto, alcance su comprensión global; a la vez que reafirme sus conocimientos de gramática castellana.

No podemos olvidar el sentido irónico o despectivo que tienen muchas expresiones, de ahí que el estudiante tenga que conocer las distintas modalidades de uso de la lengua que se emplean en determinadas situaciones.

► Actividad 6: Señala los verbos o perífrasis que aparecen en los textos e indica si son tiempos de presente, pasado o futuro.

▫ ¿Cuál es el tiempo más utilizado en el texto?

El profesor de L2 lleva a clase esta actividad para insistir de nuevo en la gramática del idioma que enseña. Con él, pretende que el alumno sepa distinguir los tiempos fundamentales del castellano y cuándo se usa cada uno de ellos. Así, por ejemplo, en la noticia que presentamos: la del día de la Cruz, son mayoritarios los tiempos de pasado ya que se narra un hecho que ocurrió en un momento relativamente próximo (día anterior o algunos días previos). La utilización de estas formas verbales debe ser interpretada correctamente por los alumnos.

► Actividad 7: Realiza un breve resumen del artículo sobre el botellón del IDEAL del día 5 de mayo. Expresa tu opinión.

Esta actividad supone necesariamente que el estudiante haya comprendido previamente el texto. Aunque, a través de ella, lo incitamos a que realice una composición en la lengua meta para que pueda enriquecer su aprendizaje. La lectura de este resumen nos proporcionará datos acerca del grado de dominio del lenguaje en los planos fónico, gramatical, léxico y sintáctico. A la vez, estimulamos al alumno para que dé su opinión sobre el texto y compare esta situación con la de su cultura nativa (iraquí).

► Actividad 8: Pasatiempos. Desorden de letras.

▫ Escribe al derecho las siguientes palabras:

NOLLETOB

OMSIVICNI

ADIVOM

SECURC

SALLETOB

SORTIL

SOIRAREPO

ADAZLAC

SOCILOHOCLA

ATSEIF

► Actividad 9: Escribe, según corresponda, sinónimos y antónimos de las siguientes términos:

incivismo

calzada

putrefacto

amontonar

indeseable

despegar

desaparecer

tiendas de chuches

clandestinos

palpable

Ambas actividades, la 8 y la 9, están pensadas para que el alumno adquiera vocabulario del idioma y también se relacionan con el aspecto cultural ya que hablan de una situación concreta: la falta de civismo en el día de la Cruz. Por consiguiente, si el profesor quiere insistir en la pérdida de valores que hoy día se da entre los jóvenes, debe acudir a este tipo de ejercicios de carácter sociolingüístico.



► Actividad 10: Observa la fotografía de la página siguiente y realiza las cuestiones que se plantean:

■ Los estudiantes deben hacer grupos de tres. Uno de ellos observa los objetos y escribe en una hoja sus nombres. Luego, intenta explicar a sus dos compañeros lo que ha observado. Los otros deben adivinarlo.

■ Una vez concluido el proceso, el grupo menciona los objetos que ha



visto y se contrastan opiniones con los otros grupos (Dibujo ilustrativo)

Fotografía (Actividad 10)



► Actividad 11: Piensa en la siguiente situación: "Imagínate que es la noche de Cruces. Hay una gran *movida* en las calles. Te acercas y le preguntas a un chico por qué tira las botellas al suelo si hay un contenedor próximo. El muchacho se ofende y se inicia un conflicto. ¿Qué harías o qué le dirías a este joven imprudente?"



Esta actividad hace recordar al alumno una situación que ya conoce porque ha visto fotografías y ha leído artículos de prensa; por tanto, sabe perfectamente lo que ocurre en Granada durante ese día. De ahí que el profesor proponga esta situación para comprobar si el estudiante ha entendido su explicación y, a la vez, para fomentar su expresión oral y capacidad reflexiva.

2ª ETAPA: GENERALIZACIÓN

En esta etapa se persigue que el estudiante inicie un proceso de asimilación de conceptos y pueda cuestionar valores de la sociedad que observa. En nuestro caso particular, interesa que el estudiante observe si esos comportamientos de los jóvenes son accidentales o tienden a generalizarse. Por ello, se ha de evitar la aparición de estereotipos. Puede que durante la realización de las actividades lingüístico-culturales planteadas, el aprendiz se haya forjado una imagen errónea de cómo son los jóvenes granadinos. Ahora es el momento de indicarle que no se pueden generalizar las conductas: esto es, no se puede decir que todos los jóvenes hagan botellón, ni que todos ellos tiren las botellas al suelo, etc.

Con el fin de desmontar dichos estereotipos, el docente debe aclarar durante sus explicaciones de clase que no todos estos adolescentes se comportan así. Del mismo modo que en cualquier sitio hay gente que sigue unas modas y otros que no las comparten, igual sucede con la actuación que adoptan los jóvenes en Granada. Hay una gran mayoría que sí suelen hacer botellón y que en determinadas fiestas se comportan de esta manera pero no se ha de generalizar tal conducta. Intentaremos demostrar este razonamiento con la siguiente actividad:

►Actividad 1. Es un ejercicio auditivo donde el alumno tendrá que escuchar una cinta con opiniones de gente joven que hablan de lo que suelen hacer en su tiempo libre.



Entre ellos, hay algunos que no les gusta hacer botellones y explican por qué. Además comentan otras alternativas de



ocio que deben ser analizadas por los alumnos iraquíes que tenemos en clase: internet, música, teatro, exposiciones, fútbol etc.

En relación con este ejercicio pueden surgir las siguientes preguntas:

- Escucha las opiniones y anota qué hacen estos jóvenes en su tiempo libre.
- ¿Qué piensan los jóvenes del mundo en el que viven? ¿Se sienten reprimidos por la sociedad? ¿Qué les lleva a comportarse así?

- ¿Qué opinan del botellón? ¿Por qué no les gusta hacerlo? ¿Qué motivos tienen para hacerlo otros jóvenes?
- Comenta alguna anécdota que te haya llamado la atención.
- ¿Qué alternativas proponen frente al botellón?

Actividad 2. Los estudiantes deben explicar brevemente qué hacen en su tiempo libre y contrastar los ratos de ocio granadinos con los iraquíes. (Más adelante presentaremos como actividad complementaria la transcripción de un fragmento de una conversación entre dos iraquíes).

Con esta actividad, el docente persigue: a) una comprensión por parte del alumno de la cultura meta; y b) la evitación del *choque cultural* mediante una comparación de la actuación de los jóvenes en Irak y Granada durante su tiempo libre. Sin embargo, este ejercicio entraña un peligro: que el alumno de L2 menosprecie la cultura meta y *engrandezca* la suya, al percibir que los comportamientos de estos jóvenes son contraproducentes para la sociedad. En este justo término el profesor debe ejercer una labor de *mediador cultural* y no posicionarse de ningún lado.

Actividad 3. Dibujos

El profesor realizará unos dibujos en los que también se tratan de eliminar los tópicos que hayan podido surgir en los alumnos iraquíes sobre la cultura granadina.



Actividad 4. A continuación, el docente presenta otra audición en la que gente mayor manifiesta su opinión acerca los jóvenes de hoy día. El alumno escuchará reflexiones y anécdotas, algunas muy



graciosas, de estos individuos que actualmente son padres y se encuentran ante la difícil de tarea de educar a sus hijos en la sociedad actual.

Preguntas de comprensión auditiva:

- ¿Qué opina esta gente sobre la juventud?
- ¿A qué se debe esa falta de dignidad en los jóvenes? ¿Por qué engañan a los padres? ¿Qué ocurre con las parejas actuales?
- ¿Qué piensan de los jóvenes que no quieren estudiar ni trabajar?
- Según ellos, ¿qué diferencia hay entre la vida de antes y de ahora?
- ¿A qué se debe la falta de respeto al profesor en las aulas? ¿Es culpa de los padres o del profesor?

3ª ETAPA: REFLEXIÓN

Esta etapa de la enseñanza-aprendizaje de L2 supone una reformulación de los esquemas iniciales que se ha hecho alumno. Enseñar una cultura como la nuestra es difícil y aún más el hecho de explicar el comportamiento que tienen los jóvenes en sus ratos de ocio. Por eso, comenzamos esta unidad planteando un ejercicio de observación en el que el estudiante se adentraba en el tema a través de una primera toma de contacto. Progresivamente, hemos ido incrementando el conocimiento de este asunto con numerosas actividades.

Sin embargo, en este punto interesa reflexionar sobre todo lo expuesto con anterioridad y comprobar si el alumno realmente ha comprendido: a) la faceta cultural, esto es, el comportamiento de los jóvenes granadinos y, b) la faceta lingüística, es decir, el análisis de diversos componentes: los tiempos y perífrasis verbales, resumir un texto, adquirir vocabulario de la lengua meta, etc.

Actividad 1. Actividad de situación. Proponemos al alumno un ejercicio de Role-Playing. Tiene que escenificar una situación en la que se encuentran, de forma casual, un joven granadino y un iraquí. El primero invita al joven iraquí a que se una a su grupo de amigos y haga botellón con ellos. ¿Cómo se comporta el iraquí?

Otras actividades. La crítica constructiva

Con la intención de profundizar más en el tema tratado: la diversión de los jóvenes, tiempo libre, comportamientos y actitudes, etc., el docente aporta nueva información que recoge de revistas y libros concretos que hablan de este asunto.

Por lo que se refiere a las revistas, expone un análisis que Salustiano del Campo hace sobre: «La juventud europea, desatendida y desentendida».

En primer lugar, propone a los estudiantes la lectura de unos fragmentos de este artículo:

Carencias adicionales

Si bien no es la primera vez que este asunto se ha planteado, en la presente ocasión se ha tratado con mayor seriedad, estableciendo como objetivo específico el dar una oportunidad de Formación Profesional, reciclaje o empleo, a todos los jóvenes que hayan permanecido seis meses en paro [...]

La verdad es que no es éste, sin embargo, el único problema de la juventud. También influyen en su deficiente estado la necesidad de una educación adecuada a los tiempos que corren, la inestabilidad familiar, la exclusión social y la violencia urbana. Pese al aumento de la esperanza de vida y su mejor salud, la juventud va configurándose en Europa como una etapa

vital llena de angustias, que no pocas veces conduce al suicido que es precisamente la segunda causa de mortalidad de los que tienen entre quince y veinticinco años. Por otra parte, y a diferencia de lo que sucedía en la generación anterior, el estilo de vida de los jóvenes de hoy es bastante similar al de sus padres, bien porque reciben ayuda de ellos, como pasa en Alemania, o porque siguen en la casa paterna hasta que pueden salir de ella, como sucede en Italia y España.

(Salustiano del Campo)

Ideales y valores de los jóvenes

[...] Al no hallar un camino transitable hacia su integración en el mundo de los adultos, su respuesta ha consistido en marginarse y ensimismarse. Es decir, en desentenderse de muchas preocupaciones y en concentrarse en los aspectos más lúdicos o evasivos de su propia cultura joven.

(Salustiano del Campo)

Actividad 1. Lee y reflexiona sobre lo que el autor dice de la juventud.

A continuación, lee el siguiente fragmento de Lourdes Durán en el que manifiesta su opinión sobre: «La efectividad en la educación de nuestros jóvenes»:

La efectividad en la educación es un tema importante para la vida humana [...] lo que ocurre es que no existe la suficiente motivación ni de parte de los educadores ni de parte de los alumnos, ni siquiera de la sociedad, y probablemente suceda que nos encontramos ante momentos históricos de grave crisis y decadencia en todos los ámbitos.

Otra cuestión que parece problemática es la que se refiere a la autoridad que el profesor pueda representar en la clase. [...] El problema se encuentra en que se carece del suficiente apoyo por parte de esas instancias superiores y, como decíamos antes, desde ellas se promueven más los derechos de los alumnos [...] Así se comprenden fenómenos como la falta de disciplina, la risotada, la actitud crítica y rebelde frente al profesor o la ausencia de respeto en el trato que merece [...]

Actividad 2. Lee el texto y contrástalo con el anterior. ¿Qué diferencias observas? Ambas actividades dan lugar al establecimiento de un debate en clase.

El profesor continuará al día siguiente con la explicación del tema, apoyándose en libros específicos que nos hablan de cómo son los jóvenes andaluces y las conductas antisociales que llevan a cabo. Se trata de una explicación teórica en la que el docente aportará a sus alumnos más conocimientos sobre el tema y desarrollará los siguientes epígrafes:

- *¿Cómo se lo montan los jóvenes andaluces?*
 - Espacio personal:
 - Vivir con la familia
 - Vivir sólo
 - Vivir intergrupalmente
 - Tiempo libre:
 - Lugares de ocio
 - Hobbies
 - Apertura: discotecas, baile, drogas...

- *¿Qué conductas antisociales llevan a cabo?*
 - Ejemplos de casos extremos
 - Prevención

La explicación culminará con la presentación de vídeos educativos² sobre la infancia, adolescencia y juventud, principalmente. Con ellos se pretende que el estudiante observe cómo se pasa a esa etapa conflictiva que es la adolescencia. Los adultos comienzan a tener problemas para relacionarse con los jóvenes. Por otro lado, los años escolares marcan una etapa decisiva en la vida de un niño que debe ser superada con éxito para que luego pueda experimentar esos cambios biológicos, psicológicos y sociales que hacen que la adolescencia sea un episodio de la vida *turbulento y terrible*. La soledad es una de las amenazas del adolescente.

En estos vídeos aparecen casos concretos de gente que explica cómo experimentaron el tránsito a esta dura etapa de su vida y la forma que tuvieron de afrontar los problemas.

4ª ETAPA: CONCEPTUALIZACIÓN

Es la última fase del proceso de aprendizaje de un alumno de L2. Por tanto, también es el momento para que realice una comprensión global de la cultura granadina tras lo aprendido hasta ahora.

Creemos necesario, pues, que el estudiante realice las siguientes actividades durante el transcurso de esta etapa:

Actividad 1. El contexto directo. El profesor anima a los alumnos a que salgan por la noche en Granada. Si ya tienen amigos granadinos, que se vayan con ellos de marcha (con todo lo que ello implica: tapas, copas, botellón, baile, ligue...). Si aún no tienen amigos, pueden observar qué hacen los jóvenes durante el fin de semana en Granada.

Después de esa noche, el profesor les dice que anoten sus impresiones para comentarlas en clase.

Este ejercicio es interesante porque invita al alumno extranjero a *introducirse* en el "mundo de los jóvenes" para que así pueda observar *de primera mano* lo que ocurre. De este modo, reafirmará sus conocimientos y comprenderá esta cultura aunque también dialogará con los granadinos, lo que le servirá para perfeccionar el idioma.

Actividad 2. Información. Este ejercicio, más bien, deberíamos denominarlo "búsqueda de información" ya que se trata de que al alumno se informe sobre el tema mediante libros, vídeos, debates en TV, el diálogo con nativos, etc.

² El tiempo de que dispongamos es fundamental para la visualización de los vídeos.

OTRAS ACTIVIDADES

En este epígrafe mostramos algunas actividades alternativas que podrían ser llevadas al aula:

► Actividad de léxico

Rellena las casillas en blanco, según corresponda:

<u>NOMBRE</u>	<u>VERBO</u>	<u>ADJETIVO</u>
DESINFECCIÓN	.....	.....
BOCHORNO	.....	.....
.....	ALEGRAR	.....
LAMENTO	.....	.....
.....	.....	DIVERSIVO
.....	EDUCAR	.....

► Actividad de gramática

Pon la forma apropiada del verbo, según los casos:

- La de este año ----- (ser) la gota que parece haber colmado el vaso.
- La flota de barredoras mecánicas y camiones----- (trabajar) frenéticamente para hacer desaparecer los residuos.
- Es insostenible y ----- (pasar) `varios pueblos`.
- El aspecto en que ----- (quedar) la capital granadina tras el fin de semana es desolador.

► Dictado

Se hace un dictado. El profesor lo lee lentamente primero y más rápido después. Deja unos minutos para corregirlo.

Se realiza otro dictado pero ahora perteneciente al lenguaje oral (se puede tomar de un casete).

Por último, se contrasta el texto escrito con el texto oral.

► Actividad de audición

El profesor pone una cinta e indica al estudiante que debe colocar s o z según la pronunciación de los hablantes. Se le intenta explicar muy brevemente en qué consisten los fenómenos de ceceo, seseo, distinción de s y z. También aludimos al *heheo* andaluz.

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA

Orientada hacia los alumnos iraquíes y su dominio del castellano.

Este ejercicio consistirá en la presentación de una transcripción de 5 o 10 minutos de una conversación perteneciente a dos iraquíes: Ammar y Mohammed. Ambos informantes son entrevistados por una chica que les formula distintas preguntas relacionadas con su cultura nativa.

Algunos de los temas tratados son:

- Las costumbres y la religión: dependencia
- Los jóvenes: ¿qué hacen en su tiempo libre?
- Contrastes y choques culturales

¿Cuál es el objetivo de esta actividad? Sin duda, analizar los errores fónicos, gramaticales, sintácticos, léxicos, discursivos, etc., que aún posee el alumno iraquí en su dominio de la lengua española. De este modo, el estudiante podrá corregir sus propios errores y adquirir nuevos conocimientos de la lengua meta de forma más divertida que con una gramática del castellano.

TEXTO ORAL

Normas para la transcripción

La transcripción que proponemos será normalizada y no fonética, aunque tendremos en cuenta una serie de signos tales como:

A: B: E:	Intervención de los hablantes A, B y E
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de hablantes diferentes
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento
[]	Inicio y fin de un solapamiento
-	Repeticiones, reinicios
/	Pausa corta, inferior al medio segundo
//	Pausa entre medio y un segundo
///	Pausa de un segundo o más

()	Silencio o lapso de tiempo
↑	Entonación ascendente
↓	Entonación descendente
→	Entonación mantenida
NIÑO	Pronunciación marcada o enfática
Ni ño	Pronunciación silabeada
(())	Fragmento indescifrable
((casa))	Transcripción dudosa
(en)tonces	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión
h	Aspiración de /-s/ implosiva
aa	Alargamiento vocálico
aaa	Alargamiento prolongado
nn	Alargamiento consonántico
¿ ?	Interrogaciones
¡ !	Exclamaciones
RISAS	Aparecerán a pie de página con el fin de evitar su indicación entre los enunciados

Ammar: Informante A

Mohammed: Informante B

Elisabeth: Entrevistador E

E: ¿QUÉ soléii hacer loo jóvenee allí?

A: ¡Aa!/ a lo jóvenee que eh la verdad que no/ hay cohtumbre ehpecial para ellos que por ejemplo el fin de semana co mo aquí ↓ // el fin de semana sábado y domingo pero a nosotros el viernee porque el viernee sólo ((nuestra)) / el fin de semana sólo un día/ juevee por la tarde y sigue siendo iaa!↓ el vierneh §

E: ¿jueves / viernes y sábado ee vuehtro fin de semana? §

A y B: [NO↓ sólo el vierneh] §

E: juevee y viernee // jueves por la tarde §

B: [=pero sólo por la tarde] §

A: hahta el viernee todo el viernes y→ sábado y domingo hay trabajo §

E: ¡AH! sí ↑ allí trabajáii el fin de semana lo que ee aquí - el fin de semana trabajáii allí ¿no?
§

A y B: [AH sí /AH sí] §

A: entoncee que loo jóvenee que salían por la noche // aa /que a nosotros eee que no tenemos discotecaa ni nada ni relación con - con chico y chica salen y pero salen con grupoo que pueden ser // aa/ por tarde cenan yy a parque oo / tiendas para comprar// → a veces quedan en ca(s)a juntoo de las casah de suh amigoh para si quieren hacer - hacer una fiehta p((i))quinia con cena/ con baila puede ser/ pero la mayoría salen pasear por la noche y en verneh queda un día tranquilo que/ para dehansar el fin de semana / pero → el más importante el juevee por la noche/ por la tarde// pero no hay cosa muy-muy parecida §

B: [= ¡Ah sí!- ¡AH sí!] todo loo jóvenes quedan el vernee con mi familia §

E: loo viernee con vuestra familia ↑

B: SÍ ↑ la mayoría/ sí §

E: ee un día como de dehanso/ como aquí puede ser el domingo ¿no? / antee ↑ del lunea §

*A: AH sí ↑ / sí pero aquí la marcha y las muchaa cosaa a nosotros que no tenemos porque- porque ehta libertad /// como me hah dicho↓ siempre ehtá determinada con el CORÁN/ que loo jóvenes pueden ser borrachos hahta mañana que no puede ser/ porque el al co hol EHTÁ prohibido ↑ y laa cosaa de- de pasar esta relación / que no puede pasar↓

E: ¿yy / qué pasaría si alguien se emborrachara [como tú dicee] hahta la mañana?§

*B: [sus padree ((subir)) o fueran en-en su casa// en casa §

E: lo puede hacer en su casa / pero que no lo vean ¿no?↑

A y B: ¡Ah sí- Ah sí!

A: lo echan fuera porque no puede ser (...) / porque un chico puede/ se sale y vuelve por la noche borracho que no puede ser↑ §

E: ¿lo echan del país? ↑

A: no ↓ de la casa y con palabras MUY FUERTES por estar cosa prohibida // que no tiene que ser §

• El tema provoca la risa de los interlocutores.
• Risas entre los interlocutores.

E: ¿y tenéii ↑ // bueno a dónde soléii ir? me habéii dicho en vuehtro tiempo libre aparte de reuniones con vuehtroo amigoo//→ ir a laa casaa de algún amigo / ↑ ¿no váii a bares? ¿no hay dihcotecaa? §

A y B: [no ↓ hay dihcotecaa]

B: [= pero algún jóvenes] sí ↑ // loo jóvenes que van en el club/ por ejemplo sí hasta la mañana para bailar para b(i)ber en la mayoría de jóvenes ee-ee prohibido/ en este-este tema → entiendee ¿no? §

E: tenéis un local donde podéis ir pero está prohibido §

A: pero/ a nosotros en Irak porque hay muchaa re(li)giones tipo crihtiano/ católico musulmán/ judío / que puede ser chiíta = [son] = kurdoos en el norte// → hay muchoo sectores de la vida/ tipos de gente que puede ser// YO ↑ como musulmán que ehtá prohibido a mí/ pero hay crihtianoo que no ehtá prohibido para él beber y salir con la gente §

E: ichiítaa o kurdoos! §

A: ¡No! ↓ chiíta también musulmánee/ kurdoos tambie´n un tipo de musulmánee pero también musulmán// pero loo cristianoo y judíoos ehtá / no ehtá prohibido para elloo

ACTIVIDADES

- ▶ Lee el texto y corrige los errores que encuentres: fónicos, gramaticales, léxicos, semánticos, etc.
- ▶ Una vez corregidos los errores, vuelve a escribir el texto de manera que adquiera sentido completo.
- ▶ Compáralo con tus compañeros y dialogad entre vosotros.
- ▶ Analiza en profundidad la cultura iraquí que se describe en el fragmento oral y habla de los choques culturales.

TEMPORALIZACIÓN DE LA UNIDAD

Tras la exposición de la unidad didáctica que hemos propuesto en este artículo, creemos oportuno establecer una temporalización para la misma. En suma, consideramos que se podría dividir en varias sesiones de 55 minutos cada una:

1ª sesión. El profesor comenzaría su clase presentando el tema: la diversión de los jóvenes granadinos. ¿Cómo lo haría? Mediante actividades que permitan dar a conocer al alumno el asunto en cuestión. Así, planteamos unos ejercicios correspondientes a la primera etapa de percepción inicial: la observación de los artículos de prensa sobre el día de la Cruz. No obstante, no podemos obviar los conocimientos previos que posea el estudiante sobre el tema; al respecto, sería conveniente preguntarle qué sabe acerca de los jóvenes granadinos: si tiene amigos, conocidos, etc. En el caso de que el aprendiz tenga una idea preconcebida, el docente debe partir de ella y progresivamente ir aumentando el conocimiento de la misma. En cambio, si los estudiantes no conocen nada sobre la cultura granadina, debemos empezar de cero e intentar que su aprendizaje sea lo más fidedigno posible, tratando de eliminar la aparición de estereotipos.

Esta primera sesión estará dividida en varias fases:

- A) Los primeros 15 minutos los dedicará a detectar conocimientos previos de los alumnos sobre el tema y presentar su explicación mediante la lectura de los artículos referidos.
- B) En los siguientes 20 minutos los alumnos deberán realizar las actividades lingüísticas: señalar los términos de difícil comprensión del texto y usar el diccionario para aclarar el significado de algunas expresiones.
- C) A continuación, se indica al estudiante que debe hacer una breve composición en la que exponga su opinión sobre el texto (5 minutos).
- D) En los 15 minutos restantes, el profesor indica a sus alumnos que deben realizar dos actividades de gramática para el día siguiente en donde señalarán los tiempos verbales y reflexionarán acerca de su utilización. En esta última parte de la clase, se establece un debate sobre el tema.

2ª sesión. El docente comienza su clase corrigiendo los dos ejercicios propuestos para hoy y anima a los alumnos a participar. Dado el nivel avanzado de la clase, el profesor trata de adecuar las actividades a dicho nivel. Comienza recordando algunas ideas del día anterior y a continuación, plantea su clase fundamentalmente orientada a la práctica. Por esto, señala a los estudiantes que deben realizar en el aula el ejercicio del desorden de letras y de sinónimos y antónimos. Gracias a ello, los alumnos adquieren vocabulario del idioma.

Se estimará un tiempo determinado para que puedan realizar la actividad y después, se iniciará la corrección oportuna que estará respaldada por la aclaración de dudas por parte del profesor.

Terminará la clase con otra actividad en la que se presenta una fotografía a los alumnos y, tras su observación, deben responder a una serie de preguntas. En

último lugar, el estudiante tendrá que construir un diálogo similar al de la situación presentada.

3ª sesión. Con esta clase penetramos en la segunda etapa de la unidad: la generalización. Es el momento de que el alumno escuche unas cintas con opiniones de gente de distintas edades sobre el tema de la educación, el tiempo libre, la diversión, etc. Ofrecemos un material auténtico procedente de unas grabaciones previas que es de indudable valor para el aprendiz.

Tras escuchar la primera cinta, correspondiente a los jóvenes, el estudiante comprueba como no todos los jóvenes actúan de la misma forma y deduce, pues, que no todos los adolescentes granadinos cuando salen a divertirse tienen que hacer botellón. De este modo, acabamos con algunos tópicos que se pudieran haber creado.

Tras la audición de las cintas, el docente propone unas actividades que el alumno debe hacer (recordemos que también han oído opiniones de mayores que no están de acuerdo con el botellón).

Concluirá la clase con la presentación de unos dibujos en los que se observa el contraste de culturas: granadina e iraquí.

4ª sesión. En esta sesión el profesor dedica bastante tiempo a la enseñanza de los valores de los jóvenes hoy día. Para ello utiliza análisis de revistas actuales, libros específicos, vídeos, etc. Se trata, sin duda, de afianzar el conocimiento que los estudiantes han adquirido sobre el tema y ampliarlo mediante estas explicaciones. Se reformulan esquemas anteriores y se reflexiona sobre lo visto hasta ahora. Con todo, el docente pretende desmontar esquemas preconcebidos por los alumnos.

Para evitar la monotonía de una clase puramente teórica, el profesor ha amenizado el ambiente con un ejercicio de role-playing en el que los estudiantes deben simular una situación concreta. Los vídeos también rompen con la monotonía teórica y estimulan la agudeza visual del alumno. Al final de la clase se puede realizar algún debate donde intervengan los aprendices de forma directa y se traten de buscar soluciones a los problemas que existen en el comportamiento de determinados jóvenes.

5ª sesión. En esta sesión se dan a conocer actividades para la comprensión global de la cultura granadina. Entre ellas, una de contexto directo en la que se anima al alumno a experimentar esa situación en la que los jóvenes salen por la noche de marcha, toman copas, hacen botellón, bailan, etc.

El docente los anima a que si tienen algún amigo granadino, salgan una noche con él y observen el ambiente para luego sacar sus propias conclusiones y exponerlas en clase. No obstante, puede ocurrir que nuestros aprendices no conozcan aún a nadie. En este caso, el profesor insiste en que sólo contemplando el panorama que

se da en Granada durante el fin de semana, será suficiente para realizar el ejercicio.

6ª sesión. El docente comienza preguntando a sus alumnos si han podido realizar la actividad y si es así, se intercambian opiniones. También los invita a consultar otras fuentes de información, tales como libros, vídeos, debates televisivos, diálogos, radio, internet, etc.

7ª sesión. El profesor debe hacer un compendio de todo lo que se ha visto en clase hasta ahora. Además, puede completar el aprendizaje mediante algunas actividades complementarias: gramaticales, un dictado, una transcripción de hablantes iraquíes, etc. Éste último ejercicio resultará imprescindible en esta clase puesto que expone al aprendiz a la audición de la lengua meta y al reconocimiento de sus errores. Creemos que a lo largo de todo este proceso de enseñanza-aprendizaje se habrá logrado conseguir los objetivos que planteamos inicialmente.

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD

Para evaluar esta unidad vamos a tener en cuenta las cuatro destrezas que el alumno debe haber adquirido al término de la misma. Así, nuestra unidad constaría de cuatro pruebas:

1) Prueba de comprensión de lectura.

El profesor presentará un texto para que el alumno lo lea y responda adecuadamente a las preguntas que se formulen a continuación. Estará relacionada con el tema de la unidad.

2) Prueba de comprensión auditiva.

Es una prueba que ya se ha puesto en práctica en clase mediante la audición de una conversación real entre varias personas. Por tanto, en el examen, el profesor pondrá una cinta en la que distintos jóvenes hablan sobre lo que hacen en su tiempo libre. A continuación, se formulan una serie de preguntas acerca del contenido y el modo en que se expresa. Podrían plantearse cuestiones del tipo: ¿qué hacen los jóvenes en sus ratos de ocio? ¿Tú harías lo mismo? ¿Por qué? Analiza con detalle los dos primeros minutos de conversación y anota los tiempos verbales, sustantivos y expresiones coloquiales que se utilicen.

3) Prueba de expresión escrita

El ejercicio sería el siguiente:

Estás en Granada. Tienes familia viviendo en Madrid. Escribe una postal a un primo tuyo madrileño contándole qué te parece Granada (gustos, preferencias, choques culturales, etc.) Háblale sobre los jóvenes y cuál es tu comportamiento.

Para evaluar la expresión escrita del alumno se han de tener en cuenta los siguientes criterios (Eguiluz y de Vega 1996):

- a) La adecuación. Mide determinadas características, propias del texto solicitado (tipología de la postal). Adaptación a la situación comunicativa.
- b) La estructura. Mide la claridad del escrito en la exposición de ideas.
- c) La gramática. Analiza la corrección en el uso de la gramática utilizada.
- d) El vocabulario. Mide la corrección en el uso del vocabulario.

Cada uno de estos criterios dispone de una escala del 0-4 donde se valora desde el mínimo grado de corrección al manejo fluido de la lengua.

D) Prueba de expresión oral. Esta prueba constaría de varias partes:

1. La descripción:

Has visto como un ladrón roba el bolso a una señora. Te diriges a la Policía e intentas describir cómo es físicamente este hombre para facilitar su búsqueda.

2. Intercambio oral con la examinadora.

El profesor preguntaría al alumno:

- Háblame de tus impresiones en Granada.

-¿Qué es lo que más te gusta? ¿Y lo que menos te gusta?

-¿Te vendrías a vivir a Granada? ¿Por qué?

3. Narración en pasado.

El docente plantea al alumno la siguiente situación:

Te fuiste anoche de marcha con tus amigos españoles. ¿Cómo fue?

La entrevista, en opinión de Escobar y Nussbaum (2002: 46): «ha sido durante largo tiempo la forma tradicional de evaluar la interacción oral. Este tipo de actividad suele tener como finalidad la certificación de las competencias de la persona evaluada, mientras que es poco utilizada como instrumento de evaluación formativa en el seno de la clase ya que presenta numerosos inconvenientes de tipo práctico, tales como la difícil gestión del tiempo lectivo que comporta su administración a un grupo numeroso de alumnos o el doble rol –interlocutor y evaluador- de quien realiza la entrevista».

Ofrece, por tanto, una alternativa a la evaluación que es el portafolio que consiste en unos trabajos que son seleccionados por el propio alumno con el fin de dar constancia de las capacidades adquiridas y su progreso. Con él se evalúa la interacción cara a cara, pero entre iguales. Es una coevaluación y autoevaluación al mismo tiempo que los alumnos se evalúan unos a otros, pero también ellos mismos son objeto de análisis de conocimientos.

CONCLUSIONES

Según hemos podido comprobar a lo largo de esta unidad son múltiples y diversas las actividades que surgen en torno a un tema de actualidad como es la *diversión de los jóvenes* y, más específicamente, *el botellón*. Las actitudes o conductas que propician dicha práctica así como el revuelo que suscita favorecen su fácil acceso en los medios de comunicación.

Un tema cultural motiva la aparición de prácticas lingüísticas en clase de E/LE. Lengua y cultura, pues, están mutuamente imbricadas. No debe estudiarse una lengua sin conocer nada de su cultura. En nuestro trabajo hemos tratado de mostrar que es posible la creación de una unidad didáctica intercultural que favorezca el aprendizaje y la enseñanza de la lengua meta.

BIBLIOGRAFÍA

----- *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua, Madrid: Fundación Actilibre, 1993.

----- *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua, Vol.3, Madrid: Fundación Actilibre, 1996.

----- *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua, Madrid: Fundación Actilibre, 2002.

----- *II Jornadas Internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid: Ministerio de Cultura, 1988.

----- *Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Granada: Universidad de Granada, Grupo de Lingüística Aplicada, 1992.

----- *Los jóvenes andaluces. Una actitud realista ante la vida*. Junta de Andalucía, Consejería de Cultura, Dirección General de Juventud, 1988.

Barros García, P., López García, P. y Morales Cabezas, J. (2002): «Aspectos conversacionales en la enseñanza de lenguas», *X Jornadas de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, Granada: Universidad de Granada.

Briz Gómez, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*, Barcelona: Ariel.

Briz Gómez, A., y Grupo Val.Es.Co. (2000): *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel.

Campo, S. del (1997): «La juventud europea, desatendida y desentendida», *Cuenta y Razón del Pensamiento Actual*, 104 (1997), Madrid, 1980, pp.109-113.

Durán, L. (1997): «La efectividad en la educación de nuestros jóvenes», *Cuenta y Razón del Pensamiento Actual*, 103 (1997), Madrid, 1980, pp. 86-90.

- Eguiluz Pacheco, J., y De Vega Santos, C. M. (1996): «Criterios para la evaluación de la producción escrita», *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Cuadernos del Tiempo Libre. Colección Expolingua, Vol. 3, Madrid, pp.75-94.
- Escobar, C., y Nussbaum, L. (2002): « ¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?», *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Cuadernos del Tiempo Libre. Colección Expolingua, Madrid.
- Kazdin, A. E. y Buela-Casal, G. (1994): *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*, Madrid: Ediciones Pirámide.
- López García, M. P. (2002): «Cómo trabajar los contenidos socioculturales en el aula de E/LE», *X Jornadas de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de lenguas*, Granada: Universidad de Granada.
- Martín Peris, E. (1988): «La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos», *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera* 1, pp. 16-21.
- Martín Peris, E (1992): «Nuevas facetas en la figura del profesor de E/LE», en: Barros et al. (Eds.).
- Martínez Baztán, A. (2003): «Principios básicos de la evaluación y análisis de test», *VII Curso de Metodología de la Enseñanza del español como Lengua Extranjera* (23 a 27 de junio de 2003).
- Ortega Olivares, J. (2000): «El aprendizaje de la gramática en el aula de español como lengua extranjera», *IX Jornadas Internacionales de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, Granada: Universidad de Granada (1-4 de marzo de 2000).
- Porcher, L. (1988): «Programme, progrès, progressions, projets dans l'enseignement-apprentissage d'une culture étrangère», *Étude de Linguistique Appliquée*, 69, París: Didier-Érudition, pp.91-100.
- Siles Artés, J. (1992): *Didáctica del español para extranjeros*, Madrid: Escuela Universitaria Pablo Montesino.

Nivel Superior y Perfeccionamiento. Cómo programar un curso.¹

SILVIA LEZCANO
SOFIA GALLEGO
Universidad de Namur (Bélgica)
Instituto Cervantes de Bruselas (Bélgica)
sofia.gallego@gmail.com

Silvia Lezcano es licenciada en Filología Románica (Universidad Complutense de Madrid) y Máster en Lengua y Literatura españolas (Boston College, Massachussets) donde ha sido profesora de E/LE y asistente de Literatura. Ha trabajado para el Servicio de Formación Profesional del Parlamento Europeo (Luxemburgo) impartiendo cursos de español a funcionarios y diputados. Desde 1999 ejerce como profesora titular en el Instituto Cervantes de Bruselas. Es autora de materiales y actividades y ha participado como ponente en cursos de formación de profesores de E/LE.

Sofía Gallego es licenciada en Filología Hispánica (Universidad de Salamanca). Trabaja como profesora de español en la Universidad de Namur (Bélgica) y colabora con el Instituto Cervantes de Bruselas. Actualmente está escribiendo su tesis doctoral en Lingüística Aplicada. Ha publicado en revistas especializadas como Mosaico y RILI. Además, ha sido lectora de español en la Escuela de Intérpretes Internacionales de Mons y formadora de profesores.

Resumen: El objetivo de este artículo es ayudar a gestionar las preguntas a las que se enfrenta el docente de ELE en la preparación de los cursos de nivel Superior y Perfeccionamiento. ¿Qué enseñar? ¿Dónde buscar los materiales? ¿Cómo gestionar el grupo de una forma eficaz? ¿Cómo evaluar?. Estas y otras cuestiones son las que abordamos desde un enfoque práctico que sirva para disipar dudas, evitar miedos y animar a aceptar el reto de impartir este tipo cursos, porque creemos que el docente que asume esta tarea también se está perfeccionando como profesor.

1. INTRODUCCIÓN

Tal vez pueda sorprender a alguien que el título de este artículo combine la referencia al Nivel Superior impartido en cursos regulares y al nivel de Perfeccionamiento, considerado dentro de los cursos especiales. No intentamos desdibujar la línea que diferencia ambos cursos, pero de la experiencia docente

¹ En mayo de 2005 presentamos en el marco del "II Ciclo de Formación de Profesores" que se impartió en el Instituto Cervantes de Bruselas, la ponencia titulada: *Nivel Superior y Perfeccionamiento. Cómo programar un curso*. En este artículo retomamos su contenido y las conclusiones a las que llegamos

surge una reflexión positiva sobre la relación de continuidad que existe entre ambos niveles.

Si tenemos en mente esta idea de prolongación natural en la que un grupo de estudiantes que ha franqueado el nivel Superior, desea continuar su formación en ELE, ampliando sus contextos de actuación y afianzando su dominio de la lengua, desecharemos los prejuicios de considerar los cursos de Perfeccionamiento como una tarea inabordable, ante la que nos hallamos totalmente desvalidos.

Lo cierto es que la ausencia de un apoyo curricular puede llevar al profesor encargado de dar estos cursos "especiales" a una cierta desorientación -los contenidos de Perfeccionamiento no están contemplados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, tampoco en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, ni en la prueba de DELE - y, como consecuencia, es fácil que le asalten una serie de preocupaciones previas respecto a su grupo de alumnos:

- Los estudiantes tendrán en común un alto nivel de español, pero ¿será homogéneo? ¿su grado de competencia en el uso de las distintas destrezas estará equilibrado?
- Contarán con una extensa experiencia de aprendizaje, pero ¿habrán seguido los mismos métodos? ¿estarán contentos con ellos? ¿habrán sido los más adecuados?
- Se habrán tenido que comunicar en español en muchos contextos de actuación pero ¿cuál es el motivo que les impulsa a seguir perfeccionando la lengua? ¿será por una razón profesional? ¿para encontrar un espacio social en español y mantener su nivel?
- ¿Qué expectativas tendrán acerca del curso?...

Y, con toda seguridad, el profesor se planteará preguntas sobre la mejor forma de llevar a cabo su labor docente:

- ¿Sabré dinamizar y cohesionar un grupo a este nivel de aprendizaje?
- ¿Seré capaz de preparar un programa sólido, interesante para todos y, a la vez, motivador? ¿Cómo lo haré?
- Al no contar con un manual y frente al abundante material que existe ¿Qué puedo seleccionar, adaptar o crear para dotar de contenido a mi programa?

Preparar una encuesta para sondear los intereses de los alumnos así como para saber sus preferencias en cuanto a métodos y recursos empleados puede ser un primer paso muy útil para elaborar nuestro programa. En la encuesta podemos incluir preguntas de carácter más general para hacernos una idea sobre el perfil de los estudiantes y sus objetivos no olvidando dejar un espacio para sus sugerencias.

ENCUESTA

CURSO DE PERFECCIONAMIENTO PÚBLICO

Marca con una cruz tu/tus respuesta/s:

- Antiguo alumno del centro.
- Nuevo alumno del centro.
- Haces el curso de perfeccionamiento por primera vez.
- Ya has realizado un curso/cursos de perfeccionamiento en este centro.
- Tu profesión está relacionada con el uso del español: intérprete, traductor, profesor, periodista....
- Tu profesión no tiene relación con el uso de las lenguas.

OBJETIVOS

Marca con una cruz tus objetivos prioritarios.

- Presentarme al Diploma Superior de Español como Lengua Extranjera (DELE Superior).
- Quiero continuar el aprendizaje iniciado en los cursos regulares con un programa definido para este nivel.
- Prefiero revisar aspectos puntuales de gramática, léxico etc, que me causan problemas. Por ejemplo:

Otros : _____

EN CLASE

Me gustaría insistir en... (ordenar 1,2,3,4)

- _____ la Expresión Oral.
- _____ la Comprensión Auditiva.
- _____ la Comprensión de Lectura.
- _____ la Expresión Escrita.

Me interesaría tratar los siguientes temas: _____

MATERIALES

Marca con una cruz el tipo de materiales / soportes con los que te gustaría trabajar.

- Manuales de enseñanza de español lengua extranjera.
- Ordenador.
- Textos literarios.
- Películas.
- Programas de televisión.
- Artículos de prensa.
- Canciones.

Otros:

También algunos manuales proponen encuestas, siguiendo un modelo más funcional centrado en estrategias, que pueden ser orientativas para ver cuál es la competencia de los alumnos en registros de mayor o menor informalidad en lengua oral y escrita:

- “Tomar la palabra en una discusión acalorada”
- “Definir una palabra, dando ejemplos de cómo se usa”
- “Estructurar tus ideas en un texto escrito (en un informe, por ejemplo).”

(Martin Peris et al. 2003: 102)

Si la encuesta nos va a proporcionar información sobre cómo se ven a sí mismos en el papel de alumnos y en relación a su nivel de español (carencias, percepciones erróneas, juicios de valor más o menos acertados...), la observación directa y diaria en clase nos ayudará a completar el perfil integral de nuestros estudiantes, tanto a nivel de dominio del lenguaje como a nivel afectivo en su forma de relacionarse con sus compañeros y con el profesor.

En el plano individual, los estudiantes de estos cursos suelen tener una larga biografía lingüística y cultural –lo que puede hacer que sus intervenciones sean más significativas y enriquecedoras para el resto-, distintos estilos de aprendizaje y una “fuerte personalidad” como aprendientes, que se va a traducir en un alto nivel de exigencia lo que puede dar lugar a una actitud más crítica hacia nuestra labor. La delimitación implícita del “espacio social” que constituye la clase, según la cual profesor y alumno ocupan espacios diferentes –por ejemplo, el alumno no va a escribir en la pizarra a menos que el profesor se lo pida- (Infante 2005) puede ser transgredida no tanto en el plano físico sino psicológicamente. Así, se da el caso de que los alumnos cuestionen abiertamente la idoneidad de las actividades o las dinámicas propuestas por el profesor ya que algunos estudiantes pueden llegar a identificar el tener una gran competencia en la lengua con el derecho a suplantar el papel del docente en la gestión del grupo.

Además, a la usual competitividad entre los alumnos, mayor si cabe en estos cursos por tener una identidad más desarrollada en la lengua meta, se puede sumar la competitividad con el profesor, favorecida en ocasiones por la diferencia de edad o por un mayor bagaje cultural. Por tanto, es fundamental intentar evitar esta tensión que puede intimidarnos y generar inseguridad en nosotros ya que « Los alumnos sienten la estructura emocional del profesor mucho antes de sentir el impacto de su contenido intelectual » (Pine y Boy, 1977: 3 citado en Arnold 2000:123). No olvidemos tampoco que el hablar muy bien una lengua no es sinónimo de conocer todas sus implicaciones y manifestaciones culturales que nosotros como nativos hemos adquirido de una forma más espontánea.

Asimismo, será muy importante favorecer los distintos tipos de agrupamiento para observar como interactúan de cara a la planificación de las futuras sesiones y también para minimizar la competitividad siguiendo el consejo de Lozanov quien “reduce la competición individual a juegos que no sean serios, y fomenta la competición sólo entre grupos para que la preceda la unión emocional.” (Arnold 2000: 233-4). De hecho, en este tipo de cursos avanzados, es muy importante tener en cuenta la afectividad del grupo, ya que la ansiedad de los alumnos de los niveles iniciales por cometer errores es sustituida en estos cursos superiores por la ansiedad de ser juzgados negativamente por sus compañeros si desconocen aspectos sobre la lengua que a estos estadios se consideran asumidos o también por un perfeccionismo obsesivo.

Además tendré que contar con toda esa serie de factores que articulan todo programa, independientemente de que sea un nivel inicial o avanzado:

1. Objetivos generales.

Se trata de profundizar en los objetivos que existen para el Nivel C2 o Maestría en el *Marco Común Europeo de Referencia* (2002: 26-39) con el fin de desarrollar una mayor competencia comunicativa intercultural y extender un mayor dominio operativo.

2. Objetivos particulares.

A este nivel de aprendizaje es muy importante dar relevancia a lo personal y marcar ese carácter de diferenciación incluyendo en nuestro programa los objetivos expresados por los alumnos en las encuestas del primer día de clase. Por ejemplo, un periodista o un traductor necesitará alcanzar una mayor precisión; un intérprete, mayor fluidez; un jubilado que pasa medio año en España, tal vez prefiera trabajar la interacción. Sin embargo, no hay que olvidar identificar ciertas metas que el profesor irá añadiendo tras la observación de la actuación de cada alumno y que no tienen por qué coincidir con las suyas.

3. Contenidos.

Desde nuestro punto de vista, es más rentable aprovechar la ventaja que supone el no tener que limitarse a los contenidos preseleccionados de un solo manual. De esta manera, se tiene la libertad de orientarlos; por un lado, según la información facilitada en las encuestas por los alumnos, aprovechando desde su curiosidad el deseo de aprendizaje, y por otro, completando la lista con las aportaciones personales del profesor. Esta selección de contenidos "a la carta" (saber quién es Camarón de la Isla, comprender las diferencias entre *por* y *para* o saber protestar ante la Oficina de Consumidores) resultará muy motivador y gratificante para todos. Pero atención, porque estos deseos tamizados por un interés tan personal, no han de perder de vista el hecho de que: "Cada una de las propuestas didácticas que llevemos a nuestra clase tienen que estar iluminadas e imbuidas, explícita o implícitamente, de lo cultural." (Miquel, L. y Sans, N. 2004)

A esta línea de pensamiento, podemos unir la opinión de Dietrich Schwanitz para quien el mejor camino hacia lo cultural, hacia la cultura, es el lenguaje:

"El lenguaje ha de sernos tan familiar como nuestra propia vivienda o nuestra propia casa, cuyas habitaciones no necesitamos utilizar constantemente. El sótano de la jerga, el lavadero del desbordamiento emocional y el recinto destinado a la calefacción, que alberga la pasión, no lo frecuentamos tanto como el comedor del lenguaje coloquial, la habitación de la conversación íntima y la salita de estar en la que hacemos vida social. Lo mismo cabe decir de la buhardilla del lenguaje técnico y de la grandilocuencia, así como el de la habitación de invitados, en la que hablamos un lenguaje elevado repleto de extranjerismos. Pero todas las habitaciones de la casa y todas las plantas de la casa del lenguaje deben resultarnos accesibles, hemos de movernos por ellas con familiaridad y facilidad, incluso con la seguridad de un sonámbulo." (Schwanitz 2002: 412).

Con esta metáfora de la casa del lenguaje, que recrearemos para hablar de la casa de la lengua-meta, podemos introducirnos en materia, señalando los contenidos por

epígrafes, aunque, en la práctica, estos contenidos se conviertan en ingredientes combinados de nuestras actividades o propuestas didácticas.

3.1 Contenidos lingüísticos y gramaticales. Léxico-semánticos. Fonético-fonológicos.

En este nivel es el momento de tratar las excepciones, añadir los matices y detalles obviados en los cursos anteriores ya que la competencia y la madurez del aprendiente así lo exigen.

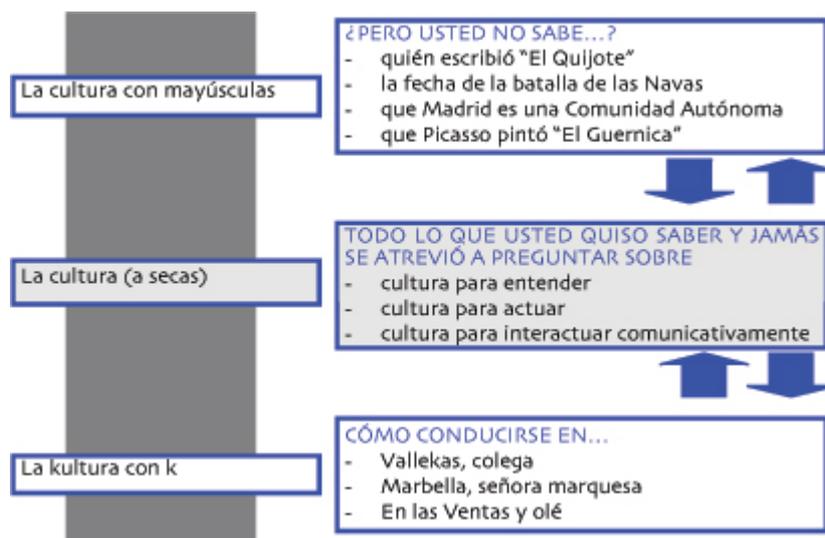
"Es fácil a veces ofrecer reglas sencillas, pero siempre si sacrificamos algún matiz o detalle. Este sacrificio debe aceptarse, ya que siempre puede ser añadido posteriormente, cuando el aprendiente esté en un nivel más alto y su consciencia de la lengua haya madurado." (Leech citado en Moreno 2004)

Estos contenidos aparecen en los índices de los manuales y podemos utilizar las fichas que los presentan como base para llevar a cabo una revisión general práctica con vistas a detectar los puntos frágiles comunes al grupo y atajar las deficiencias. Para eso haremos propuestas de trabajo que precisen de una respuesta ligeramente por encima del nivel medio, con el fin de provocar un cierto desafío que alimente la motivación y la sana competitividad, como en un juego. En cualquier caso, los contenidos se trabajarán dentro de los actos de habla, es decir, en contextos de comunicación donde la elección de unas determinadas formas lingüísticas, frente a otras, está condicionada por pautas, usos o valores culturales que difieren de los referentes de su propia lengua (por ejemplo, expresiones como "valiente tontería", "menuda conferencia" o "vaya listo")

Habrá que ser estrictos con la corrección, de manera que el estudiante pueda mejorar tanto en el aspecto formal como en la eficacia comunicativa de su práctica. Así, el estudiante podrá enriquecer su expresión y ampliar los matices de la misma forma que se adornan las diferentes partes de una casa con objetos y detalles adecuados a la habitación en la que estemos, podremos enseñar a nuestros alumnos que, por ejemplo, si "estamos cansados" en función de la situación o del grado también podemos decir que "estamos agotados / muertos / hechos polvo / para el arrastre".

3.2 Contenidos Socioculturales

Se puede decir que la cultura es una comunidad de fieles que comparten unos textos canónicos donde se almacenan, en un permanente proceso de sedimentación, un montón de contenidos depositados por un consenso general. La existencia de esta comunidad introduce una división en los hombres según su actuación al respecto, entre expertos y legos, integrados y marginados. (Schwanitz, D. 2002: 398-9). Nuestro papel es abrir puertas a la integración en esa comunidad de fieles pero no podemos limitarnos a suministrarles datos y muestras, esos los pueden obtener en cualquier biblioteca, sino que desde una perspectiva sociolingüística, debemos proporcionarles conocimientos que les sirvan para aumentar su capacidad de actuación comunicativa en una dimensión social. En este sentido, nos ha resultado muy atractivo el siguiente esquema:



(Miquel, L. y Sans, N. 2004)

Las autoras explican que el cuerpo central, lo que denominan "cultura a secas", comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura, el estándar cultural, el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas. Y es este cuerpo central lo que da sentido a lo que podrían llamar la "dialectología cultural": las partes inferior y superior.

Nuestros alumnos, a lo largo de su formación en ELE ya han tenido acceso a esa "cultura a secas" y podríamos pensar que ahora, en el nivel de Perfeccionamiento es el momento para acceder a "la dialectología cultural": acercarse a la obra de García Lorca a través de *Bodas de sangre*, puede ser un buen ejemplo de cultura con mayúsculas. De acuerdo, pero queremos resaltar un dato importantísimo y es el carácter vivo, impregnado de actualidad que transforma continuamente la "cultura a secas" en nuestra sociedad y que afecta a la percepción de la "dialectología cultural" al mismo ritmo. Por lo tanto, en la elección de los contenidos socioculturales debemos insistir en ese acercamiento a la realidad desde la actualidad, incorporando las situaciones, contextos cotidianos o ritos culturales en los que puede participar el aprendiente, pero que se diferencian del repertorio que siente como previsible, proporcionándole los recursos para actuar comunicativamente. Nuestra función como facilitadores es orientar las propuestas en un sentido pertinente y, en esa labor, hemos de multiplicar las muestras para intentar transmitir una imagen auténtica, alejada de tópicos y prejuicios promoviendo el desarrollo de actitudes y valores respetuosos con el pluralismo cultural y la diversidad que están presentes en nuestra sociedad actual.

Por poner un ejemplo de nuestra experiencia: puede que un alumno asista alguna vez a una boda. Si trabajamos el contexto cultural de las bodas a partir de una noticia en televisión, prensa diaria y prensa del corazón (en nuestro caso, lo hicimos con la noticia de la boda del Príncipe Felipe). Comparamos con los referentes cotidianos de España o de los estudiantes. Planeamos una tarea en internet consultando sitios especializados para organizar despedidas de soltero –un fenómeno cultural cada vez más de moda en España–, banquetes o para comprar regalos en las listas de boda etc. Nos acercamos a la obra de García Lorca *Bodas de sangre* con textos, secuencias cinematográficas de la película de Carlos Saura y actividades. Si hacemos todo esto, habremos abierto un abanico de posibilidades a la integración cultural a partir de una temática.

3.2 Contenidos Funcionales.

Como vemos, tanto los contenidos lingüísticos como socioculturales presentan una ineludible faceta funcional, como los muebles y las habitaciones en la casa de la lengua-meta están al servicio de determinadas funciones y nos sitúan en contacto con determinados interlocutores. Por ejemplo, la salita de estar es un espacio social compartido con nuestros conocidos donde practicaremos fórmulas sociales, transmisión de información, expresión de opiniones o control de la comunicación que no se realizarían de la misma manera en la cocina con tus amigos o en la buhardilla con el obrero que arregla el tejado. De igual forma, en la elaboración de nuestro programa, es necesario ampliar las funciones comunicativas a la vez que varían los contextos de comunicación y los interlocutores implicados en ellos.

4. Dinámica e interacción

Ya hemos señalado que los alumnos en estos cursos son más individualistas, por lo tanto, no debemos descuidar las actividades de formación de grupo y el trabajo cooperativo entre los alumnos ya que: "En un curso de idiomas el éxito depende menos de los materiales, las técnicas y los análisis lingüísticos, y más de lo que sucede dentro de cada persona y entre las personas que están en el aula." (Stevick, 1980: 4 citado en Arnold 2000: 173) Una buena manera de luchar contra las barreras y los estereotipos que surgen entre los estudiantes y que dificultan la comunicación entre ellos, puede ser comenzar con una actividad previa que consista en escribir en la pizarra algunos nombres de personajes hispanos conocidos (Elena Poniatowska, José Montilla, Olvido Gara, Boris Izaguirre...) para que hagan hipótesis sobre sus orígenes y, luego, ampliar la actividad con los nombres y apellidos de los propios alumnos para demostrar como, a veces, nuestras primeras impresiones pueden ser erróneas. De hecho el papel del profesor como mediador en el proceso del aprendizaje implica no sólo saber estimular intelectualmente a los alumnos sino favorecer también actitudes que contribuyan a crear una atmósfera afectiva adecuada sin prejuicios y basada en la tolerancia y la aceptación (Arnold 2000: 144, 177).

5. Materiales

Limitarnos a un único manual difícilmente cubrirá las expectativas de los estudiantes y los objetivos del curso. Utilizar diferentes fuentes nos va a permitir escapar de la rutina que todo libro de texto encierra y, además, tener la oportunidad de eliminar esas presentaciones de los contenidos que no nos satisfacen por poco rentables o poco interesantes que, a menudo, nos vienen impuestas y se estancan en el hábito de la repetición, estableciendo nuestro propio orden de prioridades en función de los intereses del grupo y los nuestros propios. Para ello, será fundamental explotar los diferentes recursos a nuestro alcance – ordenadores, equipos, retroproyector, documentos reales de audio y vídeo, libros, periódicos, etc. – para que la clase sea lo más atractiva posible y también para luchar contra uno de los mayores problemas en los libros de texto para estos niveles: contenidos actualizados.

De los materiales ya existentes. Destacaríamos por ejemplo las fichas gramaticales de algunos manuales, (Moreno 1991; [Planeta 4? Prisma Consolida](#)), ejercicios de léxico (Topolevsky, M. et al. 1999) las definiciones de las frases hechas ([buscar aquí quizás en el Prisma 4?](#)). También existen en el mercado libros por destrezas, (Bados Ciria, C. 2001) y publicaciones que proponen artículos interesantes sobre temas de actualidad, como la revista *Punto y Coma*. En Internet podemos encontrar fichas didácticas y de fácil acceso muchas de ellas publicadas en revistas

dedicadas a la enseñanza del español –*Tecla, Tintero, Materiales, Elenza, redELE*, la Didactired del Instituto Cervantes, todoele.net, elenet.org-, diccionarios etimológicos -elcastellano.org- , juegos de léxico –“Al habla del CVC”, a partir de un programa semanal de la televisión-, etc. Precisamente, el auge de Internet ha propiciado la publicación de libros (Martín Mohedano, M. 2004; Fernández Pinto, J. 2002) que analizan diferentes sitios y proponen actividades interesantes utilizando recursos como, por ejemplo, la biblioteca de voces de la Biblioteca Virtual del Cervantes. Otro recurso útil son los blogs creados por profesores de español como el <http://lolaele.blogspot.com/> con enlaces a otros blogs interesantes sobre ELE. También los blogs creados por otros usuarios nos pueden ayudar a enriquecer nuestras clases. Por ejemplo, el blog creado por una chica argentina, Sofía, en el que la autora ha colgado archivos de audio creados por ella, podcasts, sobre aspectos lingüísticos y culturales del español de Argentina como el voseo o el uso del término “che” (<http://desdeelbano.blogspot.com/>).

Si lo que queremos es adaptar actividades, siempre podemos incrementar su nivel de dificultad bien a través de un vocabulario y una redacción más elaborados o a partir de un mayor vacío de información o también cabe introducir una explotación distinta a la propuesta.

Si nos lanzamos a la creación de nuestros propios materiales, siempre se puede tomar como eje de las actividades un tema de actualidad. Por ejemplo, presentar la ley antitabaco con fragmentos de la película española *Smoking Room*, ver su impacto social de la ley a partir de la sección de cartas al director de un periódico, contrastar opiniones, comentar sus equivalentes en otros países, etc.

Citemos además una serie de ayudas con las que cuenta el profesor sobre cuestiones y dudas léxicas, sintácticas y gramaticales (Lázaro Carreter, F. 1997, 2005; Seco, M. 2002, 2004). También Internet ofrece múltiples enlaces de gran utilidad, como la sección de consultas lingüísticas de la Real Academia Española en www.rae.es. Para resolver múltiples dudas planteadas por los alumnos nos ha resultado especialmente útil el correo electrónico de la RAE, al que recurrimos en lo que puede ser incluso una actividad de clase que consista en redactar nuestra consulta. Asimismo, la sección “el museo de los horrores” del centro virtual del Instituto Cervantes y su buzón de sugerencias www.cvc.cervantes.es/alhabla/museo_horrores/ puede ayudarnos a resolver problemas lingüísticos. Recomendar además las diferentes secciones sobre gramática, etimología y la selección de artículos de www.elcastellano.org tanto para resolver las dudas que nos surjan como para preparar actividades.

Existen además los foros y listas de distribución para intercambiar ideas o resolver dudas como www.formespa.rediris.es/listas.htm o las bibliotecas virtuales www.biliotecasvirtuales.com. Sin olvidar, por supuesto, la valiosísima recopilación de enlaces útiles para profesores de español realizada por la profesora Esther Ortas Durand y accesible en la siguiente dirección: www.geocities.com/estherortas/enlaseseleprofesores.html

Hay que ser conscientes de que la elaboración de las actividades nos va a exigir un mayor tiempo de preparación por su dificultad y también por las tareas de búsqueda, adaptación y creación de materiales que habrá que llevar a cabo.

Una vez combinados estos elementos, tendremos como resultado un programa adaptado a nuestro curso aunque, en función del peso de determinados contenidos, según las necesidades y deseos de nuestros alumnos, presente una leve tendencia más gramatical, más cultural o más funcional. Sugerimos hacer una primera

redacción que presentaremos a nuestros estudiantes el segundo día de clase, un consejo que viene avalado por las palabras de Arnold:

“En realidad, hemos descubierto que cuando los integrantes de un nuevo curso compartían claramente sus *propios* objetivos personales, eso a menudo revelaba unas considerables diferencias que conducían a un proceso de negociación; este proceso en sí mismo, es una manera valiosa de autorrevelación que mejora las relaciones entre los miembros, y la consecución satisfactoria de un conjunto de “objetivos de grupo” es un buen ejemplo de logro del “grupo en su globalidad”.” (Arnold 2000: 179)

Resulta especialmente importante que el grupo acuerde un objetivo común teniendo en cuenta los objetivos individuales y los generales, que todos estemos dispuestos a ser flexibles, a consensuar los contenidos y a dejar espacio para nuevas sugerencias que puedan ir incorporándose a lo largo del curso. Negociar con nuestros alumnos es imprescindible: “El margen de negociación puede que sea a menudo muy estrecho, pero parece que la negociación es la única alternativa, y sospecho que cuando los profesores dejan de negociar, dejan de motivar”. (Arnold 2000: 58-9). Por tanto, el programa funcionará mejor si lo sometemos a la opinión del grupo y se convierte en “nuestro” programa, siendo conscientes del enriquecimiento y de las limitaciones de tiempo o de rentabilidad didáctica

No olvidemos recordar la necesidad de planificar cuidadosamente las sesiones para poder enfrentarnos al grupo con la seguridad de haber realizado un trabajo previo de preparación: reflexión sobre las diferentes dinámicas adoptadas, resolución de dudas y cuestiones lingüísticas, como saber justificar la elección de estructuras o de léxico, ya que el nivel de dificultad de las preguntas de los alumnos será proporcional al alto dominio que tiene de la lengua y, en ocasiones, la elección de uno u otro término encierran matices sutiles cuya explicación puede ser difícil improvisar si no se ha consultado antes un diccionario.

Por último se pueden destacar unos instrumentos de seguimiento y evaluación continua a cuyo servicio podemos poner diferentes elementos de contacto:

- Un diario de clase que elaboran los alumnos a partir de las notas que toman y que supone un trabajo personal de archivo y tratamiento de datos en español. Muy útil como estrategia que serán capaces de continuar de forma autónoma al final del curso.
- Un foro de discusión y / o un tablón de anuncios actualizado por todos.
- La autoevaluación en el cumplimiento de los objetivos. Se puede recurrir al *Marco* en el que se analizan las distintas competencias desde un punto de vista funcional (*Marco Común Europeo de Referencia* 2002: 222-25)
- Mecanismos de revisión como Modelos de DELE Superior, disponibles en la página de los diplomas DELE <http://diplomas.cervantes.es/index.jsp>
- Transparencias de corrección anónimas que trabajaremos en grupo como actividad para toda la clase, en las que utilizamos el error como mecanismo de aprendizaje, su reconocimiento y corrección.

Queda patente que este tipo de cursos entrañan, sin duda alguna, dificultades añadidas a la ya laboriosa tarea docente pero, también es verdad, que existen recursos para apoyarnos y, sobre todo, que podemos transferir multitud de técnicas que aplicamos todos los días en los cursos regulares, los cuales también se beneficiarán y mucho de la experiencia que nos aporta impartir los cursos de nivel superior y perfeccionamiento.

BIBLIOGRAFIA

- Arnold, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Bados Ciria, C. (2001): *Textos literarios y ejercicios. Nivel Avanzado. ELE*. Madrid: Anaya.
- Cerrolaza et al. (2001): *Planeta 4*. Madrid: Edelsa.
- Fernández Pinto, Jimena (2002): *¡E/LE con internet! Internet paso a paso para las clases de E/LE*. Madrid: Edinumen.
- Infante, A. (2005): "Aspectos culturales e interculturales relacionados con la gestión del espacio en la enseñanza de español lengua extranjera". *Redele* no. 5 <http://www.mec.es/redele/revista5/pdfs5/infante.pdf> [Consulta: 07/02/2007].
- Lázaro Carreter, F. (1997): *El dardo en la palabra*. Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores.
- Lázaro Carreter, F. (2005): *El nuevo dardo en la palabra*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín Mohedano, María (2004): *La enseñanza del léxico español a través de Internet. Análisis y comentarios de páginas Web*. Madrid: Edinumen.
- Miquel, L. y Sans, N. (2004): "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua" *Redele* no.0 http://www.mec.es/redele/revista/miquel_sans.shtml [Consulta: 07/02/2007].
- Moreno, C. (1991): *Curso de Perfeccionamiento*. Madrid: SGEL
- Moreno, C. (2004): "El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la gramática." *Redele* no.0 <http://www.mec.es/redele/revista/pdf/moreno.pdf> [Consulta: 07/02/2007].
- Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana,
- Schwanitz, D. (2002): *La cultura. Todo lo que hay que saber*. Bogotá: Taurus.
- Seco, M. (2002): *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Seco, M. et al. (2004): *Diccionario fraseológico documentado del español actual: locuciones y modismos españoles*. Madrid: Santillana.
- Topolevsky, M. et al. (1999): *Procesos y Recursos*. Madrid: Edinumen.
- VV.AA. (2005): *Prisma Consolidada*. Madrid: Edinumen.
- Williams M. & Burden, Robert L, (1999): *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press (traducción de Alejandro Valero), sucursal en España, Madrid.

- *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. (2002). Madrid: Secretaría General Técnica de MECD.

En Internet

<http://www.cvc.cervantes.es/aula/didactired/>
http://cvc.cervantes.es/alhabla/museo_horrores/
<http://www.rae.es>
<http://www.formespa.rediris.es listas.htm>
<http://www.elenet.org>
<http://www.sgci.mec.es/redele/index.html>
<http://www.geocities.com/estherortas/enlacesprofesores.html>
<http://www.ihmadrid.com/comunicativo/intalto.htm>
<http://www.sgci.mec.es/uk/Pub/tecla.html>
<http://www.adesasoc.org/>
<http://www.elcastellano.org/palabra.php>
<http://www.sgci.mec.es/usa/materiales/>
<http://redgeomatrica.rediris.es/elenza/materiales/index.html>
<http://cvc.cervantes.es/alhabla/>
<http://www.quia.com/shared/>
http://www.cervantesvirtual.com/bib_voces/bibvoces.shtml

El corto en la clase de E/LE

Dos propuestas de explotación didáctica de cortos "Problemas de comunicación"

LUIS PÉREZ TOBARRA

Universidad Lingüística de Moscú

Luis Pérez Tobarra ha trabajado como profesor de español en la Universidad Católica de América, en el Instituto Cervantes de Moscú y en varias universidades de Rusia. Actualmente enseña en la Universidad Lingüística de Moscú y en la Academia de Economía Nacional de Rusia, en Moscú.

Resumen: El uso del cine en la clase de ELE supone una gran motivación para nuestros estudiantes y una excelente oportunidad para presentar situaciones reales de lengua lo que lo convierte en un método ideal para transmitir la lengua en un contexto sociocultural. Pero la producción de materiales para trabajar con video requiere un tiempo que no siempre tenemos por lo que se hace imprescindible la colaboración entre los que nos dedicamos a esta labor para compartir el trabajo creando un fondo de materiales que, gracias a Internet, se puede hacer asequible a todos. Sugerimos la ventaja de los cortos sobre los largometrajes y ofrecemos la explotación de dos cortos sobre el mismo tema de la dificultad de expresar abiertamente nuestros sentimientos, algo que a todos nos interesa.

1. INTRODUCCIÓN

No hace falta buscar razones que justifiquen el uso del cine en la clase de ELE. Bastaría con decir que les gusta a los estudiantes. Si elegimos bien las películas obtendremos muestras reales de lengua sobre temas de interés, lo que unido a una motivación positiva del alumno nos da una situación casi ideal para el profesor. Pero no todo es tan fácil, siempre hay algún inconveniente. Por ejemplo, la dificultad de las muestras, que generalmente excede los conocimientos de nuestros estudiantes. Esto, en realidad, no es un problema; que estén por encima de su nivel es, incluso, conveniente, pues si la actividad es demasiado fácil, la juzgarán superflua. Pero tampoco es útil si la comprensión se hace imposible. Aquí entra el papel del profesor que debe "suavizar" las dificultades de la actividad hasta hacerla inteligible. Y esto requiere un trabajo, lo cual sí que es una dificultad real. ¡Cuántas veces nos habremos preguntado si merece la pena tanto esfuerzo para unas pocas horas de clase! Afortunadamente, gracias a Internet y a la generosidad de la comunidad de los enseñantes, los esfuerzos de unos pueden ser aprovechados por otros y no es necesario que hagamos nosotros solos todo el trabajo. Hoy día podemos encontrar numerosas actividades con vídeo ya preparadas y cada vez son más numerosas.

Otra dificultad que a veces citamos, es que las películas son demasiado largas. Esto es cierto si queremos trabajarlas exhaustivamente, o pretendemos verlas en clase pero no disponemos de tiempo suficiente. Aunque siempre podríamos limitarnos a

un fragmento, existe también otra variante que es la de utilizar cortometrajes, que son precisamente películas de corta duración. Estos, además, tienen la ventaja de que muchas veces se pueden, incluso, ver directamente en Internet. No son tan comerciales como las películas, pero a nosotros nos pueden servir igualmente. En español tenemos una oferta bastante variada y de calidad que nos permite encontrar, casi siempre, el tema que nos interese. Debemos, no obstante, ser cuidadosos en la selección, procurando que los cortos no sean demasiado simbólicos o puedan herir la sensibilidad de nuestros alumnos. El artículo de Mercedes Ontoria Peña, "El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE", nos puede ayudar a seleccionar el corto apropiado.

En este caso hemos elegido el tema de la comunicación humana o de la dificultad que tenemos los humanos en comunicarnos. Y no porque no hablemos el mismo idioma, sino por cosas tan simples como la vergüenza, el miedo, la timidez, la cobardía, la impotencia, la inseguridad, la prudencia y tantos excesos o ausencias de virtud que nos convierten, a veces, en extranjeros dentro de nuestro propio mundo. Es un tema universal, sin fronteras de espacio ni de tiempo, por lo que el estudiante, seguramente, se sentirá involucrado cualquiera que sea su origen o su edad.

Hemos seleccionado dos muestras, dos cortos sobre el mismo tema. Los dos ocurren en Madrid, en los medios de transporte y por la noche, cuando más inseguros solemos encontrarnos.

En "Historia de un búho", de José Luis Acosta Salmerón, optamos por una explotación completa del texto porque se trata de un lenguaje coloquial y moderno que puede ser de utilidad a los estudiantes. Es decir, que en esta actividad la comprensión escrita es tan importante como la auditiva. Esto puede hacerla excesivamente larga y corresponde al profesor juzgar si debe eliminar algunos ejercicios.

En "El columpio", de Álvaro Fernández Armero, la plasticidad de las imágenes nos permite aprovechar cada gesto, cada ademán, cada movimiento de los personajes, incluso sin sonido. Como además los protagonistas son jóvenes, quizás de la misma edad que nuestros estudiantes, no será muy difícil lograr que se identifiquen con la situación.

En los cuadernos de trabajo proponemos una serie de actividades para antes, durante y después del visionado, que el profesor podrá adaptar, seleccionar, cambiar, etc., según el nivel y las necesidades de sus alumnos. Al final ofrecemos la transcripción completa del corto que puede servir para preparar otras actividades.

EXPLORACIÓN DIDÁCTICA DEL CORTOMETRAJE

"HISTORIA DE UN BÚHO"

Destrezas: Todas

Nivel: A partir de B1 (jóvenes y adultos)

Duración en clase: unas 4 horas (dependiendo del nivel y grado de comprensión que exijamos)

Desarrollo de la actividad: Se agrupan en parejas. Les entregamos el cuaderno de trabajo y hacemos una introducción del corto y el tema que va a tratar. El visionado se hace por partes (noches) y cada una se repite dos veces. La primera les pedimos que intenten comprender lo que puedan y respondan en parejas a las preguntas de comprensión. Naturalmente, el profesor puede elegir las preguntas que le parezcan oportunas y añadir otras. El segundo visionado se hace con ayuda del texto que pueden ir siguiendo y en el que deben completar algunos huecos (podemos hacer pausas si lo vemos necesario) y comprobarlo después con el

compañero. Como es un texto complicado se ha marcado en negrita las expresiones más complejas que deberán discutir con su compañero y después comprobar con el profesor o con el vocabulario. Una revisión detallada del texto requiere bastante tiempo para leer y resolver todas las dudas. Si no hay tiempo, o no se cree oportuno, nos limitamos a lo que dure el segundo visionado, aunque la comprensión no sea completa. Ahora están mucho mejor preparados para responder a las preguntas de comprensión y también a las de desarrollo. Después se pueden discutir en el grupo-clase para comprobar que han entendido bien. La cuarta noche se podría ver, en primer lugar, sin sonido hasta el minuto 18 (en que se levanta el tercer personaje) y pedirles que se imaginen lo que pasa. Luego volveríamos a verla con sonido parando de nuevo en el minuto 18 para discutir lo que creen que le ha pasado a la chica. El final es muy trágico y no suele gustar a los estudiantes lo que podemos aprovechar para pedirles que lo cambien y que después lo representen ante la clase. También podemos pedirles que se conviertan en críticos y escriban su opinión sobre el corto.

En contexto con la pregunta: ¿Cómo crees que actuarían unos jóvenes en una situación parecida?, se puede programar para otro día ver el corto "El columpio" de Álvaro Fernández Armero.

CUADERNO DE TRABAJO:

Historia de un búho



Director: José Luis Acosta Salmerón.

Productor: José Luis Acosta Salmerón.

Guión: José Luis Acosta Salmerón.

Director de Fotografía: Jesús escosa.

Música: Fernando Velázquez Cid.

Intérpretes: Anabel Alonso, Roberto Álvarez.

Duración: 20 min.

Lugares de rodaje: Madrid.

Fechas de rodaje: Desde el 6 de septiembre hasta el 8 de octubre de 2001.

Premios destacados: Festival Int. de Cine de Las Palmas de Gran Canaria:

Mejor corto # Festival Medina del Campo: 2º Premio Mejor corto # Festival

Cines de España y América Latina (Bruselas):

Mejor corto # Festival Int. Del cortometraje de Santiago de Chile: Gran

Premio.

(Puedes verlo en:

http://www.elenet.org/aulanet/html/video_historia_de_un_buho.html)

1. ¿Qué es un "búho"?

Vamos a ver un cortometraje (película breve) titulado "Historia de un Búho". ¿Alguien sabe qué es un búho? En el diccionario (en este caso, de ruso) encontramos:

1) филин 2) сова; ночная птица 3) нелюдим, отшельник 4) доносчик

Buscamos también en un diccionario español. El de la Real Academia (<http://www.rae.es/>) nos dice lo mismo, así que miramos en otro diccionario, por ejemplo en CLAVE (<http://clave.librosvivos.net/>) y vemos que también se refiere a un autobús nocturno.

En resumen, la palabra "búho" tiene tres acepciones:

1. Ave rapaz nocturna, indígena de España, que tiene vuelo silencioso y habita en lugares inaccesibles. (Lechuza)
2. (coloquial) Persona poco sociable.
3. (coloquial) Autobús urbano que circula durante toda la noche en sustitución del servicio normal.

- ¿A cuál de ellas crees que se refiere nuestra "Historia de un Búho"? ¿Por qué?

En Internet puedes encontrar algunas citas como:

"Historia del conductor de un búho nocturno con una viajera habitual durante cuatro noches".

"Corto sobre la cobardía humana en la sociedad actual, cobardía para cambiar de trabajo, hablar con alguien que nos gusta, implicarnos en algo. Ninguno queremos meternos en líos".

- Piénsalo y discútelo con tus compañeros.

2. La película (cortometraje) y el guión - Actividades:

La historia se divide en 4 partes, las cuatro noches en que se desarrolla la acción y repetimos las actividades para cada una.

- **Primer visionado y preguntas:** Primero vemos cada una de las partes del corto y después, en parejas, intentamos responder a las **Preguntas de comprensión** (3) según lo que hayamos comprendido.
- **Segundo visionado:** Se hace con ayuda del **Guión incompleto** (6) de esa parte de la película intentando llenar los huecos mientras la vemos por segunda vez. (Se puede usar la pausa para dar tiempo a escribir). Consulta las dudas con tu compañero.
- **Revisión del texto:** Es un lenguaje bastante coloquial y hemos marcado en **negrita** algunas expresiones que pueden ser difíciles. Discútelas con tu compañero e intenta entenderlas.
- **Comprobación:** Consultad el **Vocabulario** (7) y preguntad al profesor si hay alguna duda. Luego revisamos las dudas en el grupo-clase.
- **Preguntas de comprensión y desarrollo:** Ahora podemos volver y completar las preguntas, primero en parejas y después en la clase.

3. Preguntas de comprensión y desarrollo:

1ª Noche

¿Por qué crees que los protagonistas no hablan entre sí? ¿De qué se conocen?

¿A qué se dedican? ¿Qué sabemos de cada uno de ellos?

¿Les gusta su trabajo? ¿Por qué? ¿Qué problemas tienen?

¿Por qué no cierra/abre la puerta a tiempo el conductor?

- ¿Qué siente cada uno por el otro?
- ¿En qué se basa su relación?

Al final de la primera noche aparece un nuevo personaje. ¿Quién es?

¿Por qué no le gusta al conductor?

¿Qué hace? ¿A qué se dedica?

¿Qué piensa el conductor sobre eso? ¿Por qué?

- ¿Qué papel crees que tendrá este personaje en nuestra historia?

2ª Noche (5´ 15"")

¿Por qué se pone nervioso el conductor?

¿Qué afición tenía él cuando era niño?

¿Por qué dice que "le pega llamarse Ester"?

¿Por qué piensa ella que él no ha ido a una peluquería?

¿Cómo lo sabe? ¿Qué son "trasquilones"?

¿Qué piensan sus compañeras de los calvos? ¿Y ella?

¿Quién es Flor? ¿Cómo es?

¿Por qué quiere la protagonista trabajar en una charcutería?

¿Para qué hace falta tener "buena facha"?

¿Por qué piensa ella que él "está por mí"?

¿Por qué debería ser obligatorio llevar anillo?

- ¿Estás de acuerdo? Discútelo con tu compañero.

3ª Noche (9´ 22"")

¿Para qué piensa ella que el conductor hace lo de la puerta? ¿Le molesta?

¿Qué problema tendrían ellos para quedar?

¿Qué hace ella al subir al autobús? ¿Para qué?

¿Por qué dice que "caducaré y me saldrá moho"?

¿Dónde estuvo por la mañana? ¿Cómo le fue?

¿Por qué no puede ella "entrarle"? ¿Qué quiere decir?

¿Por qué no puede ligar el conductor?

¿Por qué cree que acabará "más solo que la una"?

¿Por qué no se atreve a hablar con ella?

¿Por qué teme que le "de un corte"?

¿Por qué tiene ella que bajar por la puerta de delante?

- Comenta la imagen de al lado (puedes referirte también a la de la portada).
- ¿Cómo crees que se desarrollan los sentimientos de los protagonistas?
- Ponte en su lugar, ¿qué harías?
- ¿Cómo crees que va a terminar esta historia?
- Discútelo con tu compañero.



4ª Noche (13´ 25"")

- **Visionado sin audio** (hasta el minuto 18):

¿Qué pasa? ¿Qué escribe la chica en el papel? ¿Para qué? ¿Qué hace con él?

¿Qué crees que está pensando cada personaje?

¿Quién se sienta con la chica? ¿Por qué?

- **Inventad algunas líneas de texto.** En parejas, escribid lo que creáis que están pensando los personajes.

- **Visionado con audio** (hasta el minuto 18). Comparamos con las hipótesis que habíamos hecho y contestamos a las preguntas:

¿Qué hace la chica la última noche en el búho? ¿Por qué decide "entrarle" ella?

¿Por qué está tan preocupada? ¿Qué es lo que teme?

¿Qué le pasa a la chica en los ojos? ¿Por qué no mira al conductor?

¿Qué es lo que le "ha picado fuerte" al conductor? ¿Qué piensa hacer mañana?

¿Crees que ella se "mondará de la risa" si le dice que le gustan sus ojos?

¿Por qué crees que cambia la música de fondo?

¿Quién sube al autobús? ¿Por qué se sienta con la chica? ¿Se conocen?

¿Dónde cree el conductor que trabaja la chica?

¿A quién llama "gilipollas", "maricón"? ¿Por qué?

¿Qué cree que le está pasando a la chica?

- ¿Por qué no interviene el conductor?

- ¿Qué quiere decir "Cada uno en su sitio"?

- **Vemos hasta el final:**

¿Qué le dice el conductor a la policía? ¿Por qué?

¿Adivinó el nombre de la chica? ¿Y su trabajo?

- ¿Por qué crees que la chica no se defiende? ¿Qué espera? ¿Qué siente?

- ¿Crees que el conductor se da cuenta de los sentimientos de la chica? ¿Por qué?

- ¿Cómo crees que se siente?

4. El final – Cambiando la historia:

- ¿Te ha gustado el final del corto?

- ¿Cómo lo terminarías tú?

- Busca a algún compañero a quien le guste el mismo final y escribidlo juntos.

- Después lo podéis representar ante la clase y veremos cuál es el que más nos gusta.

5. Tu opinión:

- ¿Cuál crees que es el tema principal del corto?

- ¿Por qué crees que se llama "Historia de un Búho"?

- ¿Quién es el Búho, el autobús o el conductor (o quizás los dos)?

- ¿Puede ocurrir algo así en tu ciudad?

- ¿Qué harías si tú fueras uno de los personajes?

- ¿Cómo crees que actuarían unos jóvenes en una situación parecida?

- **Escribe un breve resumen** del corto con tu valoración de 1 a 5.

- **Entra en un foro de Internet y escribe tu opinión.**

Primero podéis hacerlo en clase, discutirlo con el compañero y revisarlo con el profesor.

También podéis hacer un Blog en clase y pegar las opiniones de cada alumno en la pared.

6. Comparación con "El columpio" de Álvaro Fernández Armero:

Si se quiere se puede ver otro día el corto "El columpio", una historia parecida donde los personajes son más jóvenes.

- Parecidos y diferencias entre las dos historias.
- ¿Cuál te gusta más? ¿Por qué?



- Comenta estas imágenes. ¿Se puede fumar en el transporte público? ¿Por qué lo hacen?

7. Guión incompleto

Historia de un Búho

José Luis Acosta Salmerón

1ª Noche

Él - La mayoría de las veces los viajeros son gente silenciosa. Nunca me miran. Los viajeros de fin de semana _____. Son jóvenes, escandalosos. El autobús se llena y es difícil reconocer a alguno de la semana anterior. Son los que más problemas dan. **Las peleas están a la orden del día.** Mis compañeros se han enfrentado alguna vez a algún viajero conflictivo. **Han llegado a las manos.** Pero casi siempre, quien _____ es el conductor. Hace un mes uno acabó con un navajazo en el pecho. **Se libró de espicharla** por pocos centímetros. A mí eso no me va a pasar. Si queman el autobús, que lo quemen. A mí no me pagan por hacer de guarda jurado. A mí me pagan poco para que encima tenga que **jugarme la vida.** ¡Una mierda!

Cuando voy llegando a su parada siempre _____ nervioso. No sé por qué, pero, necesito que esté allí cuando llego. No es lo mismo cuando no está. Me pongo nervioso.

Siempre nos miramos. A ella siempre le cuesta más que a mí.

A veces tardo un poco **más de la cuenta** en cerrar la puerta porque no me ha mirado. Porque _____ arrancar y cerrar las puertas. Hasta que no la veo alzar la vista no cierro las puertas.

Yo creo que ella lo sabe. Espera.

Ella - Se cree que no **me doy cuenta** que me sigue con la _____ cuando me voy a sentar, pero me doy cuenta. Tiene unos ojos muy bonitos. La verdad es que es lo único que tiene bonito. A mí me parece todo bonito. **Soy tonta del culo,** de verdad. Mis compañeras de trabajo _____ me lo dicen. ¡Hasta la mierda te parece bonita! **Se pasan un poco.** Las cosas no son así.

Además, solo he dicho que tiene unos ojos muy bonitos. Y la voz tampoco _____ . Una vez lo oí discutir con un viajero.

¡Y a mí **qué más me da** cómo tiene la voz y los ojos!

Estoy agotada. **¡Vaya trabajo!** Y no me quejo. Por lo menos tengo trabajo. Pero **eso de limpiar bares no es santo de mi devoción**. Sobre todo por el olor a lejía. Por mucha _____ que me eche, sigue ahí.

Yo aspiro a más. Mis compañeras se ríen porque les digo que un día de estos no aparezco. Y dejo la fregona y...

Otra vez me está mirando. **¡Cómo se pasa!** ¿Y qué? Eso no significa nada, me dijo una el otro día. **¡Qué mala leche tiene esa!** Porque está amargá. Porque su _____ **le pone los cuernos la paga con todo el mundo**. ¡Pues a mí que no me amargue la vida, no! ¡Pues sí! Yo lo siento en el alma, pero tengo derecho a hacerme ilusiones, ¿no? Aunque quizás sería mejor que no me las hiciera. Es mejor olvidarlo. ¡Yo qué sé!

Mañana tengo que levantarme _____ y buscar otro trabajo. Siempre digo lo mismo, siempre. Pero al final me levanto tarde, cansada y sin ninguna gana de andar **pateándome** la ciudad en busca de otro **curre**. Me da igual. Mañana me tomo tres cafés cargaos y salgo a buscar algo. Me voy a una oficina de esas de trabajo basura y... Más trabajo basura que este..., imposible. No son horas estas de trabajar. Pero bueno..., peor sería no tenerlo, o tener unas _____ inaguantables. Y la verdad, salvo la Carmen..., las demás son muy buena gente. Y la Carmen también. Si es que tener un marido como el de ella... **¡Menudo marrón!** Te toca un cerdo así, y ¿qué haces? "Cortarle lo **huevos**", como dice la dominicana, Flor. Bueno, **con esa te partes**. **¡Tiene cada cosa!**

Él - Voy a tener que hacer lo de la puerta con más _____ para verla sonreír otra vez. Tiene una sonrisa bonita. Eso ya lo he dicho, ¿verdad?

Mírale, ya está aquí otra vez. Igual **se tira** tres semanas sin aparecer que igual **le da por** venir todas las noches. **Se monta por la cara**. ¡Cualquiera le dice nada!

Alguna vez le ha sacado la navaja a algún viajero para _____. Lo sé porque después han venido a mí a quejarse. Yo les he enviado a la comisaría. ¡A mí que me dejen en paz! **¡No me jodan!** Y si no que contraten guardias jurados en los autobuses o que... ¡Va! **¡Siempre la misma murga!** **¡Que haga lo que le dé la gana!** **Con tal de que no se meta conmigo**.

Después del divorcio **me salió** una úlcera. El médico me dijo que no me alterara por nada. Pues bien, ya no me altero. Ni aunque me quemes el _____. **No va conmigo**. Yo tranquilo, sobre todo tranquilo.

2ª Noche (5' 15")

Él - Me está mirando más que ningún día o son imaginaciones mías. ¿Está más guapa, o también son imaginaciones mías? No, ¡que va! Está más guapa. Me mira más ¿o soy yo quién la mira más? No sé, pero..., ya me vuelven los nervios otra vez. Es ella. Solo ella consigue ponerme nervioso.

¡Cuánto me gustaría saber su _____!

Cuando era pequeño y andaba por la calle de vuelta a casa o camino del cole, me imaginaba cómo se llamaba la gente que se cruzaba _____. Un día descubrí que un compañero de clase tenía la misma afición. Nos apostábamos la merienda a ver quién acertaba más. Cada uno decía un nombre, y después, **con todo el morro**, le preguntábamos al tipo si se llamaba así y el tipo siempre nos lo decía. Yo le ganaba por paliza. Creo que fue esa la época en que me puse como un cerdo de gordo de tantos _____ que le gané.

Le pega llamarse Ester. La verdad, no sé por qué le pega llamarse Ester si no conozco a ninguna Ester. Si estuviera aquí el beduino, así llamábamos a mi compañero de colegio, seguro que volvía a ganarle un bocata de mortadela.

Ella - Se ha cortado el pelo. Seguro. Ayer no lo tenía igual. Si de algo sé es de cortar el pelo. Les he cortado el pelo a todos mis hermanos durante un montón de años, y este se ha cortado el pelo hoy. Y desde luego no en una _____.

¡Menudos trasquilones!

Tiene una bonita cabeza. Me gustan los hombres con la cabeza grande. Me da ternura agarrarles la cabeza. El primer _____ que tuve, Joaquín, ¡vaya cabezorrón que tenía! Enorme. Me encantaba tener su cabeza entre mis tetas. Acariciarle la calva, porque Joaquín era medio calvo. Bueno, no tanto como este, este es calvo, calvo. A mí no me desagradan los calvos. Mis compañeras ven a un calvo, y ya dicen que es _____. Y ven a otro que tenga un poco de melenita y ya dicen que **está bueno, ¡como un queso!**

La Flor, la dominicana. Flor dice que donde se ponga un buen trasero, que se quite cualquier cosa. Que un buen culo es membrillo para comer. Bueno, ¡cómo es! Yo me parto de risa cuando habla.

La verdad es que nunca lo he visto _____. No sé si tiene un buen culo o no. Siempre está sentado. Claro, todos los conductores de autobús están sentados. De mañana no paso. Hoy porque no he podido, pero mañana juro que iré a la oficina esa de trabajo.

Hay un _____ que vi el otro día que podría interesarme. De dependiente en una **charcutería**. No deben de pagar mucho, pero mejor que andar con la fregona y acabar todos los días a las tres de la mañana... Mañana me levanto pronto, me arreglo, me voy a la peluquería, me pongo una buena ropa y pregunto si todavía necesitan una _____. Para estas cosas la **buena facha** es fundamental, aunque sea para trabajar en una charcutería.

Ya ha vuelto a mirarme. Cuando baje, como vuelva a mirarme, es que **está por mí**, como dice mi sobrino, el pequeño, **¡cómo es de gracioso!**

Seguro que está _____, o tiene novia. Aunque no lleva anillo. Yo ya me he fijado en eso. Pero eso no significa nada. Ya no se estila. Y yo creo que deberían obligarles a llevar anillo, o alguna señal, como los taxis: libre, luz verde; ocupado, luz roja. Así está claro y no te haces ilusiones.

¡Mi parada! Un día se me va a ir la cabeza y voy a terminar al final del todo.

3ª Noche (9' 22")

Ella - Lo de anoche fue descarado, me hizo gracia. Nunca le había visto así, tan travieso. La verdad es que parece un buen tipo y está claro que le gusto. Si no, ¿por qué hace esas _____ con la puerta? ¿Por qué me mira tanto? ¿Y por qué me sonrío así, de esa manera? O se está riendo de mí. Si está jugando conmigo que tenga cuidado. Ay, de verdad, ¡siempre tan desconfiada!

Si Flor estuviera en mi lugar, bueno, ya estaría hablando con él. ¡Qué digo! Ya habría quedado para ir al cine o para salir una tarde, o una mañana. Porque de quedar..., nosotros solo podríamos quedar por las mañanas. Al revés que los demás. En vez de quedar para cenar, tendríamos que quedar para _____ o para comer.

¡Dios mío! ¡Qué vergüenza! Lo he hecho aposta para ver si hablaba, pero **ni con esas**. No lo entiendo, si le gusto, ¡a qué espera! A este paso me haré vieja _____. **Caducaré y me saldrá moho**, como los yogures. Tengo que hacer algo, dar el paso. Pero ¿por qué yo? Para él es mucho más fácil.

Por fin conseguí levantarme para la entrevista. Había más candidatas para el puesto. _____ jovencitas. Pero yo creo que le gusté. Sobre todo a la charcutera. Se le notaba lo celosa que se ponía cuando a su marido se le iban los ojos de la mercancía a las aprendizas. Mañana me responden. Pero, **ahora caigo**. Lo peor es que si me cogen ya no volveré a _____ al Búho, ni a verle.

Otra vez mirándome. De verdad, si le gusto ¡por qué no hace nada! **No puedo**

entrarle yo. No pienso entrarle. Nunca lo he hecho y es tarde para empezar ahora. Además, no sabría cómo hacerlo.

¿En qué piensas, eh? ¿Se puede saber en qué piensas?

Él - La última vez que **ligué** con una chica fue en una _____. Se liga de noche, en los bares, en los pubs. Con mí trabajo icómo voy a ligar! ¿Tomando churros a las ocho de la mañana? Imposible. ¡Como siga así, acabo **más solo que la una!**

Hoy está más guapa, pero mucho más guapa. Ha ido a la peluquería. ¡Qué casualidad! Yo ayer me corté el pelo y hoy, ella ha ido a la peluquería. ¡Ni apostá! ¿O sí? A lo mejor ella ha ido por mí. Es por mí, ¿por qué si no? Sí, seguro. Tiene que ser por mí.

Lo que sí **tengo claro**, es que se llama Ester. Ahora, lo que ya no sé, es si está casada o tiene novio o la esperan tres niños en casa, ¡Quién sabe! Seguro que le dices algo y **te da un corte** que **te quedas planchao**. Y encima la tienes que ver todas las _____. A ver que cara le pones.

¡Hoy está más guapa que nunca!

4ª Noche (13' 25")

Ella - No, no es buena idea. ¿Por qué no va a ser buena idea? Si no das el paso, estás así toda la vida. Si no lo da él, lo doy yo. ¡Qué más da! Lo importante es que alguno de los dos se decida. Y ya no queda _____.

Hoy me ha dicho el charcutero que me contrata. Yo creo que por su mujer. En fin, que me he despedido y mañana ya no cogeré el Búho. Ni pasado mañana, ni nunca más. Es la última noche. Mi última _____. Ahora o nunca. Además, no voy a **declararme**. Solo le daré mi número, lo demás es cosa suya. Tú le dejas el papel al lado y que él decida. Que te llama, pues mira, probamos, que no te llama, él se lo pierde.

Si no es a mí a quien tienes que mirar, tonto. Mira el papel, ¡el papel! Seguro que no se da cuenta. Es que yo también soy imbécil. Se lo tenía que haber dado en la mano y haberle dicho: aquí tienes mi _____. Llámame, idiota, ¡llámame! ¿A qué esperas, a que nos muramos? Seguro que es el hombre de mi vida y por idiota pierdo la oportunidad.

No me mires a mí. ¡Al papel! ¡Coge el papel!

Él - ¿Qué le pasa en los _____? Me da la sensación de que no me mira a mí. ¿Y por qué te va a mirar? ¡No ves que eres un seco!

O cada día está más guapa o soy yo... ¿Que qué? Que no estás con una mujer desde hace meses, y que todas te parecen guapas. **¡Cojones!**, ¡ella es guapa! **¡Qué huevos!**

Tampoco hay dónde comparar, ya me dirás, con todos los viajeros que suben todos los días, que entre un _____ es un acontecimiento. Ella es guapa en el autobús y en la calle.

Sí que me ha picado fuerte, sí. De hoy no pasa. Mañana le digo algo. Si sube sola le digo algo. Algo cariñoso: ¡Qué pelo más bonito! Me gustan tus ojos. ¡Me gustan tus ojos! ¡Qué horror!, le digo eso y **se monda de la risa**.

Ya está otra vez aquí, por qué no cambiará de línea. Como si no hubiera autobuses en la ciudad. No. ¡Tiene siempre que terminar en el mío!

¡Qué hace!

_____ que se conocen. Si no por qué se ha sentado él con ella.

¿De dónde vendrá a estas horas? ¡Joder! Una tía sola a estas horas se arriesga a que le pase cualquier cosa. Seguro que trabaja en algún bar de alterne, seguro.

¡Hay que ser gilipollas! ¡Cómo no me he dado cuenta antes!

Ya le está haciendo lo mismo que la otra vez. Yo no me voy a meter. Una tía de

esas sabe perfectamente _____.
¡Pero quieres dejarla en paz! ¡Quieres irte de ahí, **coño!**
¡Para el autobús y levántate, maricón, haz por una vez en tu vida lo que tienes que hacer!
No. Cada uno en su sitio.
¿Pero qué le estará haciendo? ¿Qué le estás haciendo?
¿Pero qué le haces? ¡Déjala en paz!
¡Déjala, déjala!

Policía - ¿No vio nada?

Se llamaba Ester Naranjo Díaz.

Es una factura de Servicios de Limpieza. Cobró 47.000. No está el _____, ¡eh!

No vio a nadie sospechoso.

¿Sabía usted si era viajera habitual?

Entonces, no la conocía de nada, ¿no?

8. Vocabulario (en contexto)

1ª Noche

Las peleas están a la orden del día - ...son muy frecuentes

Han llegado a las manos - ...a pelearse con las manos

Se libró de espicharla - ...de morir

jugarse la vida - arriesgar la vida

más de la cuenta - más de lo necesario

me doy cuenta - comprendo, entiendo

Pasarse - Excederse. Se pasan un poco. ¡Cómo se pasa!

Soy tonta del culo - Soy muy tonta

¡qué más me da! - ¡qué me importa!

¡Vaya trabajo! - ¡Menudo trabajo! ¡Qué trabajo! (irónico)

eso de limpiar bares no es santo de mi devoción - ...no me gusta

¡Qué mala leche tiene esa! - ...mal genio, mal carácter

le pone los cuernos - le es infiel

la paga con todo el mundo - se desquita con todos

pateándome - andando mucho

curre - curro - trabajo

¡Menudo marrón! - ¡Qué problema tan grande!

Huevos - testículos

con esa te partes - ...te mondas - ...te ríes mucho (mondarse, partirse de la risa)

¡Tiene cada cosa! - ¡Es tan divertida!

Se tira tres semanas - Se pasa...

le da por - hace algo por costumbre o manía

Se monta por la cara - Sube sin pagar

¡No me jodan! - ¡No me molesten!

¡Siempre la misma murga! - ...la misma historia (molestia)

¡Que haga lo que le dé la gana! - ...lo que quiera

Con tal de que no se meta conmigo - Con la condición de que no me moleste

me salió una úlcera - me apareció...

No va conmigo - No me afecta, no me importa

2ª Noche

con todo el morro - sin vergüenza

Le pega llamarse Ester - Le va bien...

¡Menudos trasquilones! - ¡Qué mal pelado!

está bueno, ¡como un queso! - es muy atractivo

charcutería - tienda donde se venden embutidos y quesos

buena facha – buen aspecto
está por mí – le gusto
icómo es de gracioso! – ¡qué gracioso es!

3ª Noche

ni con esas – no hay forma
Caducaré – Me desgastaré
me saldrá moho – me estropearé
ahora caigo – ahora me doy cuenta
No puedo entrarle yo – ...ser yo la que empiece
ligar – conquistar a una persona
más solo que la una – completamente solo
tengo claro – estoy seguro
te da un corte – te rechaza o desprecia
te quedas planchado – quedas en ridículo

4ª Noche

declararme – manifestarle mi amor
¡Cojones!, ¡Qué huevos!, ¡Joder!, ¡coño! – expresiones malsonantes que, en el español coloquial contemporáneo, expresan solamente un estado de ánimo fuerte
Sí que me ha picado fuerte – ...me inquieta mucho
¡Hay que ser gilipollas! – ¡Qué tonto soy!

GUIÓN

Historia de un Búho

José Luis Acosta Salmerón

1ª Noche

Él - La mayoría de las veces los viajeros son gente silenciosa. Nunca me miran. Los viajeros de fin de semana no cuentan. Son jóvenes, escandalosos. El autobús se llena y es difícil reconocer a alguno de la semana anterior. Son los que más problemas dan. **Las peleas están a la orden del día.** Mis compañeros se han enfrentado alguna vez a algún viajero conflictivo. **Han llegado a las manos.** Pero casi siempre, quien pierde es el conductor. Hace un mes uno acabó con un navajazo en el pecho. **Se libró de espicharla** por pocos centímetros. A mí eso no me va a pasar. Si queman el autobús, que lo quemen. A mí no me pagan por hacer de guarda jurado. A mí me pagan poco para que encima tenga que **jugarme la vida.** ¡Una mierda!

Cuando voy llegando a su parada siempre me pongo nervioso. No sé por qué, pero, necesito que esté allí cuando llego. No es lo mismo cuando no está. Me pongo nervioso.

Siempre nos miramos. A ella siempre le cuesta más que a mí.

A veces tardo un poco más de la cuenta en cerrar la puerta porque no me ha mirado. Porque se me olvida arrancar y cerrar las puertas. Hasta que no la veo alzar la vista no cierro las puertas.

Yo creo que ella lo sabe. Espera.

Ella - Se cree que no **me doy cuenta** que me sigue con la mirada cuando me voy a sentar, pero me doy cuenta. Tiene unos ojos muy bonitos. La verdad es que es lo único que tiene bonito. A mí me parece todo bonito. **Soy tonta del culo,** de verdad. Mis compañeras de trabajo siempre me lo dicen. ¡Hasta la mierda te parece

bonita! **Se pasan un poco.** Las cosas no son así. Además, solo he dicho que tiene unos ojos muy bonitos. Y la voz tampoco está mal. Una vez lo oí discutir con un viajero.

¡Y a mí **qué más me da** cómo tiene la voz y los ojos!

Estoy agotada. **¡Vaya trabajo!** Y no me quejo. Por lo menos tengo trabajo. Pero **eso de limpiar bares no es santo de mi devoción.** Sobre todo por el olor a lejía. Por mucha colonia que me eche, sigue ahí.

Yo aspiro a más. Mis compañeras se ríen porque les digo que un día de estos no aparezco. Y dejo la fregona y...

Otra vez me está mirando. **¡Cómo se pasa!** ¿Y qué? Eso no significa nada, me dijo una el otro día. **¡Qué mala leche tiene esa!** Porque está amargá. Porque su marido **le pone los cuernos la paga con todo el mundo.** ¡Pues a mí que no me amargue la vida, no! ¡Pues sí! Yo lo siento en el alma, pero tengo derecho a hacerme ilusiones, ¿no? Aunque quizás sería mejor que no me las hiciera. Es mejor olvidarlo. ¡Yo qué sé!

Mañana tengo que levantarme temprano y buscar otro trabajo. Siempre digo lo mismo, siempre. Pero al final me levanto tarde, cansada y sin ninguna gana de andar **pateándome** la ciudad en busca de otro **curre.** Me da igual. Mañana me tomo tres cafés cargaos y salgo a buscar algo. Me voy a una oficina de esas de trabajo basura y... Más trabajo basura que este..., imposible. No son horas estas de trabajar. Pero bueno..., peor sería no tenerlo, o tener unas compañeras inaguantables. Y la verdad, salvo la Carmen..., las demás son muy buena gente. Y la Carmen también. Si es que tener un marido como el de ella... **¡Menudo marrón!** Te toca un cerdo así, y ¿qué haces? "Cortarle lo **huevos**", como dice la dominicana, Flor. Bueno, **con esa te partes.** **¡Tiene cada cosa!**

Él - Voy a tener que hacer lo de la puerta con más frecuencia para verla sonreír otra vez. Tiene una sonrisa bonita. Eso ya lo he dicho, ¿verdad?

Mírale, ya está aquí otra vez. Igual **se tira** tres semanas sin aparecer que igual **le da por** venir todas las noches. **Se monta por la cara.** ¡Cualquiera le dice nada!

Alguna vez le ha sacado la navaja a algún viajero para robarle. Lo sé porque después han venido a mí a quejarse. Yo les he enviado a la comisaría. ¡A mí que me dejen en paz! **¡No me jodan!** Y si no que contraten guardias jurados en los autobuses o que... ¡Va! **¡Siempre la misma murga! ¡Que haga lo que le dé la gana! Con tal de que no se meta conmigo.**

Después del divorcio **me salió** una úlcera. El médico me dijo que no me alterara por nada. Pues bien, ya no me altero. Ni aunque me quemes el autobús. **No va conmigo.** Yo tranquilo, sobre todo tranquilo.

2ª Noche

Él - Me está mirando más que ningún día o son imaginaciones mías. ¿Está más guapa, o también son imaginaciones mías? No, ¡que va! Está más guapa. Me mira más ¿o soy yo quién la mira más? No sé, pero..., ya me vuelven los nervios otra vez. Es ella. Solo ella consigue ponerme nervioso.

¡Cuánto me gustaría saber su nombre!

Cuando era pequeño y andaba por la calle de vuelta a casa o camino del cole, me imaginaba cómo se llamaba la gente que se cruzaba conmigo. Un día descubrí que un compañero de clase tenía la misma afición. Nos apostábamos la merienda a ver quién acertaba más. Cada uno decía un nombre, y después, **con todo el morro,** le preguntábamos al tipo si se llamaba así y el tipo siempre nos lo decía. Yo le ganaba por paliza. Creo que fue esa la época en que me puse como un cerdo de gordo de tantos bocatas que le gané.

Le pega llamarse Ester. La verdad, no sé por qué le pega llamarse Ester si no conozco a ninguna Ester. Si estuviera aquí el beduino, así llamábamos a mi

compañero de colegio, seguro que volvía a ganarle un bocata de mortadela.

Ella - Se ha cortado el pelo. Seguro. Ayer no lo tenía igual. Si de algo sé es de cortar el pelo. Les he cortado el pelo a todos mis hermanos durante un montón de años, y este se ha cortado el pelo hoy. Y desde luego no en una peluquería.

¡Menudos trasquilones!

Tiene una bonita cabeza. Me gustan los hombres con la cabeza grande. Me da ternura agarrarles la cabeza. El primer novio que tuve, Joaquín, ivaya cabezorrón que tenía! Enorme. Me encantaba tener su cabeza entre mis tetas. Acariciarle la calva, porque Joaquín era medio calvo. Bueno, no tanto como este, este es calvo, calvo. A mí no me desagradan los calvos. Mis compañeras ven a un calvo, y ya dicen que es feo. Y ven a otro que tenga un poco de melenita y ya dicen que **está bueno, ¡como un queso!**

La Flor, la dominicana. Flor dice que donde se ponga un buen trasero, que se quite cualquier cosa. Que un buen culo es membrillo para comer. Bueno, icómo es! Yo me parto de risa cuando habla.

La verdad es que nunca lo he visto de pie. No sé si tiene un buen culo o no. Siempre está sentado. Claro, todos los conductores de autobús están sentados.

De mañana no paso. Hoy porque no he podido, pero mañana juro que iré a la oficina esa de trabajo.

Hay un anuncio que vi el otro día que podría interesarme. De dependiente en una **charcutería**. No deben de pagar mucho, pero mejor que andar con la fregona y acabar todos los días a las tres de la mañana...

Mañana me levanto pronto, me arreglo, me voy a la peluquería, me pongo una buena ropa y pregunto si todavía necesitan una dependienta. Para estas cosas la **buena facha** es fundamental, aunque sea para trabajar en una charcutería.

Ya ha vuelto a mirarme. Cuando baje, como vuelva a mirarme, es que **está por mí**, como dice mi sobrino, el pequeño, **¡cómo es de gracioso!**

Seguro que está casado, o tiene novia. Aunque no lleva anillo. Yo ya me he fijado en eso. Pero eso no significa nada. Ya no se estila. Y yo creo que deberían obligarles a llevar anillo, o alguna señal, como los taxis: libre, luz verde; ocupado, luz roja. Así está claro y no te haces ilusiones.

¡Mi parada! Un día se me va a ir la cabeza y voy a terminar al final del todo.

3ª Noche

Ella - Lo de anoche fue descarado, me hizo gracia. Nunca le había visto así, tan travieso. La verdad es que parece un buen tipo y está claro que le gusto. Si no, ¿por qué hace esas tonterías con la puerta? ¿Por qué me mira tanto? ¿Y por qué me sonrío así, de esa manera? O se está riendo de mí. Si está jugando conmigo que tenga cuidado. Ay, de verdad, isiempre tan desconfiada!

Si Flor estuviera en mi lugar, bueno, ya estaría hablando con él. ¡Qué digo! Ya habría quedado para ir al cine o para salir una tarde, o una mañana. Porque de quedar..., nosotros solo podríamos quedar por las mañanas. Al revés que los demás. En vez de quedar para cenar, tendríamos que quedar para desayunar o para comer.

¡Dios mío! ¡Qué vergüenza! Lo he hecho aposta para ver si hablaba, pero **ni con esas**. No lo entiendo, si le gusto, ia qué espera! A este paso me haré vieja esperando. **Caducaré y me saldrá mohó**, como los yogures. Tengo que hacer algo, dar el paso. Pero ¿por qué yo? Para él es mucho más fácil.

Por fin conseguí levantarme para la entrevista. Había más candidatas para el puesto. Chicas jovencitas. Pero yo creo que le gusté. Sobre todo a la charcutera. Se le notaba lo celosa que se ponía cuando a su marido se le iban los ojos de la mercancía a las aprendizas. Mañana me responden. Pero, **ahora caigo**. Lo peor es que si me cogen ya no volveré a subir al Búho, ni a verle.

Otra vez mirándome. De verdad, si le gusto ipor qué no hace nada! **No puedo entrarle yo.** No pienso entrarle. Nunca lo he hecho y es tarde para empezar ahora. Además, no sabría cómo hacerlo.
¿En qué piensas, eh? ¿Se puede saber en qué piensas?

Él - La última vez que **ligué** con una chica fue en una discoteca. Se liga de noche, en los bares, en los pubs. Con mí trabajo icómo voy a ligar! ¿Tomando churros a las ocho de la mañana? Imposible. ¡Como siga así, acabo **más solo que la una!** Hoy está más guapa, pero mucho más guapa. Ha ido a la peluquería. ¡Qué casualidad! Yo ayer me corté el pelo y hoy, ella ha ido a la peluquería. ¡Ni aposta! ¿O sí? A lo mejor ella ha ido por mí. Es por mí, ¿por qué si no? Sí, seguro. Tiene que ser por mí.

Lo que sí **tengo claro**, es que se llama Ester. Ahora, lo que ya no sé, es si está casada o tiene novio o la esperan tres niños en casa, ¡Quién sabe! Seguro que le dices algo y **te da un corte** que **te quedas planchao**. Y encima la tienes que ver todas las noches. A ver que cara le pones.

¡Hoy está más guapa que nunca!

4ª Noche

Ella - No, no es buena idea. ¿Por qué no va a ser buena idea? Si no das el paso, estás así toda la vida. Si no lo da él, lo doy yo. ¡Qué más da! Lo importante es que alguno de los dos se decida. Y ya no queda tiempo.

Hoy me ha dicho el charcutero que me contrata. Yo creo que por su mujer. En fin, que me he despedido y mañana ya no cogeré el Búho. Ni pasado mañana, ni nunca más. Es la última noche. Mi última oportunidad. Ahora o nunca. Además, no voy a **declararme**. Solo le daré mi número, lo demás es cosa suya. Tú le dejas el papel al lado y que él decida. Que te llama, pues mira, probamos, que no te llama, él se lo pierde.

Si no es a mí a quien tienes que mirar, tonto. Mira el papel, ¡el papel! Seguro que no se da cuenta. Es que yo también soy imbécil. Se lo tenía que haber dado en la mano y haberle dicho: aquí tienes mi teléfono. Llámame, idiota, ¡llámame! ¿A qué esperas, a que nos muramos? Seguro que es el hombre de mi vida y por idiota pierdo la oportunidad.

No me mires a mí. ¡Al papel! ¡Coge el papel!

Él - ¿Qué le pasa en los ojos? Me da la sensación de que no me mira a mí. ¿Y por qué te va a mirar? ¡No ves que eres un seco!

O cada día está más guapa o soy yo... ¿Que qué? Que no estás con una mujer desde hace meses, y que todas te parecen guapas. **¡Cojones!**, ¡ella es guapa! **¡Qué huevos!**

Tampoco hay dónde comparar, ya me dirás, con todos los viajeros que suben todos los días, que entre un guapo es un acontecimiento. Ella es guapa en el autobús y en la calle.

Sí que me ha picado fuerte, sí. De hoy no pasa. Mañana le digo algo. Si sube sola le digo algo. Algo cariñoso: ¡Qué pelo más bonito! Me gustan tus ojos. ¡Me gustan tus ojos! ¡Qué horror!, le digo eso y **se monda de la risa**.

Ya está otra vez aquí, por qué no cambiará de línea. Como si no hubiera autobuses en la ciudad. No. ¡Tiene siempre que terminar en el mío!

¡Qué hace!

Seguro que se conocen. Si no por qué se ha sentado él con ella.

¿De dónde vendrá a estas horas? ¡Joder! Una tía sola a estas horas se arriesga a que le pase cualquier cosa. Seguro que trabaja en algún bar de alterne, seguro.

¡Hay que ser gilipollas! ¡Cómo no me he dado cuenta antes!
Ya le está haciendo lo mismo que la otra vez. Yo no me voy a meter. Una tía de esas sabe perfectamente defenderse.
¡Pero quieres dejarla en paz! ¡Quieres irte de ahí, **coño!**
¡Para el autobús y levántate, maricón, haz por una vez en tu vida lo que tienes que hacer!
No. Cada uno en su sitio.
¿Pero qué le estará haciendo? ¿Qué le estás haciendo?
¿Pero qué le haces? ¡Déjala en paz!
¡Déjala, déjala!

Policía - ¿No vio nada?
Se llamaba Ester Naranjo Díaz.
Es una factura de Servicios de Limpieza. Cobró 47.000. No está el dinero, ¡eh!
No vio a nadie sospechoso.
¿Sabía usted si era viajera habitual?
Entonces, no la conocía de nada, ¿no?

EXPLORACIÓN DIDÁCTICA DEL CORTOMETRAJE "EL COLUMPIO"

Destrezas: Todas

Nivel: A partir de B1 (jóvenes y adultos).

Duración en clase: unas 3 horas

Desarrollo de la actividad: Entregamos a los alumnos el cuaderno de trabajo y hacemos una introducción del corto y del tema que va a tratar. Vemos el video sin sonido y mientras empieza tratamos de situarlos con algunas preguntas como: ¿dónde se encuentran?, ¿qué hora será?, ¿qué día? Les pedimos que se fijen en el comportamiento de los personajes y que intenten imaginar lo que ocurre. Se discute en el grupo-clase. Luego les damos la opinión de un joven español sobre el corto y, en parejas, intentamos obtener una respuesta más personal (comprometida) de los estudiantes. Antes de ver el corto con sonido hacemos un ejercicio de vocabulario que les ayudará a comprender mejor el vídeo. Por último vemos el corto en tres partes, respondiendo a las preguntas después de cada una. Ofrecemos una serie de preguntas que, por supuesto, el profesor podrá cambiar según las necesidades. En la segunda parte, frente al plano del metro, en un solo minuto, los protagonistas se confiesan todo lo que sienten. Les damos la transcripción esta parte con algunos errores que deberán encontrar los alumnos. Se trabaja en parejas pero al final, en el grupo-clase, revisamos las respuestas y se hace la escenificación de los finales propuestos. Por último les pedimos que se conviertan en críticos y escriban su opinión sobre el corto.

Si no lo han visto todavía se puede ver otro día el corto "Historia de un búho" de José Luis Acosta Salmerón y hacer una comparación entre los dos.

CUADERNO DE TRABAJO:

El columpio



Director: Álvaro Fernández Armero
Actores: Ariadna Gil, Coque Malla
Productor: Nacho Cano
Guión: Álvaro Fernández Armero
Duración: 8 m.
Fotografía: Antonio Cuevas
Música: Coque Malla
Premios: Goya 1993 - Mejor Cortometraje de Ficción

(Se puede ver el video en: http://www.youtube.com/watch?v=c7r2cJZ9M_I)

1. Video sin audio (hasta el minuto 5, cuando se aproximan frente al plano del metro)

- Vamos a ver la película sin sonido, fijándonos en los gestos de los personajes, sus miradas, movimientos, ademanes...

¿En qué crees que están pensando?
¿Se dicen algo? ¿Por qué?
¿Cuál crees que es el tema de este corto?

- En Internet podemos leer algunas opiniones de espectadores sobre este corto. Por ejemplo, estos son parte de los comentarios de un joven español. Léedlo y tratad de responder a las preguntas en parejas:

... los protagonistas ... van a coger el metro solos, como casi siempre, cuando se cruzan sus miradas, un sólo segundo, después apartan la vista rápidamente (lo normal) y empiezan a comerse la cabeza cada uno por su lado. ...

Yo no puedo saber lo que piensan las chicas en estas situaciones de flirteo, de tú me miras, yo sonrío y disimulo, pero sí que sé lo que pienso yo, y prácticamente todo lo que yo he podido llegar a pensar alguna vez está reflejado en las ideas que se cruzan por la cabeza de Coque, me impresionó muchísimo oír mis propios pensamientos de la boca de otro. ...

<http://www.dooyoo.es/peliculas/columpio-el/195429/>

¿Te has encontrado alguna vez en una situación semejante?
¿Qué piensas si ves a un/a chico/a que te gusta?
¿Te atreves a decírselo? ¿Por qué?

¿Crees que el metro es un buen lugar para ligar?

2. Vocabulario

Antes de ver la película con sonido vamos a revisar estas expresiones: (- él, + ella)

1. - Estoy **harto** + Estoy **hasta las narices**
2. - tías **bordes**
3. - tíos **babosos**
4. - tengo muy **mala leche**
5. + se estará **poniendo morada**
6. - ¿dónde **coño** se esconde?
7. + pensará que son **chorradas**
8. - me está **poniendo como una moto**
9. + es un **flechazo**
10. - Cómo somos los tíos, siempre **salidos**
11. - con este **empalme**
12. - ¡Qué **putada!**
13. + Encima **quedo como una imbécil**
14. + Este cabrón no piensa **darse por aludido**
15. + Te quiero **llevar al huerto**
16. + ¡**Venga!**

En parejas, intentad encontrar la definición que corresponde a cada expresión:

- A. ... estúpideces, tonterías
- B. ... reconocer que se refiere a él
- C. ... amor repentino
- D. ... excitados sexualmente
- E. ... gozando de placer
- F. ... excitando
- G. ... lujuriosos
- H. ... excitación sexual (vulgar)
- I. interjección para dar ánimo o prisa
- J. ... muy cansado
- K. ... conseguir que accedas a mis deseos
- L. ... hago el ridículo
- M. ... faena, jugada (acción injusta y dañina)
- N. ... exclamación que indica enfado (vulgar)
- O. ... mal intencionadas
- P. ... mala intención, mal humor

Comprobamos en el grupo-clase las respuestas.

3. La película con audio – Preguntas de comprensión y desarrollo:

3.1. Vemos hasta el minuto 5 (cuando se aproximan frente al plano del metro).
En parejas, contestad a las siguientes preguntas:

¿De qué se queja el chico? ¿Y la chica?
¿Qué piensa cada uno del otro?
¿Por qué no pueden comunicarse?
¿Quién dice "Si al menos me mirase"?

- ¿Por qué no se miran?



- ¿Para qué enciende ella el cigarrillo?
 - ¿Qué piensan de sí mismos? ¿Por qué?
 - ¿Qué quieren decir con "se acabó" y "se va a enterar"?
 - Comenta esta imagen.
-
- ¿Qué crees que va a pasar ahora?

3.2. Hasta la llegada del tren (minuto 6)

En un solo minuto los protagonistas se confiesan todo lo que sienten. Hemos recogido sus pensamientos pero la secretaria no ha podido transcribir todo. Intenta ayudarla completando los huecos que le han quedado (7) mientras ves el vídeo y compruébalo con tu compañero (si hace falta se puede ver una vez más esta secuencia).

- + ¡Qué horror! ¡Qué horror! ¡Qué vergüenza!... Y ¡qué bien huele!
- + Es lo que me faltaba. _____ que me va a dar algo.
- ¡Qué pelo! ¡Qué culo! ¡Qué ojos! ¡Qué todo!
- + ¡Vete, vete, vete!
- Voy a hablar, voy a hablar, pero ¿qué digo?
- + Soy frígida, soy frígida. No siento nada, no siento nada.
- A ver..., ¿qué tal?, ¿cómo te llamas?, ¿hacia dónde vas?
- + Me llamo Maite y te quiero llevar al huerto.
- Desde que te vi _____ que eras la mujer de mi vida.
- + ¿Sabes que me gusta tu forma de andar?
- ¿Roncas por las noches?
- + Suelo leer en la cama y uso pijama de _____.
- Me gusta desayunar cereales con leche.
- + Siempre _____ ser bailarina aunque ahora soy secretaria.
- Odio a la gente que se pone chándal los domingos.
- + Todas mis bragas son _____. ¿Usas calzoncillos largos?
- ¿Conoces la teoría del chorreón?
- + Los _____ me dan alergia.
- ¿Cómo llamaremos a nuestro hijo?
- ¡Mierda! _____ que venir ahora.

Ahora respondemos a las preguntas:

- ¿Qué es lo que quieren decirse en realidad? ¿Por qué no lo hacen?
- Compara esta imagen con la anterior, ¿ha cambiado algo?
- ¿Cómo crees que va a terminar el corto? Discútelo con tu compañero.

Declaración de amor. La de estos chicos es una declaración un poco especial, ¿verdad? ¿Qué le dirías tú a la persona de la que te has enamorado?



Escríbelo y díselo a un/a compañero/a.

3.3. Hasta el final

- "¿Pero qué más quieres que te diga?" ¿Por qué no se enteran de lo que siente el otro?

- ¿Crees que al final logran comunicarse sus sentimientos? ¿Por qué?
- ¿Cómo se despiden? ¿Cuáles son sus últimas palabras?
- Reconstrúyelas en parejas (se puede ver una vez más esta secuencia).
- ¿Qué crees que pasaría si no se hubieran cruzado?

- Compara esta imagen con las dos anteriores, ¿qué ha cambiado? ¿Y sus sentimientos han cambiado?



- Comenta las tres fotos con tu compañero. ¿Qué te sugieren? ¿Qué piensas de los protagonistas? ¿Cómo son?

Los protagonistas:

- De todos los adjetivos que aparecen en el corto elige los que mejor le vayan a cada personaje (los ponemos en femenino pero valen para los dos):

cínica, borde, babosa, alegre, guapa, cerda, solitaria, romántica, segura, atractiva, buena, con personalidad, imbécil, cabrona, gilipollas, estúpida, cobarde, autista, subnormal, reprimida, pajillera, vergonzosa

- Añade tú otros adjetivos de forma que quede mejor definido el carácter de cada uno:

Él es:

Ella es:

4. Otro final:

- ¿Te ha gustado el final del corto?
- ¿Cómo lo terminarías tú?
- Busca a algún compañero a quien le guste el mismo final y escribidlo juntos.
- Después lo podéis representar ante la clase y veremos cuál es el que más nos gusta.

5. La crítica:

- ¿Qué piensas sobre este corto?
- ¿Cuál crees que es el tema principal?

- ¿Por qué crees que se llama "El columpio"?
- ¿Cómo lo llamarías tú?

- **Escribe un breve resumen** con tu valoración de 1 a 5.

- Además de la que vimos al principio, en Internet podemos encontrar críticas de otros espectadores. Por ejemplo:

Es un corto que resume lo que un corto debería ser. Poco más de 8 minutos excelentes, con buenas ideas visuales en un escenario cerrado, aprovechándolo al máximo, y con dos personajes que se cruzan, se encuentran y se desencuentran, haciendo que la idea principal de la historia, ese encuentro, se transforme, como en toda buena historia, en un "algo más", en una nueva vuelta de tuerca al tema de las, siempre difíciles, relaciones personales.

<http://web.mac.com/joerace/iWeb/Sitio%20web/Blog/D2D963C9-5CAD-422A-84F1-1DA305D75AD3.html>

Un encuentro casual de dos jóvenes en una estación de metro da lugar a una historia de amor. ¿Será ella la mujer de sus sueños? ¿Será él el hombre de su vida? ¿Tiene el tiempo freno y marcha atrás?"

Recuerdo que hace mucho tiempo vi este corto en Canal + y me hizo muchísima gracia, un corto breve pero intenso, que habla de esos encuentros inesperados que hemos tenido todos alguna que otra vez y que parece que van a ser "la repanocha" y luego, como todo en la vida se quedan "en agua de borrajas".

Interpretado de manera excepcional por Ariadna Gil y Coque Malla... Y ganador del Goya al mejor corto en el año 1992.

http://stipey76.blogspot.com/2004_09_01_archive.html

- **Entra en un foro de Internet y escribe tu opinión** sobre este corto:

Primero podéis hacerlo en clase, discutirlo con el compañero y revisarlo con el profesor.

También podéis hacer un Blog en clase y pegar las opiniones de cada alumno en la pared.

- Este corto tiene ya varios años (es de 1993) pero, ¿crees que es todavía actual?
- ¿Podría ocurrir algo así también en tu ciudad? ¿A ti? ¿Cómo actuarías tú?
- ¿Crees que si no fueran tan jóvenes se habrían atrevido a hablarse?

6. Comparación con "Historia de un búho" de José Luis Acosta Salmerón:

Si no lo hemos visto antes se puede ver otro día el corto "Historia de un Búho", una historia parecida donde los personajes son ya personas mayores.

- Parecidos y diferencias entre las dos historias.
- ¿Cuál te gusta más? ¿Por qué?



- Comenta estas imágenes. ¿Se puede fumar en el transporte público? ¿Por qué lo hacen?

GUIÓN

El columpio

Álvaro Fernández Armero

Él - Si es que todo es mentira... Estoy harto de cinismos, de fachadas de mierda, de tías bordes y tíos babosos... ¡Con lo fácil que sería dejar las cosas claras!:

- Hola, te he estado observando y creo que tienes una sonrisa maravillosa y un cuerpo estupendo, me encantaría pasar contigo esta noche y si todo sale bien, no tendría inconveniente en amarte el resto de mi vida.

¡Eso es lo fácil! Pero no, siempre ocurre lo contrario:

- Hola, ¿cómo te llamas?

- Me llamo Adela y tengo muy mala leche. Estoy harta de cerdos como tú, así que si no te importa, haz el favor de largarte...

Le pregunto cómo se llama ¿y ya por eso soy un cerdo?, ¡qué asco!...

Ella - Otra noche que duermo sola, estoy hasta las narices... Encima la gorda de Ana se estará poniendo morada... y lo peor de todo no es acostarme sola, sino despertarme por la mañana sin que nadie me prepare el desayuno... Es muy duro ser romántica y linfómana a la vez...

Él - Autoconfianza. Esa es la clave. El único problema es saber dónde coño se esconde esa confianza... yo puedo estar muy seguro de mí mismo... pero ellas, ¿cómo lo notan?, ¿será una cuestión de electricidad? Si fuera así, esa tía estaría achicharrándose...

Ella - Lleva un buen rato mirándome... Yo podría enamorarme de él sólo por la mirada... La vaca de Ana pensará que son chorradas, pero es que esa mirada...

Él - Ni se entera, ¿por qué no notará mis vibraciones?

Ella - Parece un osito de peluche, no me importaría nada dormir con él, con mi osito...

ÉI - Labios rojos... ¡me vuelve loco! De todas formas tendrá un novio diseñador, como todas...

Ella - Además es bastante atractivo, parece buen tío y tiene personalidad. Lo de la personalidad es fundamental. ¿Será bueno en la cama?

ÉI - Me está poniendo como una moto, sólo falta que lleve ligero...

Ella - Ya estoy enamorada, es un flechazo

ÉI - Cómo somos los tíos, siempre salidos... ¡si ella supiera que estoy caliente como una estufa!...

Ella - No aguanto más, ven conmigo, ven con mamá...

ÉI - ¿Para qué? Si al menos me mirase..., aunque también me queda la masturbación, o el suicidio, claro que con este empalme no hay quien se suicide...

Ella - Tío, ¿es que no te enteras?, ¡acércate!

ÉI - Olvídala, olvídala, olvídala, no la mires, no la mires... Ahora lo importante es elegir la película porno, quizás aquella de la masajista que tenía unas tetas enormes...

Ella - Perdona señor osito, ¿podría usted darme fuego?

ÉI - Oportunidad perdida... ¿Por qué habré dejado de fumar? ¡Qué putada!

Ella - Nada, no hay manera...

ÉI - Te amo, aunque esta noche me acueste con una masajista...

Ella - Y encima quedo como una imbécil, ¿este cabrón no piensa darse por aludido?

ÉI - ¡¿Pero cómo puedo ser tan gilipollas?!

Ella - ¡Soy estúpida!

ÉI - ¡Soy un cobarde!

Ella - ¡Una autista!

ÉI - ¡Un subnormal!

Ella - ¡Reprimida!

ÉI - ¡Pajillero!

Ella - ¡Pues se acabó!

ÉI - ¡Se va a enterar!

Ella - ¡Qué horror! ¡Qué horror! ¡Qué vergüenza!... Y ¡qué bien huele! Es lo que me faltaba. Aléjate que me va a dar algo.

ÉI - ¡Qué pelo!, ¡qué culo!, ¡qué ojos!, ¡qué todo!...

Ella - ¡Vete, vete, vete!...

Él - Voy a hablar, voy a hablar, ¿pero qué digo?

Ella - Soy frígida, soy frígida. No siento nada, no siento nada.

Él - A ver..., ¿qué tal?, ¿cómo te llamas?, ¿hacia dónde vas?

Ella - Me llamo Maite y te quiero llevar al huerto.

Él - Desde que te vi supe que eras la mujer de mi vida.

Ella - ¿Sabes que me encanta tu forma de andar?

Él - ¿Roncas por las noches?

Ella - Suelo leer en la cama y uso pijama de hombre.

Él - Me gusta desayunar cereales con leche.

Ella - Siempre quise ser bailarina, aunque ahora soy secretaria.

Él - Odio a la gente que se pone chándal los domingos.

Ella - Todas mis bragas son negras. ¿Usas calzoncillos largos?

Él - ¿Conoces la teoría del chorreón?

Ella - Los perros me dan alergia.

Él - ¿Cómo llamaremos a nuestro hijo?... ¡Mierda! tenía que venir ahora... ¿Sube?
¿Se queda?

Ella - ¿Qué hago?, ¿por qué no se mueve? Sígueme, sígueme...

Él - ¡No te vayas, quédate conmigo!

Ella - Venga, venga...

Él - ¿Subo?

Ella - ¿A qué esperas?, ¿pero qué más quieres que te diga?... ¡Mi vida!

Él - ¡Mi amor! ¡¡¡No!!!

Ella - ¡¡¡No!!!

Él - Te quiero, algún día volveré y formaremos una familia...

Ella - Siempre te esperaré amor mío...

Él - ¡Hasta siempre!

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Valadés, Josefa y Gómez Sacristán, María Luisa (2004), "El cine en la clase de ELE: El hijo de la novia", http://www.mec.es/redele/revista1/alvarez_gomez.htm
- Amenós Pons, J. (1996), "Cine, lengua y cultura", *Frecuencia E/LE* 3: 50-52.
(1999), "Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación", *Actas del X congreso internacional de ASELE*: 770-783.
- Arribas, G y Landone, E. (2001), *Creía que esto sólo pasaba en las películas*, CD Rom, Madrid, Edinumen.
- Bustos, J. M. (1997), "Aplicaciones del vídeo a la enseñanza del español como lengua extranjera", *Carabela* 42: 93-105.
- Campillos García-Carpintero, Raquel (2006), "Cine y ELE", ponencia, Instituto Cervantes de Moscú.
- Carracedo Manzanera, Celia (2006), "Corto *Clases de ruso* (José Antonio Bonet)", <http://www.celiacarracedo.com/ele/actividades/CineCortoClasesdeRusoWeb.pdf>. (2005), "Corto *Diez Minutos* (Alberto Ruiz Rojo)", http://www.todoele.net/Celia/Cine10Minutos_web.pdf
- Castiñeiras, A. y Herrero, C. (1998), "Más allá de las imágenes: El cine como recurso en las clases de español" en *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela.
- Corpas Viñals, Jaime (2004), "La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural", <http://www.mec.es/redele/revista1/corpas.shtml>
- García Fernández, E.C. (1992), *El cine español: una propuesta didáctica*. Barcelona. Cileh. 1992.
- Garnacho López, Pilar, "¡De cine en la red!", http://www.cuadernos cervantes.com/multi_39_decine.html
- Gómez Vilches, J. (1994), "La explotación de películas en el aula de español para extranjeros." *ACI-ASELE II*, pp. 247-254.
- Hermoso Gómez, Bettina (2005), "¡Una de cine! El cine como acercamiento a los problemas sociales: *Te doy mis ojos*", <http://www.mec.es/redele/revista4/hermoso.shtml>
- Hernández Alcaide, C. (1997), "Propuestas para el uso del vídeo en clase", *Cuadernos Cervantes* núm. 14.
- Hernández Mercedes, María del Pilar (2005), "*El Bola*. El cine, un recurso didáctico en E/LE. Modelo de explotación de una película", http://www.ub.es/filhis/culturele/Pilar_Cervantes.html
- Lüning, Marita, "*La lengua de las mariposas*: del cuento a la película", <http://www.schule.bremen.de/u-material/spanisch/spalehrpla/materialien/Mariposas.pdf>
- Mena Delgado, María Isabel (2005), "*Mar adentro*: una propuesta didáctica en la clase de ELE", <http://www.mec.es/redele/revista4/mena.shtml>
- Miquel, L. y Sans, N. (1994). *Bueno, bonito y barato*, Barcelona, Difusión.
- Ontoria Peña, Mercedes (2007), "El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE", <http://www.mec.es/redele/revista9/MercedesOntoria.pdf>
- Ródenas, J. M. (1983), *El vídeo en la enseñanza*, Barcelona, Edebé.
- Rojas Gordillo, Carmen (2002), "El cine español en la clase de E/LE: una propuesta didáctica", <http://www.ub.es/filhis/culturele/rojas.html>

- Rosales Varo, F. (1993), "VÍdeo interacción e integración de destrezas", *Didáctica del español como lengua extranjera*, vol. 2.: 111-132, Madrid, Expolingua.
- Ruiz Fajardo, G. (1993), "VÍdeo en clase: virtudes y vicios", *Didáctica del español como lengua extranjera*, vol. 2: 141-160, Madrid, Expolingua. (1995), "Para la clase de español: vídeo y televisión", *Cuadernos Cervantes* núm. 1.
- Urbano Lira, Clara (2005), "Cómo trabajar la adaptación cinematográfica de una novela en el aula de ELE", <http://www.mec.es/redele/revista5/urbano.shtml>
- Vacas Hermida, Asunción y Carlos Benavente López, Juan (2001), [*El cine en clase de español. Un ejemplo: Pedro Almodóvar*](#). Instituto Cervantes de Bremen y VHS-Universität Hamburg in Kooperation.
- VV. AA. "El cine español", en *Materiales*, núm. 23 (1997), Revista de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Washington, <http://www.sgci.mec.es/usa/materiales/1997may/>

La adquisición del artículo definido: Evidencia oral y escrita

AIXA SAID-MOHAND
University of Wisconsin-Green Bay
profesoraisa@yahoo.com

Aixa Said Mohand es licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad de Granada. Cursó el Master de ELE de la Universitat de Bacerlona. Su tesis de Master versó sobre los usos y las actitudes lingüísticas de jóvenes gibraltareños hacia el español y el inglés. Tiene un doctorado en Lingüística Hispánica por University of Florida. Su tesis doctoral es un estudio sociolingüístico del uso de los marcadores del discurso en el discurso oral de jóvenes bilingües en la Florida. Impartió clases de ELE en University of Miami, Galway-Mayo Institute of Technology (Irlanda) y coordinó el programa de español del Galway Language Center en Irlanda. En la actualidad imparte clase de lengua y lingüística española en University of Wisconsin-Green Bay en los Estados Unidos. Ha presentado ponencias sobre el español en los Estados Unidos, la enseñanza del español a hispanoparlantes (Instituto Cervantes de Nueva York), y el tiempo de habla del profesor en el aula (Instituto Cervantes de Dublín).

Resumen: En la siguiente investigación se analiza el uso y omisión del artículo definido entre estudiantes de nivel inicial de ELE. Para ello, se tiene en cuenta tanto los contextos obligatorios para el uso del definido como su uso excesivo en contextos que no lo requieren o en los que se deberían haber usado otro elemento lingüístico. En base a los resultados, se intenta postular una serie de etapas en la adquisición del artículo definido. Los resultados indican que las dificultades relacionadas con el artículo definido se caracterizan por su omisión en contextos obligatorios y su uso excesivo en contextos no obligatorios. En cuanto al tipo de narrativa (oral versus escrita) se observa mayor nivel de corrección en el discurso escrito. Al tener en cuenta el factor tiempo (primer semestre versus segundo) el uso excesivo del definido disminuyen a lo largo del año académico. Finalmente, se postulan cuatro etapas de adquisición del definido según el tipo de narraciones (oral versus escrita).

1. INTRODUCCIÓN

El uso / omisión de los artículos definidos parecen ser unos de los elementos lingüísticos de la gramática española que, aun en los niveles más avanzados, continúan subyaciendo en la producción oral y escrita de aprendices de español como lengua extranjera (ELE). Concretamente, nos interesa abarcar este tema teniendo en cuenta aprendices de español que tienen como lengua materna el inglés. A la hora de revisar estudios previos sobre la adquisición del artículo definido por parte de hablantes de inglés, es sorprendente que el único estudio existente hasta la fecha sea el de Mayberry, publicado en 1998.

El siguiente trabajo tiene como objetivo primordial analizar el uso y omisión del artículo definido entre estudiantes de nivel inicial de ELE. Para ello, se tendrá en cuenta tanto los contextos obligatorios para el uso del definido como su uso excesivo en contextos que no lo requieren o en los que se deberían haber usado otro elemento lingüístico. Finalmente y, en base a los resultados, se intentará postular una serie de etapas en la adquisición del artículo definido. A continuación se presenta un breve repaso de los estudios previos sobre los artículos definidos.

II. ESTUDIOS PREVIOS

En los estudios previos sobre los artículos definidos se establecen dos líneas de investigación: una enfocada en analizar los artículos desde un punto de vista descriptivo (Padrón, 1999; Solís, 1999; Leonetti, 1999), y otros estudios que se centralizan en la adquisición *per se* de los artículos, bien estableciendo la existencia de estadios de adquisición (Mayberry, 1998), o bien desde el punto de la variabilidad de la interlengua (Cohen, 1976, Fernández, 1997; Tarone, 1988; Salaberry y López-Ortega, 1998).

En los estudios descriptivos se constata un mayor uso de los artículos definidos que los indefinidos. Por lo tanto, se espera que la frecuencia de errores de uso / omisión se de más con los artículos definidos. Por ejemplo, Padrón (1999: 561) considera que el artículo definido es el más difícil de adquirir entre aprendices de ELE. Los resultados de su estudio confirman que los errores más comunes son la omisión del artículo definido en contextos obligatorios, y su uso innecesario en contextos que no lo requieren.

Para un mejor entendimiento de los usos de los artículos en su contexto es menester mencionar el constructo de Condición de Unicidad establecido por Leonetti (1999: 39). Leonetti considera que la habilidad de identificar el referente ayuda a determinar el uso / omisión de los artículos. La fuente de información que se establece en el discurso es fundamental en el aprendizaje de los artículos. El uso del artículo definido aparece en aquellos contextos en los que el referente es compartido tanto por el emisor como por el receptor, y se usa el indefinido cuando la información es nueva. Solís (1999: 698) estima que el uso de los artículos viene propiciado por valores expresivos. Así por ejemplo, cuando se presenta un referente con una valoración personal que no depende del receptor se usa el definido, y el artículo indefinido cuando el emisor quiere expresar una valoración personal.

Fernández (1997: 92-97) indica que la frecuencia de errores es mucho más alta para el uso / omisión del artículo definido que para el indefinido por su poca frecuencia. La autora concluye que el error se produce por 1) el uso innecesario del artículo para nombres no actualizados¹, 2) omisión del artículo para nombres determinados, 3) omisión de artículos con nombre propios que se han fijado en el español con el artículo, 4) en las construcciones introducidas por la preposición *de*, 5) en la combinación del artículo con otro determinante, y 6) la omisión / uso innecesario del artículo en expresiones hechas.

Los resultados de los estudios mencionados arriba son de gran importancia para poder entender por qué cierto artículo se adquiere antes o después que otro y, por ende, poder establecer la existencia o no de etapas de adquisición de los artículos por parte de aprendices de ELE. Con referencia a la pregunta de por qué cierto elemento se adquiere antes que otros, se especula que existe una correlación entre uso correcto de cierto elemento lingüístico y adquisición temprana, y menos corrección y adquisición tardía (Camps, 2004).

El único estudio existente sobre las etapas de adquisición de los artículos definidos es el de Mayberry (1998). Si bien su investigación se centró solamente en los usos de los artículos definidos, es sumamente interesante el modelo que propone ya que se basa en un estudio longitudinal. Mayberry (1998) usó datos escritos de estudiantes de primer año de español que tenían como lengua nativa el inglés² La autora establece cuatro estadios progresivos en la adquisición del artículo definido: 1) omisión del artículo, 2) uso excesivo (mi traducción), 3) variación en su uso / omisión de los artículos, y 4) gramaticalización. Pese a esto, la autora recalca que los resultados no son muy consistentes ya que es posible que un estudiante use correctamente los artículos en un momento dado, y en otros puede producir errores³ En su estudio no se trata con detalle la etapa número dos. Es decir, los usos por exceso pueden ser debido a "errores de generalización", o por un uso excesivo en contexto no obligatorio" (cf. Larsen-Freeman y Long 1994: 284). El hecho de que Maybeny (1998) se haya enfocado en las etapas de adquisición del definido, plantea el interrogante si objetivamente se puede hablar de etapas de adquisición de los artículos en general, o del artículo definido *per se*. No olvidemos que Fernández (1997) constató que la frecuencia de los artículos indefinidos es muy baja con relación a los artículos definidos. Se puede observar que la etapa tres

¹ Ejemplos: Las gentes se ponían las ropas muy interesantes; No tuve las vacaciones; Hace tiempo estuve por la primera vez aquí en España. (pp. 92)

² Es importante mencionar que los participantes de Mayberry, al igual que los de la presente investigación, usaban el libro de texto "Puntos de Partida" (Mayberry, 61)

³ Véase Kellerman (1983) para un estudio detallado sobre la ruta de desarrollo en forma de U

“variación en uso / omisión del artículo” que propone Mayberry (1998), tiene relación con los estudios de investigación que postulan la existencia de la variabilidad, sea esta sistemática o no, en el sistema interlingüístico de los aprendices de español (Cohen, 1976; Tarone, 1988; Salaberry y López-Ortega, 1998).

La variabilidad de la interlengua de los aprendices de L2 también se debe al tipo de tarea comunicativa que los participantes de un estudio tienen que realizar (Tarone, 1988). Los postulados de Tarone son importantes para la presente investigación ya que se analizarán los artículos definidos según el contexto comunicativo: grabación en el laboratorio de idiomas y la redacción de una composición⁴ Los resultados de Tarone ponen en tela de juicio el modelo del monitor de Krashen (1985) ya que la autora encuentra que hay menos corrección en las actividades escritas o test de juicio de gramaticalidad (en las que se supone que el aprendiz tendrá más tiempo para usar la forma correcta de un elemento lingüístico en particular), y más corrección en las tareas de expresión oral.

Teniendo en cuenta la revisión de los estudios previos, la presente investigación plantea los siguientes interrogantes: 1) ¿En qué tipo de narración (oral versus escrita) se da mayor corrección en cuanto al uso de los artículos?, 2) ¿Qué efecto tiene la variable “tiempo” en el uso correcto de los artículos?, y 3) ¿Qué etapas de adquisición de los artículos se pueden plantear?

III. METODOLOGÍA

Con referencia a los participantes de este estudio, estos se matricularon en las clases de español que ofrece el Departamento de Lenguas y Literaturas Romances de la Universidad de Florida y nunca recibieron instrucción formal del español en la escuela secundaria. Los participantes cursaron los dos cursos iniciales que se ofrecen en el nivel inicial de español (SPN 1130 y SPN 1131). El curso de español 1130 se ofreció en el semestre de otoño del 1998, y el curso de 1131 en el semestre de primavera de 1999.

La base de datos⁵ que contiene 266 ejemplos, corresponde a tres estudiantes hablantes nativos de inglés. Los datos se obtuvieron de doce

⁴ Es importante recordar el modelo del monitor de Krashen (1985) que presupone que la intervención del Monitor se producirá si el estudiante tiene tiempo suficiente y por consiguiente pueda enfocarse en la forma lingüística. Por tanto, en la presente investigación se estima que los usos correctos de los artículos se darán más en la composición escrita que en la grabación del laboratorio.

⁵ Los datos provienen de un corpus de datos más amplio que recopiló Joaquim Camps, profesor de lingüística aplicada de la Universidad de Florida, y que transliteraron el Dr. Camps y dos ayudantes de

narraciones orales que se grabaron en el laboratorio de lenguas. Se usaron cuatro narraciones por participante (dos por semestre). En el corpus de Camps estas narraciones corresponden a los segmentos F1, F6, S1 y S6. También se usaron doce narraciones escritas, cuatro narraciones por participante (dos por semestre) que pertenecen a los segmentos F1, F4, S1 y S4.

Tabla 1: Base de datos

NARRACIONES	TIEMPO ⁶			
	Tiempo 1	Tiempo2	Tiempo 3	Tiempo 4
oral	F1	F6	S1	S4
escrito	F1	F4	S1	S4
	Primer semestre		Segundo semestre	

En cuanto al análisis de los datos, se llevó a cabo un análisis descriptivo de las frecuencias de uso y omisión de los artículos definidos. Para ello se tuvo en cuenta los contextos obligatorios y relevantes. En los contextos obligatorios se tuvo en cuenta el uso del definido en contexto obligatorio (estudio en la universidad de Florida), la omisión del definido en contexto obligatorio (me gusta matemáticas, química) y el uso del indefinido en contexto obligatorio para el definido (compro una luna de miel). Los contextos relevantes constituyen los contextos obligatorios, mencionados anteriormente, más el uso excesivo del definido en contexto no obligatorio (como ensalada, pollo y a veces el atún) y contexto para el indefinido donde se usa el definido (como el sándwich de pollo).

IV. RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis descriptivo de los ejemplos (o contextos obligatorios y relevantes). Como se puede observar en la Tabla 2, al tener en cuenta los contextos obligatorios y relevantes, se puede observar un uso más apropiado del definido en las narraciones escritas (82%) que en las narraciones orales (76%). Con relación al tiempo, en las narraciones escritas se observa mayor corrección del uso del definido en el segundo semestre. En cuanto a las narraciones orales, se observa menos uso apropiado, al compararlas con las escritas, pero también se observa mayor corrección en el segundo semestre. Finalmente, al tener en cuenta los dos tipos de narraciones (orales y escritas) se observa mejor uso en el segundo semestre. Es decir, los niveles de corrección

investigación (Erica Fischer-Dorantes y José Ignacio González). Deseo constatar mi profundo agradecimiento al Dr. Camps por haberme permitido usar su base de datos para la presente investigación.

⁶ Tiempo1: principio del semestre de otoño, Tiempo2: final del semestre de otoño, Tiempo 3; principio del semestre de primavera, Tiempo 4: final de semestre de primavera

aumentan un 8% entre el tiempo 1 (77%) y el tiempo 5 (85%). (véase en el apéndice los resultados para los contextos obligatorios)

Tabla 2: Uso apropiado del artículo definido I contextos relevantes según discurso y tiempo

	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4	TOTAL
Oral	(27/33) 81%	(23/37) 62%	(19/23) 82%	(26/32) 81%	(95/125)76%
Escrito	(35/47) 74%	(30/36) 83%	(25/29) 86%	(26/29) 89%	(116/141) 82%
TOTAL	(62/80) 77%	(53/73) 72%	(44/52) 76%	(52/61) 85%	(211/266)79%

El segundo paso en el análisis de los datos fue averiguar en qué contextos los participantes usaban el definido adecuadamente y en qué contextos se omitían o se usaban por exceso. Para ello, se tuvieron en cuenta cinco categorías: **CO**: contexto obligatorio para el artículo definido, **CON** contexto no obligatorio pero se usa el definido, **O**: omisión del artículo definido en contexto obligatorio, **CI**: contexto para el artículo indefinido pero se usa el definido, **CD** contexto para el artículo definido pero se usa el indefinido.

Como se puede observar en la Tabla 3, el uso y la omisión del artículo indefinido en las narraciones orales se caracteriza por cierta variabilidad. Por ejemplo, se constata un uso excesivo del definido a finales del primer semestre (19%) y principios del segundo semestre (12%). Con relación a la omisión del definido, los niveles de menos corrección se dan al principio del primer semestre (12%) y a finales del segundo semestre (15%). Quizás lo más sobresaliente es el uso del definido en contextos reservados para el indefinido (19%).

Tabla 3: Uso / omisión del artículo definido en las narraciones orales

	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4
CO	(27) 84	(23) 62	(19) 80	(26) 81
CON	(1) 3	(7) 19	(3) 12	(0) 0
O	(4) 12	(0) 0	(1) 2	(5) 15
CI	(0) 0	(7) 19	(1) 2	(1) 3
CD	(0) 0	(0) 0	(0) 0	(0) 0
	(32) 100%	(37) 100%	(24) 100%	(32) 100%

Como se puede observar en la Tabla 4, se confirma un uso excesivo del definido durante el primer semestre (19% y 15%) pero los niveles de corrección aumentan a lo largo del año académico. Los mismos patrones se observan con relación al uso del definido en contextos reservados para el artículo indefinido (3%). Por otro lado, la omisión del definido en contextos obligatorios se caracteriza por cierta variabilidad Así por ejemplo, al principio del semestre observamos un 8%

y a finales del segundo semestre un 6%. En líneas generales, las Tablas 3 y 4 indican que las dificultades relacionadas con el uso del artículo definido se caracterizan por su omisión en contextos obligatorios y su uso excesivo en contextos no obligatorios.

Tabla 4: Uso / omisión del artículo definido en las narraciones escritas

	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4
CO	(35) 75	(30) 85	(25) 90	(26) 89
CON	(9) 19	(4) 15	(0) 0	(0) 0
O	(1) 8	(0) 0	(3) 10	(2) 6
CI	(2) 3	(1) 3	(0) 0	(0) 0
CD	(0) 0	(0) 0	(0) 0	(1) 3
	(47) 100%	(35) 100%	(28) 100%	(29) 100%

Al comparar los datos orales y escritos, observamos que se da mayor nivel de corrección en el discurso escrito que en el oral en cuanto al uso del definido en contextos no obligatorios. Sin embargo, en los dos tipos de narraciones se observa que los niveles de corrección en cuanto a su omisión en contextos obligatorios son cismáticos.

Seguidamente, se pasó a analizar los datos reflejados en las Tablas 3 y 4 según cada participante. Este análisis detallado nos ayudará a saber si los patrones generales se corroboran a nivel individual. Las Tablas 5-10 (véase apéndice) ilustran el uso / omisión del definido según el participante, el tiempo y tipo de narración. Como se puede observar, los niveles más altos de uso excesivo del definido son producidos por los participantes 1 y 3. Por ejemplo, el primer participante usa excesivamente el definido 7 veces en las narraciones orales y 4 en las narraciones escritas. Con referencia al participante 3, los usa excesivamente 4 veces en las narraciones orales y 7 en las narraciones escritas. El participante 2 tan sólo usa el definido en contextos no obligatorios dos veces. Los usos por exceso se da principalmente con el vocabulario sobre la comida y con verbos del tipo *comer*, *cenar*, *desayunar*, *escuchar*, *tener* y *haber*.

- (1) como ensalada o pollo, o bistec o a veces el atún.
- (2) a veces de la mañana como las manzanas
- (3) y como el sándwich de pollo o otra comida
- (4) me gusta escuchar la música clásica
- (5) tengo español, biología, las comunicaciones y las económicas

Los ejemplos citados arriba no se pueden atribuir a la transferencia de la L1 de los participantes ya que en estos ejemplos no se necesitaría el definido en el

inglés. Por lo tanto habría que indagar a qué se debe este tipo de errores. La respuesta más acertada sería examinar la lista de vocabulario sobre la comida en libro de texto que estos participantes usaron en la clase de español. En la lista de vocabulario sobre la comida en el libro de texto "Puntos de Partida", los sustantivos aparecen acompañados por el artículo definido. Así por ejemplo, el aprendiz de español infiere erróneamente que 'las patatas' es igual a 'patatas' ya que el libro de texto aparece traducido como 'potatos' en inglés.

Al tener en cuenta la frecuencia de omisión del definido, el participante 1 los omite tres veces en las narraciones al final del segundo semestre. El participante 2 los omite dos veces en las narraciones orales durante el segundo semestre, y una vez al principio del primer semestre, y cinco veces durante el segundo semestre en las narraciones escritas. Finalmente, el participante 3 los omite seis veces en las narraciones orales durante el primer semestre, aunque disminuye durante el semestre (de 4 a 2), y los omite una vez en el segundo semestre.

(6) Ø viernes por la noche fuimos al cine.

(7) Ø sábado, mis amigos y yo tomamos el sol!

(8) ten ten tuve than I had tu tuvo eh en uh Ø escuela de niño uh

(9) no me gusta Ø arquitectura

(10) mi gustan Ø español y Ø teatro

Estos ejemplos podrían atribuirse a la transferencia de la L1 de los participantes ya que en estos ejemplos si se necesitaría el definido en el inglés. En líneas generales, los resultados nos indican que los errores del definido se dan principalmente en su uso en contextos no obligatorios (o uso excesivo) y omisión en contextos obligatorios. Con referencia al factor tiempo, los niveles de uso excesivo disminuyen a lo largo del año académico tanto en las narraciones orales como escritas. Sin embargo sería arriesgado intentar correlacionar el factor tiempo con el uso / omisión del definido ya que el tipo de narrativa fue diferente. Es decir, las narrativas orales del primer semestre versaban sobre la rutina diaria en la que los estudiantes hablaron sobre la comida mientras que las narrativas durante el segundo semestre versaban sobre las vacaciones pasadas. En cuanto a las narraciones escritas, las del primer semestre versaron sobre la rutina diaria y durante el segundo semestre sobre las vacaciones pasadas y consejos a un amigo/a.

V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En esta sección se compararan los resultados obtenidos de esta investigación con los resultados y postulados teóricos citados en la sección de la revisión de estudios previos. Los estudios de Fernández (1997) y Padrón (1999) indicaban un mayor uso de los artículos definidos que los indefinidos. Los resultados de la presente indagación confirman también que los participantes usan más el artículo definido que el indefinido. Además, este fue el objetivo primordial de la presente investigación, es decir analizar el uso / omisión de artículo definido. Por ejemplo, se observó que el uso excesivo del definido se daba en contextos donde se esperaba el indefinido. Como comenta Leonetti (1999), el definido debería aparecer en aquellos contextos en los que el referente es compartido tanto por el emisor y el receptor, y se usa el indefinido cuando la información es nueva.

Ya se mencionó anteriormente que el uso del definido como en “como las patatas” no se debe a una transferencia de la L1 a la L2 sino a la presentación del listado de vocabulario que presenta el libro de texto *Puntos de Partida*. El objetivo de presentar el nuevo vocabulario con los artículos es el de ayudar a los aprendices a aprender el género de los sustantivos, conclusiones a las que llega también Mayberry (1998: 6i). Con referencia a los postulados de Fernández (1997), los resultados corroboran el uso innecesario del artículo para nombres no actualizados como “llevamos unas camisas y los blue jeans”. También se encontró, aunque su frecuencia fue menor, la omisión del artículo para nombres determinados como “Viernes por la noche fuimos al cine”.

Si tenemos en cuenta la primera pregunta de investigación que se planteó en esta investigación ¿en qué tipo de narración (oral versus escrita) se da mayor corrección en cuanto al uso de los artículos?, se puede confirmar los postulados de Krashen (1985) sobre el modelo del monitor. Es decir, se da mayor corrección en las narraciones escritas que en las orales (véase Tablas 3 y 4) y, por consiguiente, no corroboran los postulados de Tarone (1988) de que hay menos corrección en las tareas escritas que en las tareas de expresión oral. Sin embargo, no podemos olvidar que no todas las narrativas de la presente indagación versaban sobre el mismo tema. Por tanto, para poder refutar o confirmar los postulados de Tarone o Krashen sería necesario que la metodología usada para la recogida de datos fuese consistente para poder obtener unos resultados más fiables, y que se pudiesen generalizar.

Con respecto al pregunta dos, ¿qué efecto tiene la variable “tiempo” en el uso correcto de los artículos?, hemos podido afirmar que al tener en cuenta todos los participantes en conjunto, conforme avanza el año académico se producen

mejores niveles de corrección. Finalmente, con relación a la tercera pregunta de esta investigación ¿qué etapas de adquisición de los artículos se pueden plantear?, sería atrevido generalizar los resultados de este estudio debido a que se tomaron en cuenta tan solo tres participantes. Por otro lado, y como se mencionó anteriormente, los temas de las narrativas deberían ser similares a lo largo del tiempo. Las únicas narrativas que versaban sobre la rutina diaria se dieron durante el primer semestre solamente. Es decir, encontramos que los errores de omisión y uso se dieron principalmente cuando los participantes describían sus hábitos alimenticios, y estos temas no aparecieron durante el segundo semestre. Pese a esto, podemos resaltar ciertos aspectos que vienen a confirmar parte de las etapas de adquisición que plantea Mayberry (1998). Tan sólo se pueden ratificar sus postulados al tener en cuenta los resultados a nivel individual o por participante.

Recordemos que Mayberry delinea cuatro etapas de la adquisición del artículo definido: 1) omisión del artículo, 2) uso excesivo (mi traducción), 3) variación en su uso / omisión de los artículos, y 4) gramaticalización. Para comentar estas etapas, se tendrán en cuenta los resultados de las narraciones escritas y orales por separado, ya que Mayberry plantea estas etapas en base a las composiciones escritas de sus participantes. Con respecto a la primera etapa, no se confirma que los estudiantes omitan el definido. En el presente estudio se refleja un uso por exceso del definido. Esta etapa corresponden a la etapa dos de Mayberry (overuse of articles). En la Tabla 4 se observó que los participantes omitían el definido un 8%. A nivel individual, la primera etapa de Mayberry se da con el participante 2 que omite el definido sólo una vez. En segundo lugar, nuestros resultados sí verifican la etapa 2 (overuse of articles). En nuestros datos se usó el definido en exceso un 22% y se omite 8%. Con respecto a la etapa 3 o 'vacillation stage', lo que observamos es que los participantes omiten los artículos un 10% y los usos por exceso son un 0%. Podríamos decir, que en cierto sentido, si se ratifica la tercera etapa de Mayberry. Finalmente, la cuarta etapa de Mayberry no se corrobora en el sentido de que los estudiantes lo usan pero continúan omitiéndolo (6%) y también usándolo por exceso (3%).

Etapas de adquisición del definido en las narraciones escritas

Etapas de adquisición del definido en las narraciones escritas

Presente investigación

- 1) Uso por exceso
- 2) Omisión
- 3) Vacilación
- 4) Vacilación

Mayberry

- 1) Omisión
 - 2) Uso por exceso
 - 3) Vacillation
 - 4) Grammatical
-

Ahora bien, si tenemos en cuenta los resultados de las narraciones orales, las etapas serían las siguientes.

Etapas de adquisición del definido en las narraciones escritas

Etapas de adquisición del definido en las narraciones escritas

Presente investigación

- 1) Omisión
- 2) Uso por exceso
- 3) Vacilación
- 4) Omisión II

Mayberry

- 1) Omisión
 - 2) Uso por exceso
 - 3) Vacillation
 - 4) Grammatical
-

VI. CONCLUSIONES

En líneas generales, los resultados de esta indagación demuestran que el artículo definido es un elemento lingüístico que ofrece cierta dificultad al estudiante nativo del inglés. Se ha podido comprobar que los errores de uso por exceso no se pueden acatar a la transferencia de la L1. Sin embargo, si se ha comprobado que en los casos de omisión del definido si se deben a transferencia de la L1 a la L2.

Con respecto al efecto del tipo de narración (oral versus escrito) los resultados reflejaron niveles altos de corrección en las composiciones escritas que en las orales, lo que ratificaba el postulado de Krashen (1985) del modelo del monitor. Esto contradecía los resultados de Tarone (1988) aunque sin embargo si ratifica que la variabilidad en el uso / omisión del definido es de tipo sistemática. Es decir, se ha comprobado que los errores se daban con cierto tipo de verbos como *comer, gustar, haber, etc.*

Al tener cuenta las etapas de adquisición del definido, sería arriesgado generalizar los resultados de este estudio debido a que se tomaron en cuenta tan solo tres participantes. Lo que se puede afirmar es la existencia de cierta variabilidad en el orden de adquisición. Es decir, se observó que los participantes

omitían y usaban en exceso, más tarde los omitían, y seguidamente los omitían y también los usaban por exceso los artículos. Para poder llegar a conclusiones convincentes sería menester tener un grupo de participantes más grande. Otra de las limitaciones de este estudio fue el tema de las narraciones escritas y orales. En futuras investigaciones se debería controlar el tema de la narración ya que se caería en el problema de que cada tema produzca un listado de vocabulario dispar. Finalmente, para poder confirmar la existencia de una variabilidad sistemática o asistemática se debería incluir más tareas como tests de juicios de gramaticalidad e interacciones entre los participantes.

Lo que si se ha demostrado este estudio es que la adquisición del artículo definido no es tan fácil como parece a primera vista. Nos encontramos ante un elemento lingüístico cuya forma es simple pero cuya función semántica es bastante compleja. Por tanto, se recomienda que el profesor de ELE pueda que encontrar algún tipo de estrategia que alerte al aprendiz de español desde el primer momento sobre este tipo de errores ya que si se ignora se corre el riesgo de que se fosilicen en el sistema interlingüístico del aprendiz.

Bibliografía

- Camps, J. (2004) Introducción a la adquisición del español como lengua extranjera. Manuscrito inédito
- Cohen. A. (1976). The Acquisition of Spanish Grammar through Immersion: Some Findings after Four Years. *The Canadian Modern Language Review*, 32, 562-574.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. En S. Gass y L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Leonetti, M. (1999). *Los determinantes*. Madrid: Arco/Libros.
- Mayberry, M. (1998). The acquisition of the Spanish definite articles by English-speaking learners of Spanish. *Texas Papers on Foreign Language Education*, 3, 5 1-57.
- Padrón Than, M. E. (1999). El artículo: Contraste el/una/ausencia del artículo. En F. Mariano, C. Soles, M. Rivas y F. Ruiz (eds.), *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 559-568). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Salaberry, M R. y López-Ortega, N. (1998). Accurate L2 Production across Language Tasks: Focus on Form, Focus on Meaning, and Communicative Control. *The Modern Language Journal*, 82 (4), 5 14-532.

Solís García, I. (1999). Los sintagmas nominales con referencia genérica. En F. Mariano, C. Soles, M. Rivas y F. Ruiz (eds.), *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 695-705). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Tarone, E. (1988). *Variation in Interlanguage*. London: Edward Arnold.

Apéndice.

Tabla 5: Uso / omisión del definido

Participante 1

Tabla 5: Uso / omisión del definido definido en las narraciones orales

	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4
CO	5	13	7	8
CON	1	3	3	0
O	0	0	0	3
CI	0	0	1	1
CD	0	0	0	0

Tabla 6: Uso / omisión del definido en las narraciones escritas

	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4
CO	7	12	6	6
CON	3	1	0	0
O	0	0	0	0
CI	2	0	0	0
CD	0	0	0	1

Participante 2

Tabla 7: Uso / omisión del definido definido en las narraciones orales

	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4
CO	12	4	7	6
CON	0	0	0	0
O	0	0	1	1
CI	0	1	1	0
CD	0	0	0	0

Tabla 8: Uso / omisión del definido en las narraciones escritas

	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4
CO	19	11	13	13
CON	0	2	0	0
O	1	0	2	2
CI	0	1	0	0
CD	0	0	0	0

Participante 3

Tabla 9: Uso / omisión del definido del definido en las narraciones orales

	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4
CO	10	6	5	12
CON	0	4	0	0
O	4	0	1	1
CI	0	3	0	0
CD	0	0	0	0

Tabla 10: Uso / omisión del definido en las narraciones escritas

	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4
CO	9	7	6	7
CON	6	1	0	0
O	0	1	0	0
CI	0	0	0	0
CD	0	0	0	0

Tabla 11. Uso del artículo definido en contextos obligatorios

Narración	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4	TOTAL
oral	(27/31) 87%	(23/23) 100%	(19/20) 95%	(26/31) 83%	(95/105) 90%
escrito	(35/36) 97%	(30/30) 100%	(25/28) 89%	(26/29) 89%	(116/123) 94%
TOTAL	(62/67) 92%	(53/53) 100%	(44/48) 91%	(52/60) 86%	(211/228) 92%

Adquisición de E/LE y fosilización de errores en la República Checa

JANA ŠKUTOVÁ

Escuela Superior de Turismo de Ostrava, Rep. Checa

FRANCISCO LIMA RAMÍREZ

Profesor de español, Universidad de Ostrava, Rep. Checa

Jana Škutová es licenciada en checo y español por la universidad de Ostrava, Rep. Checa. Actualmente trabaja enseñando español en la Escuela Superior de Turismo de Ostrava. Ha sido profesora de literatura española y literatura latinoamericana en la Universidad de la Universidad de Ostrava y también ha trabajado (y sigue haciéndolo esporádicamente) como traductora español-checo. Tiene varios libros publicados de español para fines específicos y de gramática del español.

Francisco Lima Ramírez es licenciado en Filología Hispánica e Inglesa por la UMA. EXEELE de la Universidad Antonio de Nebrija. Ha trabajado como profesor de literatura española y latinoamericana y de ELE en la Universidad de Olomouc. Profesor de ELE e historia de la literatura española en la Universidad de Ostrava. Ha sido profesor de ELE y de lengua y literatura españolas en las secciones bilingües de los institutos de Olomouc y Cracovia. Actualmente trabaja en España como profesor de EOI.

Resumen: El presente artículo va acompañado de una lista de errores que nos hemos encontrado a lo largo de nuestra labor profesional y que creemos pueden resultar de interés para los profesores de español en la República Checa. Somos conscientes de que las más modernas corrientes de enseñanza de lenguas extranjeras no penalizan el error, sino que se sirven de él para que el alumno progrese. Éste es el objeto del presente artículo, poder aprovechar los errores detectados para profundizar en el estudio del español y de la metodología utilizada para enseñarlo.

La primera parte del artículo se centra en la metodología y los mecanismos de adquisición de segundas lenguas, especialmente en el caso del español en la Rep. Checa.

La segunda parte es una lista de errores cometidos por alumnos y docentes con explicaciones de los mismos, ya que en muchos casos la confusión tiene lugar por falta de competencia cultural, comunicativa, etc. y no sólo por desconocimiento de reglas de gramática o del significado de las palabras.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas basada en el aprendizaje de reglas de gramática y en la lengua como sistema ha sido la que tradicionalmente ha gozado de más

prestigio como disciplina científica y como método de trabajo de los profesores de lenguas extranjeras hasta que tiene lugar la denominada "revolución cognitiva", y muy especialmente después de que por influencia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera el método comunicativo se extendiera mundialmente. Actualmente es necesario tener muy en cuenta el trabajo y las reflexiones de autores como Chomsky, Krashen, etc, a la hora de abordar la problemática concerniente a la adquisición de segundas lenguas. Considerar que es suficiente con aprender los elementos del sistema de la lengua y las reglas que rigen las relaciones entre estos es un error, especialmente en situaciones de no inmersión en las que el aducto es insuficiente y las habilidades de comunicación no se trabajan con la intensidad aconsejable para que se pueda producir la interiorización.

INPUT I+X

Cuando aprendemos o enseñamos lenguas extranjeras con frecuencia comprobamos que el sujeto que está llevando a cabo su aprendizaje se ve sometido a un *input* de L2 que supera con mucho los conocimientos que tiene de la L1. La hipótesis del input comprensible I+1 formulada por Krashen establecía que el aducto recibido por el aprendiente sólo produciría *intake*, es decir, asimilación o internalización de dicho input, cuando el nivel de dificultad fuera ligeramente superior al nivel del idioma de los estudiantes. Aunque esta fórmula no deja de ser válida, la propia experiencia como aprendientes y docentes de lenguas extranjeras nos ha enseñado que a menudo es útil para desarrollar estrategias comunicativas y habilidades de análisis de comprensión de textos orales y escritos un mayor esfuerzo que nos obligue a enfrentarnos con mensajes de dificultad aparentemente demasiado elevada para nuestro nivel actual de lengua en el momento de decodificarlos. Esto puede ser especialmente cierto en el caso de la destreza auditiva, lo que se llama "hacer oído", o "acostumbrar nuestro oído a una L2", esto es, escuchar radio, TV, nativos expresándose en esa L2, etc. En suma, recibir *input* de la L2 aunque éste supere ampliamente nuestros conocimientos. Si la exposición es lo bastante perseverante y se combina con el aprendizaje formal y con input I+1, proporciona excelentes resultados a largo plazo (recordemos el alto nivel que adquieren aquellos sujetos a una situación de inmersión: excepto los raros casos de *pidginización* producida por rechazo de la L2 y por no estar en una situación de verdadera inmersión, las personas que viven en situación de inmersión lingüística adquieren un alto nivel de dominio y una internalización profunda y eficaz de la L2). En los primeros estadios de recepción de aducto, únicamente se consigue distinguir una mínima parte de la información recibida. Apenas se reconocen con vacilación algunos elementos sueltos de la cadena hablada. Pero si se combina este *input* que podríamos denominar I+X con aprendizaje formal y con el tipo de *input* cuyo nivel de dificultad está mucho más cercano al nivel de competencia que tenemos, la adquisición termina produciéndose con gran eficacia. De hecho, resulta mucho más rentable, en términos de didáctica, que limitarse a un aducto filtrado en exceso que puede acostumbrar al estudiante de L2 a reaccionar positivamente sólo ante enunciados y situaciones demasiado controlados. En los intercambios de lengua reales la multiplicidad de elementos de significación que deben ser decodificados no se reducen exclusivamente a los aspectos formales y a estructuras gramaticales. Es preciso dominar una cierta *semántica* de la cultura 2 que permita interpretar los mensajes con éxito. En el caso del *input* audiovisual, por ejemplo, el lenguaje no verbal, los códigos gestuales o cinéticos de una u otra cultura, proporcionan información fundamental para el receptor.

Puede resultar estresante, especialmente al principio, si el aprendiente no está acostumbrado a las situaciones de inmersión y similares, pero si persevera, los resultados a largo plazo resultan espectaculares. El problema es que demasiado a menudo, por una sacralización de la instrucción formal, y sobre todo, de la enseñanza de la gramática de manera deductiva, éste tipo de actividades

extraescolares de refuerzo son consideradas una pérdida de tiempo por buena parte de la comunidad educativa. Este concepto erróneo de lo que es *realmente útil* a la hora de aprender segundas lenguas, tiene consecuencias muy negativas a la hora de evitar la fosilización de errores. El aprendizaje de una L2, cuando hablamos de adultos o jóvenes con experiencia en el aprendizaje y adquisición con éxito de una L2, no se limita a las cuatro paredes del aula donde el docente imparte sus clases. Esto es especialmente cierto en la era de las telecomunicaciones. Para aprender una L2 es fundamental, aparte de disciplina y la ayuda de un profesor, tener *iniciativa* y ser *activo*. Incluso aquellos manuales más tradicionales basados en la gramática, hacen uso de ejercicios de producción y de actividades que obligan al sujeto de aprendizaje a la toma de decisiones y a producir por sí mismo, aunque sea en prácticas de respuesta si no dirigida, de poca "capacidad de maniobra" a la hora de responder. Los exámenes más modernos y avanzados de lenguas modernas en inglés, alemán, francés... incluyen en sus pruebas para la obtención de diplomas acreditativos de la adquisición de uno u otro nivel de la lengua objeto, ejercicios como la producción espontánea de textos escritos u orales en los cuales no basta el conocimiento del sistema de reglas gramaticales para salir airosos de la prueba.

Recordemos que en muchos casos no existe una regla de gramática formal que explique el porqué la comunidad lingüística ha decidido utilizar una determinada estructura, expresión, palabra, etc. en lugar de otra que se produce en la interlengua del estudiante, o del profesor no nativo, o nativo de no demasiada competencia comunicativa en su propia lengua materna. Éste último caso aunque no muy frecuente, se produce a veces, por tratarse de docentes no especializados en estudios de lengua y literatura o que no leen lo suficiente en su tiempo libre, y que por la falta de aducto han ido perdiendo algo de su dominio lingüístico produciendo enunciados del tipo *algo poco* (en lugar de *un poco*) o *voy* (en lugar de *me voy*, cuando estoy yéndome de un lugar y por tanto el verbo no es transitivo porque no se especifica a dónde me voy). Cuando estos docentes no han adquirido la suficiente sensibilidad y competencia lingüística ya antes de ir a vivir en un país donde los contactos con otros nativos de su L1 van a ser esporádicos, cuando en su vida diaria vivirán en una situación continua de lo que para ellos será L2, acabarán produciendo enunciados como los mencionados por transferencia de la L2 y/o por transferencia de la interlengua de docentes y discentes de español no nativos que han fosilizado estas estructuras incorrectas. Y al fosilizarse este tipo de errores en los docentes, son transmitidos a los discentes y se fosilizan a su vez en la interlengua de éstos.

El desarrollo de las estrategias comunicativas y de decodificación, la agilidad mental necesaria para poder reaccionar adecuadamente en contextos inesperados, se desarrolla no sólo a través del aprendizaje formal y la práctica controlada. El uso de lo que hemos denominado input I+X a través de la audición, acostumbra al receptor a poner en práctica toda una serie de códigos que son los que en última instancia dotan de significación plena a los mensajes recibidos. Códigos gestuales, kinésico-proxémicos, culturales, sociales, información adicional histórica, antropológica, etc... son fundamentales a la hora de interpretar adecuadamente los mensajes recibidos. Si el aprendiente se somete a la suficiente cantidad de *input* auditivo, recibirá mucha información que en la instrucción formal no se enseña o se aprende sólo de manera tangencial y a menudo sin que el aprendiente pueda asimilarla adecuadamente. Información cultural, sobre otros códigos de comunicación, la manera de utilizarlos, etc. Se verá en la necesidad de poner en práctica estrategias de comunicación, se irá acostumbrando a reaccionar sin caer en el desconcierto cuando no comprenda todo o casi todo el discurso. La habilidad decodificadora se potencia de manera geométrica frente al progreso aritmético de *input* I+1. Siempre y cuando la exposición a ambos tipos de aducto se combine y se complemente con instrucción formal.

LITERATURA, GRAMÁTICA Y ADQUISICIÓN DE ELE

Un ejemplo de la utilidad de este tipo de input I+X lo tenemos en el caso de la literatura. A excepción de las representaciones dramáticas y lecturas poéticas (que no constituyen generalmente la mayor parte del *input* que reciben los estudiantes de L2, a no ser que cursen determinados estudios muy específicos, como Filología y similares), este tipo de aducto pone en juego exclusivamente las habilidades propias de la comprensión lectora. Pero estas habilidades no se reducen a la interpretación de signos y de las relaciones entre dichos signos. No podemos olvidar el componente simbólico y las asociaciones de ideas que se producen en la mente del receptor. Y lo que es más importante, la intertextualidad, la capacidad de poner en relación el texto que se está interpretando con lecturas anteriores que complementan y condicionan el significado de lo que se lee. En lo que se refiere a la decodificación del mensaje a nivel personal, la interpretación que cada individuo haga del texto va a diferir de la de otros en función de las lecturas anteriores, el conocimiento previo del campo sobre el que versa la lectura, la experiencia personal, opiniones, etc. Pero como sabemos no es solamente una cuestión de las diferentes impresiones que la lectura pueda proporcionarnos a nivel personal. Es que hay otros códigos aparte del significado más directo, denotativo, de lo leído. El significado connotativo aporta significación a menudo vital para interpretar el mensaje. Y cuando hablamos de connotaciones es fundamental tener muy claro que no nos estamos limitando a la simbología más o menos poética del texto. Hablamos de todo el universo significativo que una sola palabra puede llevar asociada, que trasciende el mero significado lineal que dicho término tiene según podemos encontrar en el diccionario. Aquí el receptor necesita echar mano, según los casos, de conocimientos de actualidad informativa, historia, sociología, antropología, pragmática, proxémica, códigos de lenguaje no verbal y de la *Cultura*, *cultura* o *kultura*, de la cultura objeto. Aclaremos brevemente a qué nos referimos con estos tres últimos términos:

Cuando decimos *Cultura* con mayúscula nos referimos a lo que está sacralizado o considerado como conocimientos que proporcionan prestigio social a quien los tiene. Por ejemplo la Literatura, especialmente aquella que goza del reconocimiento de la élite intelectual frente a la más comercial. Lo mismo podríamos decir del arte en general, la música, el cine, etc...

Cuando hacemos uso de la palabra en minúscula nos referimos a aquella parte de la cultura menos complicada que identifica a la comunidad: actualidad, gastronomía, interpretación del mundo, estilos de vida, etc...que definen la idiosincrasia de una *cultura* determinada. Por ejemplo, la importancia que tiene el silencio o el no alzar la voz en ciertas culturas, el gesticular... Existen grandes diferencias entre checos y españoles en estos aspectos, por ejemplo.

Cuando hablamos de *kultura* con *k* nos referimos a esa cultura transgresora en mayor o menor medida, no oficial, a menudo parte del ideario de grupos sociales más o menos al margen de lo establecido, o que al menos en determinados momentos adoptan comportamientos, códigos de interpretación del mundo, valores, actitudes, etc que están al margen de lo que se considera no ya de prestigio, sino *normal* respecto a las convenciones sociales. Podemos encontrar un amplio espectro de elementos kulturales en manifestaciones artísticas contemporáneas como el *cómic* (por ejemplo, *el jueves*), parte de la música *rock*, y obras literarias de actualidad, como por ejemplo, *Bajarse al moro*, que proporciona amplia información sobre la *kultura* objeto.

La importancia que tiene el manejo de los tres niveles de cultura, así como el hecho indiscutible de que aprender una lengua es mucho más que la mera memorización para su posterior aplicación de las reglas que rigen el sistema desde el punto de vista mecánico, se pone de manifiesto en el frecuentemente citado ejemplo de los dos trabajadores (inmigrantes), que se dirigen al jefe o al responsable de una empresa para solicitar un aumento de sueldo:

Uno dice: *¡Jefe, súbeme el sueldo!*

El otro lo expresa:

¡Yo hambre, necesitar más dinero, familia mucha, por favor!

El primero utiliza correctamente las normas gramaticales, pero no así otra serie de códigos que pueden tener la misma o más importancia que la gramática a la hora de poder comunicar con éxito. En cambio, el segundo, a pesar de producir un enunciado tan poco correcto desde el punto de vista gramatical, tiene en principio muchas más posibilidades de éxito debido a que ha sabido expresarse mejor, no en lo que se refiere a la gramática sino en cuanto a la cultura objeto, pragmática, convenciones sociales, etc. En la realidad son incontables y frecuentes (en todos los registros, formal, informal...) las situaciones en las que se producen ejemplos similares en los que el conocimiento exhaustivo de las reglas que rigen las relaciones de los elementos del sistema no es suficiente para poder comunicarse con éxito. La competencia comunicativa no está compuesta únicamente por la competencia lingüística y es preciso manejar mucho más que las reglas de gramática para poder mantener intercambios comunicativos en los que la información sea transmitida y decodificada de manera eficaz.

Es un hecho que por motivos históricos obvios en la República Checa se tienen motivos para estar orgullosos de la herencia del estructuralismo. No vamos a insistir aquí en los méritos indiscutibles de lingüistas como Vilém Mathesius, B Trnka, J. Mukařovsky, B. Havránek y otros, por no ser ése el objeto de este artículo. La contribución del Círculo Lingüístico de Praga ha sido fundamental como todos sabemos para la historia de la lingüística. Es comprensible que los postulados estructuralistas ejerzan gran influencia en el sistema educativo checo en lo que se refiere a los idiomas. Entre las ventajas que proporciona este enfoque a la didáctica de lenguas en la Rep. Checa una de las principales es que los estudiantes reciben una sólida formación en cuanto a las reglas de gramática de la LO. El problema surge cuando la virtud se convierte en vicio: un exceso de gramaticalismo, una instrucción que a veces cae en el error de pretender explicarlo absolutamente todo en virtud de una regla gramatical, no es la más rentable, en términos pedagógicos, a la hora de dar clases de ELE o de cualquier otra lengua moderna. A menudo la comunidad lingüística que habla una lengua utiliza unas determinadas formas, expresiones, etc. no por motivos gramaticales, sino por causas relacionadas con la evolución más o menos caprichosa de dicha lengua, por influencias de otras lenguas, razones de prestigio social, economía lingüística, eufonía y tantos otros motivos que no permiten formular un sistema de normas que sirva al aprendiente de L2 para aplicarlo en cada intercambio comunicativo. Saber hablar una lengua es una cuestión no únicamente de conocimientos, sino de habilidades, y memorizar o internalizar un conjunto de reglas no es ni remotamente suficiente para darnos la competencia comunicativa que necesitamos. Es, salvando las distancias, como si para aprender a montar en bicicleta nos limitásemos a estudiar minuciosamente cada uno de los elementos que componen la bicicleta, sus características, dimensiones, de qué manera están relacionados con el resto de las piezas de la máquina, etc... pero apenas nos montásemos a lo largo de un estudio teórico sobre la bicicleta que se prolongara por un largo período de tiempo. Tras varios años de estudio podríamos dejar en evidencia a los mejores campeones del ciclismo con nuestros profundos conocimientos sobre la máquina, dimensiones, y relaciones entre las piezas que la componen. Sabríamos la longitud de los radios, el diámetro de éstos, la presión por centímetro cuadrado que reciben las llantas y otras piezas, la presión de los neumáticos, la temperatura que pueden alcanzar los dientes de la cadena, el peso que soporta cada sección del cuadro... Pero esto no evitaría que nuestra conducción del vehículo fuera insegura, ineficaz e incluso desastrosa hasta que no hubiésemos adquirido la práctica necesaria para acostumbrarnos a *usar* ese sistema, no sólo a estudiar sus elementos.

La experiencia nos demuestra que la falta de práctica de los idiomas que se pretende aprender puede provocar que la competencia lingüística del estudiante sea nula o casi nula a pesar de tener sólidos conocimientos gramaticales. Es un problema que se repite en las facultades donde se estudian disciplinas relacionadas con los idiomas, como filología o traducción en muchos países. Desde la llamada *revolución cognitiva*, cuando los sistemas tradicionales de enseñanza de idiomas fueron puestos en cuestión están obsoletos aquellos planteamientos didácticos en los que el estudio de la teoría acapara casi todos los esfuerzos de los docentes, dejando la práctica de los idiomas "para cuando se terminen los estudios y se viaje al país de la L2, o se vaya a vivir allí o..." Esto tal vez podría valer en tiempos pasados cuando por motivos históricos y políticos (la Guerra Fría, el aislamiento, la falta de libertad y/o oportunidad para estudiar ciertas lenguas extranjeras) limitar la enseñanza de lenguas extranjeras casi exclusivamente al estudio de la gramática podía parecer lo más apropiado o lo más factible dadas las circunstancias. Pero en el siglo XXI, en la era de la globalización, cuando los intercambios de información y el contacto con la LO puede ser masivo, este tipo de enfoque basado en reglas gramaticales no es eficaz. El sentimiento de frustración de estudiantes que sacan las mejores notas en sus estudios pero que, según sus propias palabras "no eran capaces de articular ni una frase en español de manera espontánea sin cometer errores después de graduarse", puede alcanzar niveles intolerables. Evidentemente la gramática es muy importante, pero por herencia del pasado su estudio se enfoca de forma deductiva, es decir, se explica la teoría sobre las reglas gramaticales en la lengua materna de los estudiantes y luego se espera que éstos sean capaces de aplicarlas con éxito a la hora de interpretar y producir mensajes escritos u orales. Esto choca directamente con la didáctica actual de lenguas modernas y las consecuencias se notan excepto en aquellos casos en los que los estudiantes han tenido la ocasión de recibir el suficiente aducto de L2 para corregir los errores fosilizados y desarrollar habilidades de comunicación que no han sido desarrolladas por una instrucción formal centrada en el estudio teórico de la L2 en detrimento de su uso.

Debemos insistir en que este mal uso de la gramática a la hora de enseñar lenguas modernas está muy extendido en numerosos países y que parece ser uno de los mayores defectos que amenazan con dejar obsoletos los planes de estudio de las facultades de filología.

La literatura puede ayudar, y mucho, a proporcionar abundante y adecuado *input* a los aprendientes de L2. Es cierto que la conveniencia de leer y descifrar algunas obras maestras de la literatura en L2 puede resultar poco práctico para la adquisición cuando no descorazonador, dependiendo de los intereses y necesidades del estudiante: en el caso de dos estudiantes de nivel intermedio alto o superior una comedia del siglo de oro puede ser un valioso documento para el estudio de la situación de la mujer en la sociedad de la época para un estudiante interesado en la historia o la sociología, pero el mismo texto puede suponer una tortura para otro estudiante que sólo se estrellará ante la dificultad del código a decodificar, aunque manejen una edición comentada con notas explicativas al margen. Pero el hecho de que muchos de los monumentos escritos en L2 sean de difícil lectura y su contenido resulte tal vez demasiado poco actual para nuestros estudiantes no quiere decir que la literatura sea un instrumento útil sólo en el caso de facultades de filología. Si las lecturas escogidas son de autores actuales, cuyo lenguaje no tiene por qué ser diferente del utilizado por la comunidad lingüística de la L2 en esta época, el estudiante no se ve sometido a la presión de interpretar un texto cuya lengua y contenido no guardan apenas relación con la realidad de la lengua y la cultura objeto en la actualidad. Además del código, al ser literatura actual suele tratar de situaciones propias de la vida cotidiana en un tiempo y una sociedad que se corresponden con lo que el aprendiente va a encontrar cuando viaje o se enfrente a muestras de lengua reales de la L2. Es cierto que no todos los autores hispanos ni todas las obras que se escriben en español actualmente son igual de adecuados para los estudiantes de ELE. Las obras de autores como Juan Marsé o José

Caballero Bonald, por ejemplo, pueden ser muy adecuadas en general, pero del genial Manuel Vázquez Montalbán no será lo más recomendable, en la mayoría de los casos, la lectura de algunos de sus ensayos, no por su excelente contenido, sino por la dificultad del código para muchos estudiantes. Ya hemos señalado que las diferentes actitudes y necesidades de éstos serán las que aconsejen el uso de uno u otro texto. La selección de materiales de lectura es tan necesaria como la selección de actividades y tareas en general, y sabiendo seleccionar los adecuados, la literatura es una excelente herramienta para la práctica y el *input* de lengua y cultura objeto. Aquellos que como estudiantes hemos aprendido otras lenguas y hemos leído muchas obras en L2 hemos ido adquiriendo una competencia lingüística y comunicativa muy superior a quienes pasan por la facultad o estudian esa misma L2 sin leer apenas textos en ese idioma, aunque puedan estudiar mucha gramática, a no ser que reciban una cantidad de *input* auditivo y práctica conversacional en cantidad suficiente para poder superar ese *handicap*. Una vez que pasamos a ser docentes, comprobamos en la práctica la utilidad de la literatura, bien utilizada, para la adquisición de L2. Es patente la diferencia, tanto en lo que se refiere al uso de la L2, como en lo relativo al conocimiento de la cultura objeto, entre quienes leen bastante en LO y quienes no leen nada o se limitan a lo imprescindible para aprobar los exámenes. El esfuerzo necesario para leer una novela en L2 comprendiendo y asimilando de manera satisfactoria su contenido requiere del aprendiente un nivel determinado de competencia comunicativa y cultural y al mismo tiempo ayuda a elevarlo de manera notable. La internalización de reglas de gramática a través de un verdadero bombardeo de ejemplos prácticos es, en general, mucho más elevada y productiva que con unos ejercicios tradicionales de prácticas gramaticales. Esfuerzo y resultados son superiores, como superior es el aducto de lengua y cultura objeto.

El potencial que tiene la literatura como instrumento de aprendizaje, práctica y adquisición de L2 es a menudo infravalorado e infrautilizado en el aula de ELE. En nuestro sistema educativo en España, se observa claramente la diferencia entre el nivel de competencia lingüística que los mismos nativos han adquirido al comparar aquellos que estudiaron asignaturas en las que debían hacer uso del comentario de textos y quienes no lo hicieron. En el caso de la República Checa y otros países del este, se observa cómo la ausencia de este tipo de tareas influye también en la adquisición. Por motivos históricos y políticos no ocurre como en sistemas educativos del mundo anglosajón, por ejemplo, en los que se potencia la discusión y la exposición y desarrollo de ideas propias por parte de los estudiantes. Durante el llamado socialismo real (y anteriormente por no existir una tradición semejante en el imperio austrohúngaro) no era común llevar a cabo actividades del tipo de comentario de textos. Cuando en nuestra práctica docente hemos intentado llevar al aula de literatura o teoría literaria este tipo de tareas, los resultados han dejado mucho que desear: un alumnado no acostumbrado a tener la iniciativa suficiente como para pensar por sí mismo y expresar opiniones haciendo uso de la argumentación, a la hora de ejecutar una tarea que exige esto mismo sobre un texto literario, se muestra excesivamente pasivo y se esfuerza en decir aquello que cree que el profesor desea que sus alumnos repitan. A veces esto sucede aun en facultades de humanidades y otros centros de enseñanza en la península, donde el desarrollo histórico ha provocado situaciones similares por ideologías diferentes. Una enseñanza tradicionalmente dominada por una determinada interpretación de la religión (aun en nuestros días gran parte de la oferta educativa no es cubierta por el estado, y de la que está en manos privadas, una buena parte pertenece a la Iglesia) ha basado a menudo el estudio de humanidades en el aprendizaje memorístico positivista de fechas y datos, restando importancia o negándosela completamente, a las causas y consecuencias (en historia), a la capacidad de comprensión, asimilación y relación de lo aprendido, y sobre todo, no se ha caracterizado por incentivar el desarrollo de un sentido analítico y crítico en el alumnado. En el caso de algunas facultades de humanidades en España, el fenómeno del *apuntismo* sigue siendo una realidad que parece heredera de la

memorización de letanías, credos y similares. Así pues, en ambos países, por distintos condicionantes históricos, sea por la ideología católica mediterránea, del imperio austrohúngaro, o del socialismo real, no se ha potenciado adecuadamente la utilización de tareas como el comentario de textos, que precisan capacidad analítica y desarrollan el sentido crítico en el alumnado, si bien es obvio que en la península el comentario de texto sí lleva ya bastante tiempo afianzado en la enseñanza de humanidades, aunque la importancia del papel que cumple varía de unos centros a otros. Dado que el alumnado checo no está habituado a este tipo de tareas, no se puede sacar tanto partido de éstas en la clase de literatura o de ELE. La producción espontánea, la realización de la tarea como un medio y como un fin en sí misma, para desarrollar determinadas habilidades, es considerablemente más difícil, y los resultados obtenidos más modestos.

En las secciones bilingües en institutos de secundaria este tipo de actividades se van introduciendo en la práctica real de la asignatura a medida que la sección se va desarrollando y tanto el alumnado como el profesorado no nativo van habituándose y aceptando este tipo de tareas, que pueden resultar conflictivas, sobre todo al principio.

MATERIALES ELE, ASPECTOS CULTURALES Y ADQUISICIÓN

El tipo de materiales utilizado también ejerce una poderosa influencia en la adquisición de la L2. La situación en la Rep. Checa a este respecto es similar a la de otros países de su entorno con la salvedad de que el acceso a nuevas tecnologías, como internet está en general más extendido que en otros países del antiguo bloque socialista y que en gran parte de la península. Tanto a nivel particular, como en las universidades, en general el ciudadano checo tiene mejor acceso y está más familiarizado con el uso de internet.

En lo que respecta a manuales, la situación es similar a la de otros países de su entorno o de España hace unas décadas, es decir, aun se utilizan materiales que siguen métodos tradicionales de enseñanza de segundas lenguas. Métodos centrados en la explicación teórica de contenidos gramaticales y su aplicación posterior en actividades mediante las que se pretende conseguir la internalización de las citadas reglas de forma deductiva. Unidades o lecciones en las que se incluyen listas de vocabulario para ser memorizado, con su correspondiente traducción de los términos a la lengua nativa de los aprendientes a quienes va dirigido. Cuando una palabra tiene más de un significado sólo aparece en la traducción aquel que es aplicable en el contexto de la unidad. Las explicaciones de gramática o de contenido sociocultural (generalmente en los manuales más modernos, cuando aparecen en manuales más antiguos suelen ceñirse a los tópicos y estereotipos que ya conocemos) están no en la LO, sino en la lengua materna de los estudiantes. Se trata de manuales concebidos para que la clase de L2 no se imparta en L2, sino en L1 y se haga amplio uso de la traducción a la lengua materna de los estudiantes, como ocurre en centros educativos alemanes.

En cuanto a los materiales audiovisuales, muchos de los métodos carecen de ellos (especialmente lo más antiguos), o hacen un uso bastante reducido de este tipo de aducto. Solamente en el caso de en los métodos más modernos es posible adquirirlos en formato CD y no solamente en cassette.

El problema que se deriva de impartir las clases y usar materiales en los cuales los aprendientes no dejan de usar la L1 como vehículo de comunicación es similar al que existía (y aun existe en determinados contextos con los resultados que ya conocemos) en la península hace unos años, cuando para el aprendizaje de lenguas extranjeras todavía se usaban manuales en los que la L2 no era el vehículo de comunicación, las explicaciones gramaticales estaban en español, el vocabulario traducido... El nivel de adquisición de los estudiantes es mucho más bajo y después del curso siguen teniendo una gran inseguridad y padeciendo altas dosis de estrés a la hora de intentar mantener intercambios comunicativos en la LO, exceptuando aquellos casos en los que el aprendiente ha tenido la suerte de haber recibido una cantidad de *input* de L2 muy superior a la del curso debido a relaciones personales o laborales con nativos, estancias en el país, motivos familiares, etc.

Entre las razones que condicionan esta realidad de los materiales de ELE se encuentran aquellas que tienen que ver con aspectos económicos, y con aspectos culturales. Por motivos económicos ya que es una realidad que los materiales de editoriales checos resultan más baratos que los manuales de importación de editoriales españolas. Por motivos culturales, porque el checo es un pueblo bastante nacionalista, no excluyente, pero sí muy orgulloso de lo propio, y esto incluye la didáctica de lenguas. Recordemos a Comenius, el Círculo Lingüístico de Praga, etc. El hecho de que existan materiales para aprender otras lenguas hechos por especialistas checos que conocen perfectamente su idioma hace que este tipo de materiales sean preferidos frente a manuales hechos en el extranjero donde nada está traducido y el aprendiente se ve obligado a pensar en LO si quiere avanzar en sus clases. Existe un temor a la pérdida de identidad como pueblo si se aceptan métodos extranjeros para enseñar lenguas que también son extranjeras, hechos por extranjeros y no por checos. No es preciso insistir en el peso de la tradición a la hora de elaborar materiales y planificar actividades para la clase. Éstas suelen centrarse en aspectos determinados de la gramática (flexión verbal, morfología, léxico, etc). En los manuales de la península, además del contenido gramatical explícito, las actividades a desarrollar suelen estar de centradas en el significado, en contenidos nociofuncionales, ponen en práctica a la vez conocimiento implícito y explícito y estimulan la producción espontánea.

En general en los países de la antigua URSS y sus satélites la disciplina, sobre todo en educación secundaria no suele ser un problema, como sí está ocurriendo cada vez más en España. Los estudiantes de la Rep. Checa son en este sentido muy disciplinados y respetuosos. La figura del profesor es muy respetada por los estudiantes y por la sociedad en general. Hay quienes afirman que esto es una compensación por los exiguos salarios de los docentes. A falta de sueldos que permitan vivir con un mínimo de desahogo los docentes se ven obligados muy a menudo a pluriemplearse y a padecer una jornada laboral excesivamente prolongada en lo que se refiere a las clases, con menos tiempo para prepararlas, por lo que en general las innovaciones en cuanto a materiales y metodología no son bien acogidas por un profesorado no nativo que no puede emplear mucho tiempo en adaptarse a otros sistemas de enseñanza que no casan bien con los patrones didácticos a los que está acostumbrado. El profesor está considerado no como un trabajador cualificado que ejerce su profesión pero exige sus derechos laborales a cambio, sino que está muy mal visto que el profesorado plantee reivindicaciones en cuanto a sus condiciones de trabajo. En cinco años trabajando en la Rep Checa, después de dar clases en dos institutos y dos universidades, no hemos tenido conocimiento de la existencia de sindicato alguno, de nada relacionado con actividades sindicales o similares a pesar de que la mayoría de los profesores se quejaban en privado de unos salarios que en la mayoría de los casos no permiten al trabajador de la enseñanza vivir modesta pero dignamente. Por condicionamiento cultural el docente parece ser una especie de misionero del saber, la cultura, los valores cívicos y debe dedicar su vida entera, laboral y personal, a la transmisión de estos, y como los misioneros, parece que deben alimentarse de esta satisfacción y está fuera de lugar cualquier reivindicación que pretenda mejorar su situación material.

A cambio, el profesor goza de la consideración de ser no ya transmisor de conocimientos y valores sino también de constituir un ejemplo para la comunidad y una autoridad tan indiscutible en clase que la disciplina en las aulas a menudo les choca a los españoles recién llegados al país: en primaria y secundaria los estudiantes se levantan cuando entra el profesor y sólo se sientan cuando éste da su consentimiento. Esta disciplina es juzgada muy positiva por algunos, aunque otros nativos critican la falta de iniciativa que en general demuestran en las clases sus alumnos. Al haber sido condicionados para ser figuras pasivas en clase que sólo responderán o actuarán cuando sean requeridos para ello y previo establecimiento de la respuesta o conducta que se espera de ellos, estos estudiantes tienen dificultades con los enfoques que exigen autonomía e iniciativa de los aprendientes.

Habituados a un enfoque reproductivo, en ocasiones se produce un rechazo de los materiales y actividades que exigen una actitud muy activa, con grandes dosis de iniciativa. Es entonces cuando podemos observar el fenómeno de la resistencia pasiva en clase. Mucho antes de Ghandi, ya los checos como nación se vieron obligados a ponerla en práctica, rodeados de imperios expansionistas a lo largo de una larga existencia de nación conquistada por la fuerza a la que se ha negado hasta bien entrado el siglo XX la misma existencia como país independiente. Esto incluía la prohibición de usar su propia lengua o el menosprecio de ésta, siendo el alemán la lengua de prestigio, imponiéndose la asignatura de ruso como obligatoria en la enseñanza... Los materiales que siguen las técnicas modernas que han demostrado sobradamente la eficacia de usar la L2 como vehículo de comunicación en el aula pueden ser vistos como una imposición que buscara un aculturación forzosa con la consiguiente pérdida de identidad por parte del pueblo checo. Recordemos el principio de reciprocidad de Feuerstein, la necesaria correspondencia que debe haber para que la clase sea fructífera: que el alumno colabore con el docente y sea activo en clase, que acepte la tarea y tenga voluntad de llevarla a cabo, de seguir las directrices del profesor. Dado que para que la tarea no tenga éxito, basta con no actuar de manera eficaz, la resistencia pasiva puede llevarse a cabo disimulada bajo la apariencia de una falta de comprensión de lo que se espera de ellos, o de una supuesta falta de habilidad para llevarla a cabo. El alumnado checo, como en general los pueblos eslavos, está muy bien capacitado para aprender lenguas extranjeras (De hecho existe un precioso refrán checo sobre mucho que nos enriquece aprender otros idiomas y con ello otras culturas: *kolik jazyků umíš tolikrát jsi člověkem*, que podríamos traducir por algo así como "cuantos más idiomas conoces, más humano eres"). Esto no significa que en muchos casos no haya una verdadera ignorancia de lo que la tarea pretende de ellos por no haberse enfrentado antes a este tipo de actividades. Pero las mayores dificultades tienen su origen en que las posibilidades y capacidades de los estudiantes son infrautilizadas y no se potencian por unos métodos anclados en una tradición de enfoques reproductivos.

A continuación se adjunta una lista con algunos de los errores que nos ha parecido más interesante destacar.

Lista de errores de interlenguaje español-checo

Debemos dejar claro que no todos estos errores se limitan a los aprendientes checos, alumnos de otras nacionalidades pueden cometer también este tipo de errores. Asimismo, hemos de aclarar que hemos elaborado esta lista tomando como modelo el español peninsular estándar:

Errores que también cometen los alumnos alemanes:

- Uso del plural, "**Por cientos**", en vez de "por ciento. Por transferencia del checo, idioma en que es plural.
- Uso pleonástico de la preposición "**de**"
- **Concurrencia/concurencia**-----**competencia**
- **Investición**-----**inversión (en checo "investice")**
- **Cualidad**-----**calidad**
- **Demostración**-----**manifestación**
- **Progresivo**-----**progresista**
- **Conservativa/o**-----**conservadora/or**. (Tal vez por ser aprendientes de una L3, del inglés *conservative, conservacionista en castellano*, otra palabra.)
- **Realizar**-----**darse cuenta** Por transferencia de la L1, del checo *realizovat*
- **Teorética/o**-----**teórica/o** También por transferencia del checo, así como los términos que siguen:
- **Profitable**-----**provechoso**
- **Isolado**-----**aislado**

- **Sadista**-----**sádica**
- **Reflectar**-----**reflejar**
- **contraproduktivo** -----**contraproduktente**
- **Cuando** como condicional, en lugar de **si**.

Verbos

Como tantos otros aprendientes de español no nativos, una de las mayores dificultades radica, aparte de en el uso de los tiempos pasados, en la distinción y uso del subjuntivo y el condicional. Así no es extraño encontrarse con enunciados como:

- *si tendré tiempo, lo haré*-----*por si tuviera tiempo...lo haría*
- *cuando lo sabía, le avisé*-----*cuando lo supe, le avisé*
- **Acordar**-----quedar con alguien, o su empleo con el pronombre personal redundante:
- *Nos acordamos* para las cuatro.
- Confusión en el uso de los verbos **averiguar-indagar**, que en checo sólo tienen una forma: **Zjistit**

- Confusión **comportarse con-** manejar

Algunos gobiernos manejan con su propia gente muy brutal Por traducción literal del checo, aparece también en prestigiosos diccionarios, por lo que, debido al prestigio de la fuente del error, es más complicado de erradicar; traducción literal del verbo *manipulovat*

(Se **comportan** de manera brutal con su propia gente)

- **Creer. No te lo creo** en lugar de *no me lo creo*

Dar:

- *Dar algo a un lugar*-----colocarlo, poner en un lugar, sobre un lugar Por traducción literal del checo "dát", "dár", que se utiliza más en checo que el verbo **poner**, "položít"
- *Dar algo a la mesa*-----poner algo sobre la mesa
- **Dar una inyección**-----poner una inyección. Como en el caso anterior, por transferencia del checo. ("dát injekci")
- **Dar miedo**-----temer (ver el apartado sobre fosilización en la interlengua de los docentes de ELE)
- *Dar una multa*-----poner una multa
- **Dar placer** algo a alguien-----gustar mucho, encantar. Parece ser que en el español de Cuba se usa así, pero no en la variedad peninsular. Muchos docentes lo aprendieron de la variedad caribeña y lo aplican a la peninsular
- *Me da mucho placer que me ayudes*-----me encanta que me ayudes
- **Dar una vuelta**-----No significa lo mismo que el checo *otočit se*, girarse, volverse. *Dar una vuelta* es también dar un paseo. Además hay que tener en cuenta el uso del artículo y la transitividad o intransitividad: *dar la vuelta (devolver el dinero sobrante al pagar algo), dar la vuelta a algo, dar una vuelta (pasear, salir a tomar el aire...)*
- **Encantar** (gustarle algo a alguien en grado máximo). Este verbo, como algunos sustantivos que por semántica ya tienen un significado superlativo, de grado máximo, aparece con marcadores de intensidad innecesarios.

No me encanta nada

Me encanta mucho

- **Ejercitar** una profesión-----ejercer una profesión
- **Escribir un examen**----- Hacer un examen. Traducción literal del checo
- Verbo **gustar**:

No me gusta ni un poco (error en el uso del adverbio: *no me gusta nada*)

Me gusta en lugar de **me gusta**. (el hablante quiere decir que algo le gusta, no que se siente satisfecho consigo mismo)

Hacer:

- **Hacer un examen**-----aprobar un examen El checo mal traducido
- **Hacer problemas**-----dar, causar, provocar, crear, producir...problemas

- *Este tipo de estructuras sintácticas me hace problemas.....me da problemas, o tengo problemas con este tipo de estructuras sintácticas.* Traducción literal
- **Hacer bromas**-----Gastar bromas Este error aparece también en el diccionario de Internet de seznam.
- **Hacer chistes**-----Contar chistes(los chistes se pueden hacer, pero no es lo mismo que contarlos. Una cosa es que hagan un chiste de/sobre alguien, y otra que le cuenten un chiste a alguien.
- **Implementar** por añadir, incluir
Implementar en la obra...
Confusión entre el gerundio de **levantar** y **lavarse**, en la utilización y en la morfología (*me llavo*)
- **Está levantando las manos**, en vez de *está lavándose las manos*. No excesivamente frecuente, parece una simple confusión por el parecido de las formas más que un problema de fossilización, metodología, etc.
- **Meter** en lugar de poner o tirar:
Meter (a) algo al mar-----tirar algo al mar
Meter el libro a la mesa----- ponerlo sobre la mesa
- **nacer** usado en forma reflexiva: *me nací*
Verbo **ocurrir/le + se** pleonástico
- **Se ocurrían** muchas cosas-----**ocurrían** muchas cosas. Calco del checo *stát se*
- **Se me ocurre**-----me ocurre, me sucede...
- **Se le ocurrían** muchas cosas----- en vez de **le ocurrían** muchas cosas. El significado es muy diferente
- **Ofertar**----ofrecer
- **Perder**- desconocimiento del uso de este verbo con el pasivo-reflexivo *se me ha perdido*
- **Peinar-peinarse**: *Yo peino* (como si peinase a otra persona) por *yo me peino* (a mí) El uso indebido del reflexivo, por omisión o inclusión inadecuada es un error frecuente y difícil de corregir
- **Pertenecer a** -----Por traducción literal del checo.
En España hay muchas comunidades autónomas. Entre estas pertenecen....
El azafrán pertenece a los ingredientes de la paella. (Es uno de, se cuenta entre, se encuentra entre...), o mejor, construir la oración de otra manera, pero esto es difícil en estudiantes demasiado habituados a pensar en L1 para después traducir a L2. Parece ser también un problema con aprendientes cuya lengua materna es el alemán.
- **Querer mucho** por *tener muchas ganas de, estar deseando*:
Yo quiero mucho hacer ese viaje. Traducción literal de la LO.
- Confusión verbos entre los **sentar** y **sentir**, y entre el uso del gerundio y el participio: Especialmente frecuente en tiempos pasados y subjuntivo.
- Está **sentando** en vez de estar sentado
- Está **sintiendo**-----" " " "
- **Soplarse la nariz** -----sonarse la nariz. Traducción literal del checo.
- En general, la correlación de **tiempos verbales en oraciones condicionales**:
Si tendré tiempo...

Verbos que expresan desplazamiento (del hablante o de objetos):

- **Ir**:
Confusión entre el uso transitivo y el intransitivo, véase el apartado de fossilización en la interlengua de profesores de ELE
- **Fue y fue**-----del *šel a šel* checo. Es difícil encontrar una equivalencia exacta, con sólo una expresión, podríamos traducirlo por algo así como *y anduvo y anduvo*, ya que en checo suele aparecer en contextos de literatura narrativa, en cuentos preferentemente.
- **correr**
corrió a su casa----- fue a su casa corriendo

Confusión ir-venir-llegar (a menudo también llegar)

- **vinimos allí**-----fuimos allí
- Hoy **he ido** a la escuela (y está aquí en la escuela, no es *ir*, sino *venir*)
- Mañana debo **llegar** a la panadería antes de ir a las clases

Este tipo de confusiones espaciales se dan también con los adverbios de lugar, como veremos más adelante

Confusiones en el uso de verbos como **lanzar, echar, arrojar, tirar**... Producidas a menudo por no haberse utilizado muestras de lengua reales en las que se usen estos verbos en su contexto, para que el estudiante pueda apreciar la variedad de matices que los diferencian según cada caso. No es lo mismo *lanzar algo a la basura o a la papelera* que *echarlo* simplemente.

Confusiones en el uso de **traer, llevar**... Como en el caso de ir y venir, la confusión se produce a la hora de asimilar la diferencia que existe entre uno u otro dependiendo de la localización de emisor y receptor, y del cambio de lugar de los objetos transportados o de los sujetos que se desplazan.

Verbos ser-estar (Problema universal para casi cualquier estudiante de ELE)

Confusión en el uso de uno u otro:

- **Ser contra** la guerra-----*estar* contra la guerra
- **Ser muerto/vivo/casado/divorciado**... ----- *estar* muerto/vivo/casado/divorciado...
- **Ser...claro** que-----**estar claro** que
- *Es claro que*-----*está claro que*...
- La dictadura **estaba** muy horrible-----...*era*...
- **Es bueno**-----**está bueno**.... Y un largo etcétera de errores típicos de cualquier hablante no nativo de español

Utilización incorrecta en lugar de otros verbos:

- **Ser frío-fría** -----tener frío:
- *¿Eres fría?*-----por: *¿Tienes frío?* Traducción literal de la LO
- **Estar caliente**. Aplicado a personas, en lugar de **tener calor**:
- *Hoy estoy muy caliente*-----*Hoy tengo mucho calor*.
- **Estar curioso-a**-----Sentir curiosidad, querer saber algo...
- *Estoy muy curiosa de cuándo llegarán*
- **Estar divertido-a**:
- *Estoy bastante divertida*-----por *me divierto mucho, me estoy divirtiendo, me entretengo*...
- **Estar con sentido durativo**-----llevar
- *Ya está allí tres horas*-----*Ya lleva tres horas allí*.

También con gerundio de otros verbos:

- **Estar viviendo**-----por llevar viviendo.
- *Ya **está viviendo** en esta ciudad (desde hace) tres años*—*Lleva tres años viviendo en esta ciudad*
- **Estar haciendo**-----llevar X tiempo haciendo algo.
- *Ya estoy haciendo esto tres horas*-----*Llevo tres horas haciendo esto* (o, en todo caso, *estoy haciendo esto desde hace tres horas*)
- *Ya está allí 24 horas*-----*Lleva allí 24 horas*.
- **Ser/estar + participio**. Confusión en el uso de ambos

Verbo tener:

- **Tener la boda** por *casarse*
- *Tuvieron boda/ la boda el día X* en lugar de (*Su boda fue...*, o *se casaron el día X*)
- **Tener (el) cumpleaños**--- Ser el cumpleaños de alguien
- **Tener verdad**----- tener razón
- **Tener buen tiempo**----- pasárselo bien
- tienen buen tiempo*---.....--- se lo pasan bien
- que tengas un buen tiempo*----- que te lo pases bien

Yo no tengo buen tiempo. Las Islas Canarias, La Costa del Sol... tienen buen tiempo. Una persona nunca puede tener buen tiempo, sí una región, pero significa algo completamente diferente, el tiempo atmosférico no es el mismo que el de las ocasiones de ocio y disfrute.

- **Tener** por *tomar, comer, beber, consumir...*

- *Yo tengo*----- en vez de *yo tomo* (para el almuerzo, cena, etc...)

- *He tenido* aceitunas y después *no he tenido* nada más.

Uso del **gerundio** para expresar lo mismo que con un marcador causal:

- **Conociendo** ésto... Con el mismo que sentido que *puesto que, ya que, dado que sabía esto...* se debe a la confusión de los verbos saber y conocer

Errores en la expresión de la cantidad:

- **Un mil de**-----en lugar de simplemente *mil*. *Un mil* es un error que aparece en numerosos manuales y la preposición se incluye por la colocación "miles de..."

- **Ciento /cien de**----- en vez de *cien*. Como en el caso anterior, la preposición viene por la colocación "cientos de"

- *¿Cuánto dinero te debo?*

- *Me debes cien de/ ciento coronas.*

- confusión **un** (como artículo) – **uno** (como numeral)

Como/cómo traducción literal del checo **jako**:

En casos como:

- *La que se ve como primero* -----*La que se ve primero, en primer lugar*

- *Voy a comer como primero*-----*Voy a comer primero* (luego haré otra cosa)

- **Como primero** *visitaremos el museo de..*-----*primero visitaremos el museo de...*

- *Ver a alguien como más feo*----- el resultado de verter el término literalmente de L1 a L2 es un uso desviado del lenguaje, ese *como* no significa lo mismo en checo, "jako", uso normal, que en español, lengua en la que tiene un significado comparativo que no posee en el checo original. En español diríamos *Ver a alguien más feo*. De aparecer el adverbio comparativo, el significado sería algo diferente.

- *¿Cómo te parece...?*----- *¿Qué te parece...?*

- *¿Cómo te gusta...?*----- *¿Te gusta...? / ¿Qué te parece...?*

Puede ser por transferencia de la L1 (*Jak se ti líbi*) o de una L3, por ejemplo el inglés *How do you like...?*

Doble negación:

- Nadie **no** quiere venir al cine. Por transferencia del checo

Preposiciones

Preposición más verbo:

- Decidir **de**-----sobra la preposición.

- *Decidir de hacer algo*-----*decidir hacer algo*.

- Casarse **a** alguien-----con alguien.

- Divorciarse **con** _ alguien (de).

- Enamorarse **a** alguien (de).

Olvidar a + verbo:

Olvidó a mencionar-----de nuevo sobra la preposición.

- Comportarse **a** alguien-----comportarse con alguien.

- *Comportarse de manera intolerante a alguien*.

- Ir **en**----- un lugar -----ir a un lugar Es este un error recalcitrante, muy difícil de erradicar. Tal vez sea por influencia de otras lenguas romances, francés, catalán...

- Tener opinión **a** algo-----de/sobre/acerca de algo.

- Matricularse **a** un curso-----en un curso.

- Las naciones europeas lucharon **con-----contra** la dictadura. No es lo mismo luchar junto al dictador que contra él.
- Estar **a** por *estar en*, sobre todo en niveles iniciales
- Nadie no está a casa*. Aparte de la doble negación, preposición equivocada.

Ausencia de preposición:

- Robar las tiendas----- robar **en** las tiendas traducción literal del checo: **Vykrást obchod**
- Influir los asuntos----- influir **en/ sobre** los asuntos...

Preposición redundante:

- Olvidó **a** mencionar.....
- Pienso **a** ir....Especialmente en niveles iniciales
- Quiero a ir, puedo a ir, Como en los casos anteriores, es un error que se da sobre todo en principiantes y falsos principiantes
- **Padecer de** una enfermedad-----Cuidado, no es que sea incorrecto, pero este verbo puede usarse también sin la preposición y es igual de correcto. El problema parece ser que si no figura el uso sin preposición en un diccionario o manual que ha sido sacralizado no se acepta por parte de los aprendientes y docentes de ELE checos

Preposición equivocada que no aparece junto al verbo

- *El con la barba*-----el de la barba

Preposición equivocada en la comparación:

- *Cobra más que 1000 euros*-----*cobra más de 1000 euros*.
- *Pedro es más alto de Juan*-----...*más alto que Juan*
- *El más alto que todos*

Sustantivos y adjetivos:

- **Aniversario**-----por cumpleaños. Casi siempre se entiende por el contexto, pero aun no está reconocido con este significado por el DRAE. Creemos que sí lo tiene en español latinoamericano.
- **Asuntos interiores**----- asuntos internos de un país.
- **Billete**-----en lugar de *entrada*. Sí es correcto en variedades latinoamericanas.
- Hemos comprado los billetes para el concierto*
- **Biografía**-----por *currículum vitae*
- **Broma**-----chiste
- **Carta de crédito**-----tarjeta de crédito
- Problemas de confusión en el uso del **color marrón, pardo, castaño:**
- **Pelo moreno**-----morena es la persona no la parte del cuerpo
- **Mesa parda**-----mesa marrón, o de color pardo
- Una **cuenta**-----un cuento. Las cuentas se hacen con números, los cuentos con palabras.
- **Documento**-----documental
- **Esqueletos**-----esqueletos.
- **Idioma**-----No es frase hecha, expresión, mala traducción por traducción literal del checo *idiom*
- **Infusión**-----Para referirse a una transfusión de sangre. Como en el caso anterior, en este caso del checo *infúze*.
- **Ensayo**-----redacción.

Nuestros estudiantes suelen escribir redacciones, no ensayos, el tamaño y la profundidad con que se tratan los temas objetos de estudio son muy diferentes en uno u otro tipo de escrito. Del checo *esej*.

- *La guerra de Irak tuvo lugar por la ropa* Típico error (de interlengua), por interferencia de la L1, donde *ropa* significa petróleo. Es un error que comete una minoría de los estudiantes

- **Enterramiento**-----entierro, aunque no es incorrecto según el diccionario, lo más frecuente es *entierro*, no es propiamente un error, sino un *ruido* en la comunicación. En ocasiones se les enseña precisamente la palabra menos utilizada (como ocurre con el caso de *millardo*)

- **Económica**-----confusión entre adjetivo y sustantivo: Economía.

- **Inyección**-----jeringuilla

- **Lámpara**-----por *farola*. Las lámparas de una casa no son lo mismo que las farolas del alumbrado público de una calle.

- **Lejía**-----por *legión*. *Legie* en checo, de ahí la confusión, por transferencia

- **Millardo**-----mil millones. No es que sea propiamente un error, pero es más sencillo y frecuente *mil millones*) En raras ocasiones también *miliardo*.

- **Motorista**-----en checo se refiere al conductor de cualquier tipo de vehículo, en español sólo a quien conduce una motocicleta

- **Optimístico**-----optimista

- **Película**-----por *capítulo*.

- **Populación**-----población

- **Rivales**-----enemigos.

- **Serial**-----serie de televisión (incluyendo los *culebrones*)

- **Socialístico**-----socialista

- **Tanker**-----queriendo decir *petrolero*

- **Té**-----para referirse a una infusión de una o varias yerbas. Es correcto en Latinoamérica, pero mejor no mezclar las variedades usadas: o se habla una o la otra, pero una mezcla no es lo más aconsejable.

- **Terrorístico**-----terrorista.

- **Tesis**-----tesina

Redundancia en el uso de marcadores para el grado absoluto del adjetivo o de adverbio:

- **Más peor**-----más mejor

- **Muy buenísimo**

- **Muy magnífico**

- **Muy pésimo**

- **El más excelente**

- **El más peor**

- **Lo más fundamental**

FOSILIZACIÓN en la interlengua de los docentes (algunos de los ejemplos se repiten pero hemos considerado interesante dejarlos aquí) Debemos tener en cuenta que si son errores que pueden aparecer en la interlengua de docentes no nativos (en algunos casos también en nativos), evidentemente será un error que transmitirán a su alumnado, con el consiguiente riesgo de fosilización, avalada por el prestigio de la fuente que suministra el dato erróneo.

-**Uso del imperativo obligatoriamente entre signos de exclamación** No es obligatorio, y de hecho, suele ser lo menos frecuente, que el imperativo se escriba entre signos de exclamación.

- **Algo--Něco**: Por transferencia o traducción literal del checo. Los aprendientes no manejan en su proceso de aprendizaje-adquisición el suficiente número de muestras de lengua reales y de ahí usos del pronombre indefinido o del adverbio de cantidad en casos como los siguientes:

- *No me gusta eso, prefiero comer **algo otro**.....otra cosa* (del checo *něco jineho*)

- *Debes comer algo, aunque sea **algo poco** -----un poco* (del checo *něco málo*)

Es un error observado también en algún docente para el que el español es la L1

- **Amable**-----Agradable. Una cosa, una situación no son amables (a no ser que hagamos un uso desviado, poético, del lenguaje, personificándolos); las personas sí

podemos ser amables. *Přijemny* en checo, se usa tanto para personas como para cosas.

- **Aquí-----allí-----ahí**----Confusión en el uso de estos adverbios

- *La invitó a su casa y aquí.....allí. Aquí* no, porque no estamos en su casa, sino en la clase, por lo tanto su casa es *allí* con respecto a emisor y receptor.

- Entre los platos más típicos checos se encuentran aquellos que tienen como guarnición **bolas de pan/ harina** ----- *knedlíky*.

Desde luego, los españoles que no hayan estado nunca en la Rep. Checa, si oyen hablar de *bolas*, van a pensar en cualquier cosa menos en las *knedlíky* checas. No existe una traducción adecuada en una sola palabra que sirva para transmitir al hablante nativo de español el concepto de *knedlíky* si no lo conoce del checo, alemán o inglés donde sí hay un término y una realidad cultural equivalentes. Tal vez la traducción más aproximada sería decir *rebanadas/rodajas de pan cocido*. Nunca *bolas*, puesto que las bolas son, por definición, esféricas, no una sección rebanada de un cuerpo alargado. Esta definición sólo valdría en algunos casos en los que "knedlíky" se refiere a otras variedades de este tipo de masa cocida que sí son más pequeñas y esféricas (por ejemplo en la sopa y algunas que están rellenas de fruta), pero serían "bolas de masa de pan", no de pan propiamente dicho.

Identificación entre **cierto**-----**seguro**

- *No es cierto que estas viviendas sean ilegales*-----Lo que se pretende comunicar es que *no es seguro*. Dependiendo de lo que queramos decir exactamente, usaremos uno u otro término. Significan cosas muy diferentes. Si decimos que *no es cierto*, negamos con rotundidad, mientras que si decimos *no es seguro*, expresamos falta de certeza.

Ser seguro por estar seguro

- **Por cierto**----- no significa *seguro*, sino lo mismo que el checo *mimochodem*

A menudo se utiliza erróneamente para intentar expresar certeza, que no es el significado de esta expresión en castellano.

Confortable-----cómodo-a del inglés

- *La persona se siente confortable*-----cómoda

No es un sillón, no puede ser una persona confortable, nadie va a sentarse sobre ella...

- **Convenir**-----venir bien

- *¿A qué hora te conviene?*----- ¿A qué hora te viene bien?

- **Ensayo**-----redacción

#

Expresiones y frases hechas en checo traducidas literalmente al español:

- **Cada**-----en lugar de (*casi*) *todos-as, la mayoría de*

- *Cada uno ha leído ese libro*-----*todos han leído ese libro*

- *A cada una le gustó esa película*-----*A todas les gustó esa película*

- **Cada segunda palabra**- (*každé druhe slovo*) ---Con el significado de *casi cada palabra, la mayoría de las palabras...*

- **Las más veces**----- *la mayoría de las veces*

- Cada uno lo hace **de otra manera** -----*cada uno lo hace de una manera distinta*

#

- **Frecuentar la escuela** Se frecuentan los bares, los restaurantes, las bibliotecas, etc, es decir, aquellos lugares a los que se va cuando se desea, no de manera regular y obligatoria, como es el caso de la enseñanza reglada. Si un estudiante *frecuenta* la escuela, quiere decir que va cuando le apetece, cuando le viene en gana, como algo que hace por pasar el rato.

- **Gritar**-----**regañar**. Existe una gran diferencia entre *gritar* a una persona, y *regañarle*, o *criticarle* algo a esa persona.

- *La profesora me ha gritado hoy en clase*-----no es lo mismo que: *...me ha regañado hoy en clase*.

- Decir **¡Hola!** para despedirse: transferencia del checo y fosilización propia de la interlengua de una escasa minoría de docentes, pero que resulta especialmente

chirriante al hablante nativo de la L1. Producido porque en checo el saludo informal *ahoj* sirve tanto para saludar al llegar como al despedirse.

- El libro **intitulado**-----titulado, no estamos en la época de Don Quijote. Arcaísmo.

- **Inyección**----- en vez de jeringuilla

- **Ir**.

- *Yo voy*----- por *yo me voy*. Confusión entre el uso transitivo y el intransitivo. En un contexto en el cual lo que realmente quiero decir es que *me voy*, me marché del trabajo al terminar mi jornada laboral, o de donde sea, no que *voy a un lugar* determinado. Fossilización profesoral observada incluso entre algunos hispanoparlantes nativos que llevaban muchos años viviendo fuera de la península dando clases. Podría ser una transmisión del error de un no nativo al nativo, o puede tratarse del idiolecto de algunos docentes de nacionalidad española

#

Confusiones en el uso de **marcadores temporales** por influencia del checo:

Ahora-----por entonces, en ese momento, después...según el contexto, al que demasiado a menudo no se le da la importancia que tiene en detrimento de las reglas que rigen el sistema de la lengua, entendidas éstas como algo aparte de la competencia cultural, pragmática, y similares

- *Hace dos años visitó Montreal y **ahora** conoció a su actual esposa...*-----entonces

- Hacer algo, ocurrir algo, **dentro de + sintagma marcador temporal (unas horas, unos días, unos meses, unas semanas...**, si están narrando algo que tuvo lugar en un momento pasado.

- *Metió el agua en el congelador y dentro de unas horas ya se había congelado.*

También ocurre en el futuro.

- **Finalmente**-----para expresar lo mismo que con *al final*.

- **Por primero/como primero**-----*primero, en primer lugar*.

#

Errores de sintaxis, del **orden de los elementos** de la frase:

- *En la Rep. Checa se **habitualmente almuerza**.....entre las 11 y las 13 horas.* Por influencia de la L1. En checo el pronombre reflexivo se coloca en segunda posición, y, como el latín y el alemán, se tiende a colocar el verbo al final de la oración.

- **Pensar**-----en lugar de *creer, querer decir*

- *¿Piensas?* del verbo checo *myslít-et*, que significa tanto *pensar* como *querer decir*

Creo que-----*myslím...*

- *¿Qué piensas?*-----en lugar de *¿Qué quieres decir?*

- *¿Piensas que es verdad?*----- *¿Crees que es verdad?*

- **Prestar-se**-----por *tomar prestado de alguien*.

- *Quisiera prestarme tu libro de Historia Universal*

Por influencia de la L1, por no estar acostumbrados a pensar en la L1. En checo la persona a quien le prestan algo tiene un carácter gramaticalmente activo, es el sujeto de la oración, mientras que en español es al contrario, el dueño del objeto es la parte activa, el que presta, el sujeto de la oración. Existe en castellano *tomar prestado* algo de alguien, pero apenas se usa en comparación con la otra construcción.

- **Quedarse con alguien** al revés que en checo (*sejít se s někým*) en español este verbo no es reflexivo.

- *¿Nos quedamos a las seis y media?*-----Quedamos a esa hora.

- *¿Nos quedamos esta tarde?*-----¿Quedamos (para) esta tarde?

Quedar en el sentido de permanecer en un sitio, en checo no es reflexivo (*zůstat*), al contrario que en español (*me quedaré aquí*)

- **Reparar** un examen-----del checo *opravit*, en español los exámenes no se reparan, se *recuperan*. Igual ocurre con el sustantivo:

- **Reparación** de uno o varios exámenes, no son electrodomésticos, en el sistema educativo hispano no se hacen reparaciones de exámenes, sino recuperaciones.

- **Seguramente**-----erróneamente utilizado para expresar certeza total, al igual que con *seguro* en español. El adverbio *seguramente* se usa prácticamente siempre para expresar posibilidad, probabilidad, ausencia de certeza, es decir, justo lo contrario de lo que se pretende comunicar, la certeza acerca de algo, por paradójico que pueda resultar.

- **Tener miedo de**-----temer

- *Tengo miedo de que va a subir el precio de la vivienda.*-----me temo que...

- *Tengo miedo que no he podido traerte lo que te prometí.*-----me temo que...

Errores con los artículos

Problemas de omisión o uso redundante del artículo:

- En nombres de países:

- *No me gusta la situación en **el** Irak*

- *Quiero viajar a **la** España*

- *Vive en **la** Francia*

- *Voy a viajar a Países Bajos*

- *Esta tarde voy a **estudiar el español***: Si lo decimos así, el nativo podría interpretar que somos unos superdotados capaces de aprender *todo* el idioma español en una tarde.

- *Ojalá **el Dios** te oiga*-----*Ojalá Dios te oiga*. Si el emisor es politeísta o se refiere al dios del fuego, de la lluvia, de la guerra, etc. sí podríamos usar el artículo (y la primera letra en minúscula, claro, si se trata de un texto escrito). Pero si nos referimos a un solo Dios (aunque no seamos creyentes) no podemos colocar el artículo delante.

- **Me gustan las frutas o compro la fruta, no tengo el dinero** cuando no hablamos de cosas concretas sino en general. Confusión entre el uso genérico y concreto

En otros casos se produce omisión, tal vez por hipercorrección:

- (...) *Chicas de la clase hoy estaban un poco cansadas*-----*Las chicas*..

Los estudiantes del inglés usan enunciados del tipo: *Yo soy el estudiante*, que serían válidos sólo si antes ya nos hemos referido a este estudiante en concreto

Es más frecuente la equivocación por el uso redundante que por omisión. Se debe a la disciplina de aprendizaje utilizada. Resulta muy útil que el alumnado checo esté habituado a memorizar los sustantivos junto al artículo determinado para mejor interiorizar el género, como se hace al aprender alemán, por ejemplo. Lo que ocurre es que luego, a la hora de usar los términos aprendidos en producciones orales o escritas, demasiado a menudo el aprendiente reproduce de manera automática el sustantivo con el artículo delante, independientemente de que sea un uso normal o no.

También como consecuencia de ello se produce la confusión en el uso entre los artículos determinados e indeterminados:

- *Vamos a comprar la botella de vino para celebrar que has aprobado el examen*

- *Tomo el café*

Naturalmente el enunciado, dicho así, fuera de situación, es gramaticalmente correcto. Pero es incorrecto en un determinado contexto que además se da muy a menudo: si no nos hemos referido previamente a la botella de vino o al café, tendremos que usar el indeterminado, por tener un significado genérico. Como consecuencia de la importancia a veces excesiva, que en determinados sistemas de enseñanza de segundas lenguas que se le da a las reglas de sintaxis de la oración separada del resto del texto, se descuidan aspectos tan fundamentales como el contexto, que es el que en casos como éste nos proporciona la clave de lo que es correcto y lo que no.

Uso redundante del pronombre personal:

- **No me recuerdo**...-----*No recuerdo*...

- **Se me ocurre**-----*me sucede, me ocurre*. No es lo mismo que yo tenga una idea o que a mí me suceda, me ocurra, me pase algo.

Omisión de **tampoco**: Ocurre también por traducción literal del checo *také ne y/o* transferencia de una L3, por ejemplo, el alemán *auch nichts*:

- **También no** me gusta -----*tampoco me gusta*

Formas arcaizantes o artificialmente elaboradas:

Exageración en la búsqueda de la expresión erróneamente considerada más culta por ser más arcaica, más elaborada, menos frecuente... (De hecho a menudo son tan poco frecuentes o arcaizantes que producen un *ruido* en la comunicación con el hablante nativo):

- Esto es malo, **ante todo** para la garganta. Acaso por creer que siempre el uso más arcaico es el mejor, a veces se exagera hasta caer en expresiones ridículas o casi ridículas, como en este caso.

- Esta "**sentencia**"-----frase

- **Plenilunio**-----luna llena. No es que esté mal pero es demasiado técnico, poco literario, y no tiene las mismas connotaciones poéticas, por ejemplo, aparte de las posibles dificultades de decodificación del mensaje por parte del receptor si no tiene cierto nivel de dominio léxico.

- **Los dineros**-----el dinero. El nativo, al menos en su variedad peninsular, sólo utiliza el plural en caso de hacer un uso literario, desviado de la norma de uso, del lenguaje.

Este tipo de errores de número también se cometen con otros sustantivos. Por ejemplo en el caso de:

- **los / las gentes**----- la gente. El equivalente checo *lidé* es plural. Por supuesto que existe "las gentes" en español, pero no tiene exactamente el mismo significado que "la gente". En el primer caso suena más arcaico y/o literario, no suele usarse para referirse a la comunidad en general (*a la gente le gusta ese tipo de programas*), y se identifica más bien con "los pueblos, las naciones, los grupos humanos", que con la mayoría de los componentes de un país, pueblo, nación...

- El libro **intitulado**-----titulado, no estamos en la época de Don Quijote. Arcaísmo evidente, muestra de uno de los defectos más frecuentes de sistemas de enseñanza anticuados que usan muestras de lengua no reales.

(Ya mencionado entre los errores más susceptibles de fosilización)

Calcos del checo:

- **prófito**-----beneficio

- **profitar**----- beneficiarse

- **empleador**-----empresario Error que ya ha dejado de serlo al aceptar la RAE el anglicismo. Es un caso similar al del verbo:

- **Reportar**-----informar, que ya está también aceptado como correcto. Tuvo su origen en una mala traducción literal del inglés del español de América Latina y/o del *Spanglish*. El mal uso en los medios de comunicación a ambos lados del Atlántico ha dado como resultado que ya sea aceptado como correcto y utilizado a menudo en periódicos y televisión peninsulares, por mucho que resulte especialmente chirriante al nativo de la península con cierta formación cultural (*reportar una noticia, vamos a reportar el robo del coche...ya son correctos según el mismo DRAE*)

- Aquí **pertenece**-----a este grupo pertenece----- dentro de este grupo podeos contar...

del checo *patri* (ya mencionado en el apartado de verbos, lo repetimos aquí por la frecuencia con que se da)

- **Miliardos**-----*Miliardy* en checo, mil millones

- **Hacer tonterías** ("dělat blbosti") -----por *hacer el tonto* ("dělat šaška"), aunque similares no son exactamente lo mismo en ninguno de los dos idiomas
- Hacer algo **por la forma de**----- *mediante* tal o cual procedimiento.
- **El celoso**: Uso del adjetivo sustantivado en vez de la expresión "estar celoso", de nuevo por el vicio de querer forzar la L2 a que copie a nuestra lengua materna, traduciendo todo de manera literal. En checo *žárlivý* es adjetivo y se usa como atributo del verbo
- **Gracias a**-----solo tiene un matiz positivo, o en todo caso irónico, en caso negativo usaremos *a causa de-por culpa de* . Este es un error que también comenten algunos checos en su lengua materna.
- No solo **pero también**----- No solo *sino* también. En checo normalmente no se hace la distinción entre *sino* y *pero* La distinción existe, *nýbrž*, pero suena culto y se usa en forma escrita. Habitualmente se utiliza la misma palabra para ambos: *ale*. Por simplificación en la traducción, al no estar familiarizado el no nativo con la agrupación y el uso de términos en la lengua objeto

Errores producidos por Interferencia de una L3 (inglés, italiano, francés....)

- **Destinación**-----destino
- **Relativos**----familiares
- **Impresivos** ---impresionantes
- Ellos *no se realizan de*--- no se dan cuenta de
- **Remover**-----en vez de quitar.
- *Tendremos que remover el almanaque, hemos estrenado año.*
- *Tendremos que quitar el almanaque...*

En español no se remueven los almanaques ni los muebles, pero sí las sopas, ensaladas, etc.

- **Trasladar**-----por traducir. Influencia de una L3, el inglés

Errores ortográficos:

Vacilación en el uso de c-q, b-v, ll-y, g-gu delante de e/i...:

- *Qualquiera, quando...*
- *Guerra, guitarra, gitano, general...*por influencia de otra L3, el italiano

Hipercorrecciones fonéticas:

Actualmente los hispanoparlantes no hacen diferencias entre la pronunciación de **b-v**. Sin embargo, algunos docentes y aprendientes de ELE en la Rep. Checa quieren establecer una diferencia en la pronunciación de ambas realizaciones ortográficas. Lo mismo ocurre con **ll-y**. En la realidad la inmensa mayoría de la comunidad lingüística en español es lo que algunos todavía se empeñan en llamar *yeísta*.

Vacilación en el uso de posesivos:

- *No tenemos tiempo para estar con **su** (nuestra) familia, simplemente no se nos entregamos a los placeres de la vida.*
- *me quito **mís** zapatos.*

Posiblemente por inferencia del inglés. Como en el caso de los adverbios de lugar y los marcadores temporales, se precisa una buena práctica dirigida y que el aprendiente reciba el suficiente *input* o aducto de textos orales y escritos en la LO que sean efectivamente muestras de lengua reales para poder ir subsanando este tipo de errores.

Por aplicación errónea de una norma de formación de palabras inferida por el aprendiente:

- **Inaceptación**-----rechazo. En este caso, por medio del prefijo, en otros por el sufijo
- **Corriente**-----su significado nada que tiene que ver con el del verbo correr. Así, si me tomo un *gazpacho corriente*, no significa que éste esté en movimiento, sino

que no es ni de muy alta ni de muy baja calidad, algo que no destaca. Esta confusión semántica no es excesivamente frecuente, aunque a veces se da.

Expresiones y frases hechas:

- **Por primera vez**-----en lugar de *a la primera*
- *Conseguí aprobar el examen de química por primera vez*-----... *a la primera*, al primer intento
- Errores en el uso de adverbios de cantidad :
- Hace muy frío**-----*hace mucho frío*
- Tengo gran hambre**-----*tengo mucha hambre*
- **Me falta** en vez de *echo de menos*. Transferencia del checo.
-

Errores de pragmática:

- **De nada**-----en absoluto, para nada Quizá por interferencia del francés?
- *No lo entiendo de nada*
- **Pásalo bien**-----en lugar de *que te lo pases bien, que te diviertas...*
- **Por favor** como respuesta a *gracias* (en checo el intercambio comunicativo habitual es – *díky - prosím*, que traducido literalmente daría este error) en vez de “de nada”
- **no me cae bien** en vez de *me cae mal*
- Uso del saludo **buenos días** todo el día

Errores de intercultura:

Por falta de conocimiento sobre la cultura objeto, por ausencia de información, o por tener información poco fiable sobre la misma, basada en mitos y no en realidades (recordemos el caso de la profesora de inglés que creía que los bloques de pisos son una construcción puramente *comunista*, y que en España todo el mundo vive en casas, en chalés...)

- **Almuerzo**-----Según en qué parte de España o en Latinoamérica, puede ser, o bien la comida del mediodía (mayoritario), o bien una comida que se toma por la mañana.
- **Colegio Mayor**- Aparece en algún manual de español checo. No es ni de lejos lo mismo que las **Kolej** Checas, término que podríamos traducir mejor como **Residencia de Estudiantes**. En España sólo una pequeña parte del estudiantado, perteneciente a una élite socio-económica, puede permitirse residir en un Colegio Mayor, que tienen precios prohibitivos para la inmensa mayoría de la población.
- **Escuchar** no es lo mismo que **obedecer** en español, pero en checo sí existe un verbo que tiene ambos significados: *poslouchat*.
- **Voy a la consulta del doctor**-----voy al médico. De nuevo, el barroquismo exagerado resulta chocante para el hablante nativo, por muy culto que sea, especialmente cuando aparece rodeado de numerosas expresiones arcaizantes o tan rebuscadas en su búsqueda de excelencia cultural, que resultan más que artificiales. Lo corriente en el hablante nativo es producir enunciados del tipo:
-*Voy al médico/ al especialista/ al otorrino*, y no del tipo:
-*Voy a visitar al especialista otorrinolaringólogo/ Voy a la consulta del especialista otorrinolaringólogo*

Como vemos, lo más frecuente es abreviar la especialización, en aras de la facilidad de comunicación, por economía lingüística. Éste es el uso que la comunidad lingüística hace y el que deberíamos enseñar a nuestros estudiantes para que adquieran una L2 que se corresponda con la que se utiliza en realidad.

.

BIBLIOGRAFÍA:

- Baralo, Marta *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. ISBN 84-88957-24-6. Fundación Antonio de Nebrija 1998
- Cerny, Jiri. *Historia de la Lingüística*. ISBN 84-7723-336-5. Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones, Cáceres 2000
- Cook, Vivian *The nature of the L2 User*, Eurosla 2006
<http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/EURO2006.htm>
- Córdoba Rodríguez, Félix. *¿Qué corregimos a nuestros alumnos?* Boletín de la AUS-APE <http://oldwww.upol.cz/res/ssup/ape/boletin2002/boletin2002-cordoba.htm>
- Domínguez López *En torno al concepto de interferencia* CLAC 2001 Círculo de Lingüística aplicada a la comunicación, revista de Filología Universidad Complutense Madrid <http://www.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm>
- Fernández, Claudia y Moreno de los Ríos, Belén *Aportaciones de la Pragmática a la Enseñanza del Español/LE*. ISBN 84-88957-23-8. Fundación Antonio de Nebrija 1998
- Fernández, Sonsoles *Tareas y proyectos en clase* ISBN 84-89756-34-1 Edinumen 2001
- Fernández, Sonsoles *Errores e interlengua en el aprendizaje de español como lengua extranjera* Boletín de la Universidad Complutense de Madrid
www.ucm.es/BUCEM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA9595110203A.PDF
- Galiñanes Gallén, Marta. *Proprio/propio.El análisis contrastivo en la clase de español*
<http://www.mcu.es/roaj/en/consulta/registro.cmd?id=86960>
- García Santa-Cecilia, Álvaro. *El currículo de español como lengua extranjera*. ISBN 84-7711-093-X. EDELSA. Madrid 2000
- Krashen, Stephen D. *Second language acquisition and second language learning*. University of Southern California ISBN 0-08-025338-5
http://sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html
- Martín del Rey, María Antonia *Análisis de errores de la interlengua de español en estudiantes Italianos*. Enciclopedia virtual ELENET
<http://www.elenet.org/Publicaciones/Enciclopedia/Analisis%5Fde%5Ferrores%5Fen%5Ffla%5Finterlingua%5Fde%5Fespa%C3%B1ol%5Fen%5Festudiantes%5Fitalianos/>
- Mištinova, Anna *Acerca de la renovación didáctica*. Boletín de la AUS-APE
<http://oldwww.upol.cz/res/ssup/ape/boletin2001/mistinova.htm>
- Mištinova, Anna *Enseñanza del español en el sistema educativo checo: aspectos metodológicos y factores extralingüísticos*. REDELE.
www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/mistinova.pdf
- Moreno de los Ríos y Sanz, Marta. *Programación de Cursos de Lenguas Extranjeras* ISBN 84-88957-18-1. Fundación Antonio de Nebrija 1998
- Muñoz Licerias, Juana *La adquisición de las lenguas extranjeras*. ISBN 84-7774-864-0. Visor. Madrid 1992
- Pannemann, Maren y Van der Feen, Marieke *Does L-1-grammar affect second language acquisition?* Groningen, 2000
home.medewerker.uva.nl/.../bestanden/Does%20L1%20Grammar%20affect%20second%20language%20acquisition.pdf
- Pan, Andrews *Analysis of Krashen's theory of second language acquisition as seen through eyes of the american ESL teachers*.
www.geocities.com/pan_andrew/sla.htm
- Sánchez Lobato, Jesús *La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera*. Actas del VI encuentro de profesores de español de Eslovaquia. ISBN 80-968234-9-3. Bratislava 2002
- Vázquez, Graciela *¿Errores? ¡Sin falta!* ISBN 84-7711-242-8 Edelsa Madrid 1999
- VVAA *Common European Framework of Reference for Languages*
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Williams, Mario, y Burden, Robert L. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. ISBN 84 8323 051 8. CUP Madrid 1999

- Zanón, Javier (Coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*.
ISBN 84-89756-22-8. Edinumen 1999