

REVISTA DE ECONOMIA E FINANÇAS
DEBATE, 1. SEMESTRE DE 2004



redeLE

8



CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
CNPq

EDITORA
LUCIANA M. G. SILVA
LUCIANA M. G. SILVA

REVISTA DE ECONOMIA E FINANÇAS
DEBATE, 1. SEMESTRE DE 2004

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: 2006

DOI: 10.4438/1571-4667-redele

ISSN: 1571-4667

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: redele@mecd.es

ÍNDICE

ENTREVISTA

Entrevista a Rosa Regàs

Directora de la Biblioteca Nacional de España

CONTENIDOS

Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de literatura en clase de EL

Ambassa, Camille

Universidad de Salamanca

Enseñemos a cooperar

Carilla Cajal, María Pilar

Instituto de Secundaria de Beaumont (Bélgica)

Textos y contextos: E/LE para el turismo cultural

La Rocca, Marcella

Universida de Palermo

Evaluación de plataformas y experimentación en Moodle de objetos didácticos (nivel A1/A2) para el aprendizaje E/LE en e-learning

Monti, Sharon y San Vicente, Félix

Università di Bologna

Los tiempos del pasado para narrar sucesos. Redactar una noticia

Ramírez Helbling, Lydia

Escuela Oficial de Idiomas de Castellón

Nuevas aportaciones sobre las comparaciones estereotipadas en la enseñanza de ELE

Rodríguez Ponce, María Isabel

Universidad de Extremadura

La enseñanza de las locuciones a través del Quijote

Ruiz Martínez, Ana María

Universidad de Alcalá

**Para un acercamiento hermenéutico de la comunicación oral en lenguas
extranjeras desde referentes psicolingüísticos**

Tardo Fernández, Yaritza

Estudio de Educación Superior “Manuel F. Gran” Universidad de Oriente

**Análisis pragmático de dos expresiones de cortesía del español de Costa Rica
y su adquisición por parte de estudiantes de Español como Segunda Lengua**

Urbina Vargas, María Soledad

Universida Estatal a Distancia (Costa Rica)

“Sé que soy pelirroja y mido un metro setenta, que tengo los ojos claros y la piel de lagartija, que jamás llevo anillos ni etiquetas, que me encantan los sombreros. Sé que me gusta beber y bailar y que mi expectación no tiene límites. Tampoco mi irritabilidad, tan intensa a veces como el temblor ante lo que amo. Sé defender una forma de vivir, de pensar y de ser pero no creo en los valores universales y eternos, ni en la moral natural, ni le veo el sentido a perder la vida por Dios, la patria o el deber u otras formas más modernas de dominar las conciencias. Pertenezco a la reserva de quienes sólo izarían banderas si estuvieran prohibidas, y sin embargo tengo la lágrima fácil y cualquier gesta intrascendente, cualquier estúpida heroicidad me hace llorar.”

Es parte de la definición que la escritora hace de sí misma en su página <http://www.rosaregas.net/>. Vital e incombustible, polémica y sencilla, Rosa Regàs es una persona inquieta que ha traducido, ha dirigido empresas y proyectos, ha parido hijos, ha escrito, ha viajado, ha ganado premios literarios y, en la actualidad, además, dirige la Biblioteca Nacional de España.

1.- Toda una vida plena de actividad. Los hijos, los estudios, la experiencia empresarial, la escritura, los cargos públicos. Al mirar hacia atrás ¿cuáles son los elementos que más peso aportan en el compuesto que es Rosa Regàs hoy en día?

Tal vez la evolución, el desarrollo de las ideas que como germen surgieron en mis primeros años de juventud. Son las que me han permitido avanzar en el camino de la libertad y el compromiso, así como en el de la fantasía y la imaginación.

2.- En su quehacer diario, en sus opiniones, usted siempre da muestras de un compromiso ético, pero político también, sobre los diferentes aspectos de la realidad. ¿Cree que es una postura compartida por otros escritores e intelectuales españoles o se siente una rara avis en el panorama literario español? ¿En cualquier caso, queda algo de aquella poesía que *era* arma cargada de futuro?

No sé muy bien cuál es el compromiso de los escritores, así en general. Conozco escritores aferrados a un compromiso que invade la vida y la profesión. Otros en cambio creen caminar al margen de lo social, de lo político, incluso del compromiso intelectual y profesional. Hay de todo, porque de hecho el compromiso es una opción personal que en principio poco tiene que ver con la literatura. Esta sería la teoría, aunque en la práctica uno se da cuenta de que en arte todo lo que no es compromiso es decoración, como dice el magnífico artista plástico, Alfredo Jaar.

3.- ¿Es posible suscitar el compromiso a través del lenguaje literario en una sociedad sometida al bombardeo de frivolidad desde otros lenguajes estructuralmente más poderosos y de mayor influencia en las masas?

Con franqueza, no lo sé. A veces creo que hay todavía salvación en el sentido de que acabemos teniendo conciencia de todo lo que ocurre en el mundo y de lo que podría ser nuestra actuación respecto a los horrores y las injusticias que vivimos, pero otras veces me abruma tanto el poder de los medios manipuladores que nos rodean, que sucumbo al más feroz de los desánimos y pienso que no hay solución ni para la corrupción de las palabras y de los hechos, ni para la indiferencia con que vemos a los millones de seres que mueren de hambre o de persecución para que nosotros vivamos en el lujo, ni para la división que hay en el mundo entre el 20 por ciento de privilegiados y el 80 por ciento que viven en unas condiciones que cada día empeoran en la misma medida que mejoran las de ese 20 por ciento al que pertenecemos. Tal vez sea este bienestar el que nos adormece, no sé, pero lo cierto es que nuestras obras, día a día, pierden interés.

4.- La vinculación con los libros como editora, traductora y escritora y, en la actualidad, como responsable última de su conservación, ha convertido sin duda al lenguaje en compañero imprescindible de su vida. Desde esa relación profunda que posee con el lenguaje, ¿qué ocurre cuando no se tienen palabras para expresar la alegría más exultante o el crimen más mezquino? ¿Se ha encontrado alguna vez en esta tesitura?

La vinculación con el libro no es sólo por los conocimientos que aporta, ni siquiera por la felicidad que ocasiona sino porque la lectura es uno de los aspectos de la creación, el más poderoso bien concedido al ser humano, y porque de hecho sólo comprendemos lo que creamos.

5.- Usted conoce varias lenguas, el español y el catalán, por supuesto, ¿Cree que hay idiomas más adecuados para la expresión del amor o del odio? ¿Idiomas avocados a la comedia o a la tragedia? ¿Es el español una lengua para la risa o para el llanto, cómo valoraría usted el español desde esta perspectiva?

No creo que haya lenguas para expresar unos u otros sentimientos en detrimento de otras. Hay usos del lenguaje que se transmiten de generación en generación. Poco más.

6.- Ese conocimiento de idiomas ¿le hace valorar más la importancia del español en el contexto mundial? ¿...O es verdad que todas las lenguas son iguales?

El conocimiento de idiomas me sirve para ver el lenguaje desde muchos puntos de vista que no tendría si sólo hablara una lengua. Valoro la lengua del mismo modo que valoro los paisajes, por la relación que tengo con ellos, pero no creo que haya lenguas superiores a otras a no ser que las consideremos desde un punto de vista del desarrollo gramatical, por ejemplo. Pero las ventajas que tiene una lengua gramaticalmente hablando quedan compensadas por otras desventajas que indefectiblemente tienen. Yo valoro el español más que el inglés porque es la lengua que más conozco aunque comprendo las ventajas del inglés, por ejemplo, por su capacidad de convertir nombres en verbos, por citar una de ellas, es decir por su ductilidad, mucho más débil en el español que en cambio tiene una fuerza expresiva que a veces le falta al inglés. Pero esto no quiere decir que una sea superior a la otra. Y esto vale para todas las lenguas del mundo, incluso para las que sólo se utilizan en un pueblo de la sierra peruana. El uso de una lengua por un número cada vez mayor de gentes y países, puede ser un criterio para valorar su

utilización y su utilidad, pero no en sentido expresivo, gramatical, etc. Cada lengua es la expresión de un modo de ser y de pensar y de una historia vivida, pero esto no quiere decir que sea mejor ni peor que otra.

7.- ¿Cree usted que el español tiene tan prometedor futuro como se escucha habitualmente?

La verdad no tengo ni idea. Nunca me ha tentado la idea de futuro, y no me gustan los que nos prometen un futuro de plenitud y gloria. Creo en el presente, no sólo porque es lo que tengo y amo, sino porque, puestos a hablar de futuro, sólo si luchamos y trabajamos en el presente nos acercamos a la consecución de un porvenir decente

8.- ¿Que piensa de la situación del español en EE.UU.: cree que el *spanGLISH* hace peligrar la unidad del idioma? ¿Hasta qué punto es importante mantener esa unidad?

Nunca he sido partidaria de la unidad del idioma. Me gustan las variaciones que se corresponden a distintas tradiciones y usos y que se reflejan además en los acentos y las músicas. El *spanGLISH* es una de estas variedades. ¿Qué más da que no les guste a los académicos? La riqueza de una lengua no se mide por su unidad y su estabilidad, sino precisamente por lo contrario.

9.- Háblenos de su trabajo en la Biblioteca Nacional. ¿Qué destacaría de su gestión en los dos últimos años?

El cambio de criterio de lo que es y para quien es lo que custodia la BNE: El patrimonio nacional no está reservado ni a una clase ni a una élite, por intelectual y profesional que sea. El patrimonio es de todos los ciudadanos, y el deber de la Directora de la Biblioteca Nacional es poner los medios para que los ciudadanos lo sepan y lo entiendan, conozcan lo que contiene y se acerquen a ella. Con todo lo que esto conlleva de utilizar las nuevas tecnologías a nuestro alcance para acercar nuestros tesoros a todos los ciudadanos.

10.- Se escuchan a veces críticas sobre un acceso demasiado restringido. ¿Quiénes y cómo pueden acceder a la Biblioteca Nacional? ¿Existe el préstamo electrónico?

Hasta ahora, es decir, hasta hace dos años y medio el acceso era restringido, pero ahora no hay más que llegar, mostrar una pieza de identidad y hacerse allí mismo una foto. Con ello nos dan un carné y podemos entrar. Otra cosa es que haya reticencias en las personas que atienden al público y solapadamente sigan teniendo una política restrictiva como en el pasado. Si esto ocurre, el usuario tiene los medios para protestar y reclamar.

11.- De las obras que guarda la BN cuáles le parecen más destacables.

No me gusta hablar de obras más valiosas que otras, esto depende de los criterios que se usen y de los gustos personales. Baste decir que además de incunables y libros, la BNE custodia toda clase de prensa, de cartografía, de música, de vídeos y películas, de cómics, de carteles, en una palabra, de todo lo que está impreso. Es

difícil decidir cuales son los más valiosos. ¿Desde el punto de vista histórico, económico, de utilidad...?

12.- ¿Cómo anda la BN de recursos para la enseñanza del español? Nuestra publicación es en Internet, ¿se guardan las revistas digitales en la BN de alguna manera?

La BNE no tiene como misión enseñar, sino custodiar. La BNE es la memoria de este país, y como tal está siempre buscando el modo de completar sus colecciones y adecuarlas a las nuevas tecnologías.

13.- Señora Regàs, anímenos a seguir trabajando por el español.

Para trabajar por algo y ser eficaz en ello no hay más que un método: amarlo. Si amamos y conocemos el español, si lo utilizamos y lo disfrutamos, nosotros mismos seremos sus defensores.

Muchas gracias.

Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de literatura en clase de EL

Camille AMBASSA
Universidad de Salamanca
Ecole Normale Supérieure de Libreville
ambassacamille@yahoo.fr
ambassa_39@yahoo.fr

Camille Ambassa es Maître-assistant (Cames), profesor de literaturas de lengua española en la Escuela Normal Superior de Libreville en Gabón desde 1998. Miembro del grupo de investigación LASCIDYL de la Escuela Normal de Libreville y del Instituto Feijoo de estudios del siglo XVIII de Oviedo. Actualmente se encuentra en la Universidad de Salamanca haciendo un master universitario para la enseñanza de español lengua extranjera. Ha publicado entre otros 1 libro : (1998) *La réforme de l'Université espagnole du XVIIIe siècle: actualité des idées de Feijoo et essai d'application au système éducatif gabonais*.

Septentrion, Lille. Varios trabajos:

(2000) "Sentido del tríptico mujer-niño-muerte en el *Hereje* de Miguel delibes" in *Aula* 12. (2005) "Feijoo en las primeras reformas universitarias del siglo XVIII español" en *Cuadernos de la Cátedra Feijoo*.

Resumen: Este artículo se propone echar una mirada sobre las nuevas metodologías de enseñanza/aprendizaje de español lengua extranjera en los contextos exolingües. A partir de los nuevos enfoques didácticos, las aportaciones de la pragmática, de la psicología cognitiva o de la lingüística textual, se pone de relieve cierta dificultad de comprensión del texto literario que forma parte de la nueva didáctica de la lengua y literatura del español lengua extranjera. El autor lleva la reflexión hacia la puesta en marcha de una reflexión intercultural que se aleja de los modelos culturalmente marcados que hasta el momento son parte de los programas educativos y constituyen un freno para un aprendizaje estable.

Palabras clave: texto literario, didáctica, intercultural, psicología cognitiva, enseñanza/aprendizaje

Hasta los años sesenta, la lengua se había considerado como materia de conocimiento, como un conjunto cerrado de contenidos que había que analizar, memorizar y aprender: la fonética y la ortografía, la morfosintaxis y el léxico de la lengua. La palabra clave que aglutinaba eso era *gramática*. Desde esta perspectiva, la finalidad de la clase de lengua era por supuesto, aprender estructuras, es decir la gramática. Así pues, saber lengua quería decir tener muchos conocimientos cognitivos de este tipo y se demostraba realizando determinadas actividades gramaticales, como el análisis sintáctico, la transcripción fonética, los dictados, las conjugaciones verbales, etc.

A partir de esta fecha y gracias a las aportaciones de varias disciplinas como la filosofía del lenguaje, la sociolingüística, la didáctica de las lenguas segundas y, más modernamente, la lingüística textual, se ha desarrollado una visión funcionalista y comunicativa de la lengua, que ha cambiado tanto las perspectivas de la investigación como la misma enseñanza y aprendizaje de los idiomas. En ese sentido, los estudiosos de la lengua empiezan a poner énfasis en el uso de la misma, en su funcionalidad y en lo que se consigue utilizándola. En definitiva, apuntan Cassany *et al.* (1994),

“Entienden la lengua como forma de acción o de actividad que se realiza con alguna finalidad concreta. La lengua es un instrumento que sirve para conseguir una y mil cosas”.

La palabra clave que define esta nueva visión de la lengua y que se opone a la antigua visión es *uso* o también *comunicación*, auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real de su aprendizaje. Aprender lengua equivale pues a aprender a usarla, comunicarse en situaciones más complejas o comprometidas.

Desde esta perspectiva, Hymes en 1971 *apud* Prado Aragonés (2004), definía la competencia comunicativa como

“Aquello que un hablante necesita saber para comunicar de manera eficaz en contextos socialmente significantes. Al igual que el término de Chomsky, que se toma como modelo, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad de actuar. Se pretende distinguir entre lo que el hablante conoce –cuáles son sus capacidades- y cómo actúa en instantes particulares. Sin embargo, mientras los estudiosos de la competencia lingüística intentan explicar aquellos aspectos de la gramática que se creen comunes a todos los seres humanos independientemente de los condicionantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa tratan a los hablantes como miembros de unas comunidades, que desempeñan ciertos papeles, y tratan de explicar su uso lingüístico para auto-identificarse y para guiar sus actividades”

Este planteamiento comunicativo infiere el concepto de lengua, ya no sólo como un corpus teórico de signos lingüísticamente rígidos importante que define las formas y relaciones de un sistema, sino más bien como la conciben Cassany *et al* (1994), la llave de la cultura, ya que permite transmitir el mundo de fuera y el de dentro y organizar nuestro pensamiento (Alejandra Aventín Fontana, 2005).

Asimismo, en el campo de la literatura, a partir de los años ochenta, y frente al fracaso del modelo historicista, vigente hasta los años sesenta, y a la importancia asignada al comentario de textos como forma de abordar la especificidad del texto literario en la década siguiente, gracias a los avances de las teorías literarias y psicopedagógicas, los enfoques en la enseñanza literaria, como lo ha mostrado Mendoza (1994, 1996) se han orientado hacia los procesos de construcción del pensamiento cultural y la intertextualidad para abandonar la tradicional enseñanza de la literatura y hacer hincapié en la formación literaria que coloca al alumno en el centro del aprendizaje.

El interés se desvía del texto literario para centrarse en el proceso de lectura y en la búsqueda de estrategias didácticas más adecuadas para desarrollar en el alumnado hábitos de lectura que lo lleven al desarrollo de su competencia literaria (Prado Aragonés 2004). A partir de este enfoque, derivado de la psicología cognitiva, precisamente la teoría del esquema, y de las aportaciones de las teorías literarias, (el caso de la teoría de la recepción o la pragmática textual) y la deconstrucción en su perspectiva literaria, la educación literaria ya no consistirá en una visión historicista de la literatura, limitada a la información literaria sobre épocas, autores y obras, y en lecturas fragmentadas y pasivas de producciones escritas de los clásicos, bastante alejados de los intereses y nivel de conocimiento del alumno, sino en el desarrollo de la competencia literaria, concebida como una competencia lectora, con estrategias que permiten al lector la construcción del sentido y la comprensión e interpretación de textos, así como la expresión creativa mediante la manipulación y producción de textos.

En el ámbito de la enseñanza de las lenguas, la literatura constituye en todas sus formas una fuente inagotable e importantísima de material de comprensión lectora. En la escuela de antes, asegura Cassany *et al* (1994), la división tradicional entre materias y asignaturas de Lengua, por una parte, y Literatura por otra, fruto de los enfoques metodológicos basados en las teorías lingüísticas y la crítica literaria de mediados del pasado siglo, fomentaba un tratamiento aislado y por supuesto muy pobre de cada una. Será a partir de las aportaciones de las recientes teorías literarias, como la semiótica textual y la lingüística textual con valor comunicativo, cuando se ponga de manifiesto la necesidad de abordar su enseñanza

y aprendizaje de forma integrada. La integración de la Literatura en el área de Lengua propone un planteamiento mucho más interdisciplinar y sugerente de estas materias, ya que ambas constituyen una forma única de cultura, aunque como dos polos diferentes de la enseñanza. Desde esta perspectiva, Mendoza, López y Martos, (*apud* Prado Aragonés (2004.)) afirman que:

Ambas –lengua y literatura- comparten el espacio común de la expresión. La literatura como resultado del uso estético de la lengua, desde factores y convenciones culturales, constituye un exponente de aplicación y de producción, creación y actuación lingüística. Nuestra didáctica específica trata de superar en sus planteamientos la dicotomía curricular que establecía márgenes entre ambas manifestaciones.

En otras palabras, la didáctica moderna ha redefinido la relación lengua-literatura, buscando enfoques más profundos y rentables. Las obras literarias, “modelos de mundo [...] y mundo posible” como dice Umberto Eco (2001), no son sólo el espejo en el que los alumnos deben buscar modelos, sino la expresión ética y estética de la historia y la realidad de una cultura. El acceso a la literatura y el uso de la literatura, con todo lo que implica (conocimientos lingüísticos, habilidades de comprensión e interpretación, hábitos de lectura...) son objetivos terminales de la educación.

Este nuevo planteamiento “didáctico-pedagógico” sólo cobra validez en el ámbito de enseñanza/aprendizaje de la literatura en español primera lengua, en un contexto endolingüe. Lo que significa que para la enseñanza de esta asignatura en lengua extranjera, las cosas no suelen ocurrir de la misma manera, debido a varios condicionantes: razones lingüísticas y sobre todo razones en relación con las dificultades planteadas por el texto. En este último caso, no se trata de la complejidad de los contenidos gramaticales, léxicos o estructurales, sino más bien de un entramado sutil que tiene que ver con aspectos discursivos del texto literario. Como lo muestra bien Tarrés Chamorro (2005), cuestiones como el doble sentido, las referencias indirectas, las medias frases, la dependencia del contexto, las implicaturas, la ironía, la variedad y amplitud relativas del vocabulario, los juegos de palabras, el valor pragmático... dificultan mucho más la comprensión de un texto literario que su mera construcción gramatical o estructural. Esta dificultad es proporcional a la distancia espacio-temporal entre los respectivos contextos del emisor y del receptor. En el caso de la lectura de una novela o de un cuento, dice Aventín Fontana (2005), el emisor suministra al lector una gran cantidad de información en relación con aspectos que tienen que ver con la cultura o el contexto situacional en el que se desenvuelve un intercambio entre dos personajes que protagonizan la escena a la que el lector se enfrenta. Tal como lo vemos, se trata de

lectura y de comprensión del texto literario, material que está en la base de la enseñanza de ELE. El texto tal y como dice Lotman (1979), tiene tres funciones básicas: una función comunicativa, otra semiótica, generativa o creadora de significados y otra simbolizadora, que convierten la lectura en reflejo de la cultura y motor de la interculturalidad. A pesar de las dificultades referidas por Tarrés Chamorro, la lectura que se debe promover, y más en el caso de los estudiantes de niveles avanzados y superiores con buen conocimiento del código lingüístico, es la lectura semiótica. Se trata de que el aprendiente haga suyos los espacios de connotación y sea capaz de leer lo que está escrito y lo que no lo está.

Para comprender mejor lo que se propone aquí, partimos de lo que hoy implica comprender un texto. Nos ayuda en eso la psicología cognitiva cuyos trabajos, a propósito, constituyeron en las décadas de los setenta y ochenta adelantos decisivos en la lectura y la comprensión de textos.

No vamos hacer aquí un recorrido de las teorías cognitivas que se relacionan con la comprensión de textos, sólo presentaremos algunos, relevantes, cuyos argumentos demuestran de cierta forma la imposibilidad de comprender un texto escrito en una lengua extranjera, desde la perspectiva de Tarrés Chamorro (2005).

Teoría de los esquemas

Los primeros intentos para una teoría de los procesos de comprensión de textos en el marco de la psicología cognitiva aparecen en los años setenta. La concepción de la comprensión de textos que radica de estos trabajos está marcada por la teoría de los esquemas, considerados por Rumelhart (1980) como un bloque de conocimientos elaborados mediante los aprendizajes y sus procesos de construcción. A su vez, Van Dijk (1980) y Denhière (1984) los describen como construcciones cognitivas que tienen en cuenta la organización de informaciones en la memoria a largo plazo.

La mayoría de los estudiosos como Carrel y Eisterhold (1983) o Carrel, Phasis & Liberto distinguen dos tipos de esquema: el esquema de conocimientos (origen del lector y conocimientos anteriores y conocimientos sobre el mundo) y el esquema textual (formas de organización y estructuras retóricas de los textos). Estos autores han mostrado cómo la teoría de los esquemas permite conceptualizar la interacción entre los procesos relacionados con el texto y los que se relacionan con los conocimientos de tipo cultural. Esto significa que la interacción en la comprensión de textos implica todo tipo de conocimientos de los que se sirve un lector: desde los conocimientos y las creencias sobre el mundo que forman los esquemas de

contenido hasta los conocimientos sobre los diferentes tipos de textos, de su organización estructural que constituyen los esquemas formales y en los que se fundamentan los conocimientos léxicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos. Siguiendo la teoría de los esquemas, los trabajos sobre la comprensión de relatos conciernen tanto los procesos de comprensión como las estructuras cognitivas con su modo de funcionamiento. Lo que lleva a Fayol (1985) a distinguir, entre esas estructuras, las que pertenecen a la organización general del relato –que casi todo lector domina- de las que remiten a la experiencia propia de un lector particular y que inciden en la selección de elementos importantes y las intrusiones temáticas idiosincrásicas. Por lo tanto, un texto está comprendido cuando el lector ha sido capaz de construir un esquema o una superestructura que dé cuenta de los acontecimientos descritos en este texto. Lo que significa que el lector realiza una comprensión adecuada cuando puede activar un esquema que responde a las informaciones que integran dicho esquema.

Steffensen, Joag-Dey y Anderson (1978) realizaron una experiencia en la que indios y americanos leían más rápidamente textos de su cultura que textos de otras culturas. En otro estudio, Sherifian (2001) muestra cómo la técnica de la asociación-interpretación de las palabras revela, en una tarea de comprensión, el “contenido” cultural de un lector. Esta técnica permite ver entre los lectores las prácticas culturales que se relacionan al uso de la primera lengua.

Estas experiencias indican que los textos cercanos a la cultura del lector favorecen la producción de inferencias. De allí la conclusión de Bower y Cirilo (1985), según quienes la comprensión de un texto depende de los conocimientos previos del lector y también de los conocimientos adquiridos mediante su cultura y su entorno de origen y construidos a partir de las modalidades de transmisión de las informaciones propias a esta cultura.

Dublín *et al.* se refieren al proceso lector como un comportamiento cognitivo basado en los distintos tipos de conocimientos de la estructura cognitiva del sujeto. Dicha estructura la integran sus conocimientos. Cuanto mejor sea la destreza lectora de una persona, más rápido podrá llevar a cabo el proceso. Durante la lectura el sujeto hace predicciones sobre el significado del texto, a medida que lo va reconstruyendo. Los resultados dependen de sus conocimientos previos y de su capacidad de razonamiento. Se trata de un proceso doblemente interactivo, en tanto que abarca la interacción del lector con sus conocimientos y con el texto.

Desde esta misma perspectiva y apoyándose en los esquemas culturales, Pritchard (1990) ha mostrado que los lectores hacen mejores producciones y más inferencias elaborativas y menos

distorsiones por textos que se fundamentan en esquemas con los que están familiarizados. De una forma resumida, los esquemas son estructuras cognitivas generales, que contienen conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo del lector, y que permiten completar las informaciones implícitas de un texto. Asimismo, la información implícita desempeña un papel importante en la comprensión de textos, precisamente en la actividad inferencial. Como lo dicen Martins y Bouédec (1998), las inferencias que produce un lector bilingüe favorecen la activación de representaciones mentales elaboradas previamente en su contexto cultural. Eso significa que la comprensión de un texto se concibe como una actividad finalizada por la construcción de una representación coherente del contenido del texto, una construcción favorecida por las inferencias que establecen relaciones congruentes entre las informaciones del texto y los conocimientos previos del lector.

Modelo (de situación) de Van Dijk y Kintsch

En 1983, Van Dijk y Kintsch proponen una perspectiva de la comprensión que sigue siendo hoy en día una de las más admitidas y referidas por los estudiosos del tratamiento del texto en el dominio de la cognitiva. Este modelo describe el proceso de comprensión a partir de tres niveles de representación.

El primer nivel, el más elemental, lo constituyen las palabras del texto y la sintaxis empleada. Luego viene el nivel semántico de la representación, la base del texto, que se compone de las proposiciones del texto organizadas a su vez en dos niveles –local y global- conocidos como la microestructura y la macroestructura. El último nivel es el modelo de situación que corresponde a los conocimientos y las experiencias del lector. De cierta forma, el lector construye un modelo “original” de la situación descrita por el texto y que remite a los conocimientos construidos en su entorno cultural (Sawadogo & Legros, 2005; Cordier & Legros, 2005; Hoareau & Legros, 2005).

De hecho, los conocimientos del lector constituyen el centro de esta modalidad, pues condicionan la transición entre la base del texto y el modelo de situación. Según van Dijk y Kintsch, la construcción de modelos de situación depende de la intervención de varios tipos de conocimientos, tantos generales sobre el lenguaje, sobre el mundo en general, sobre la especificidad de la situación de comunicación, o también de conocimientos derivados de experiencias personales. Por lo tanto, la intervención de estos conocimientos y experiencias personales permite transformar la base del texto -al principio estructura aislada en la memoria- en una entidad integrada, más coherente y más completa. Pero estos autores no se limitan en tener

en cuenta los conocimientos del lector, también subrayan el rol activo del individuo poniendo énfasis en sus objetivos de lectura. Así Poes, la adecuación de este modelo a los diferentes fenómenos de comprensión se fundamenta en la importancia que tienen los objetivos de lectura.

Estos datos son compatibles con la idea según la cual existen diferentes niveles de representación. Además, permiten darse cuenta de que el lector elabora un modelo de situación mejor organizado y más coherente cuando los conocimientos y las informaciones del texto se adecuan a sus propios esquemas. Van Dijk y Kintsch retoman una idea ya mencionada en 1972 en la que Bransford, Barclay y Franks (año de su obra) muestran que el lector puede tener un recuerdo perfecto del texto –en este caso la base del texto- sin que lo haya entendido y de ahí construir una especie de modelo de situación estable a partir del cual satisface a las pruebas de comprensión. Tal como lo muestran los trabajos de Moravcsik y Kintsch (1983), el lector puede perfectamente acordarse del texto sin que pueda construir un modelo de situación, ya que no dispone de suficientes conocimientos sobre el tema tratado como para poder elaborar una comprensión estable a partir de su macro estructura semántica.

La fase de Construcción integración, elaborada a continuación por Van Dijk y Kintsch como otro modelo de comprensión, es también interesante ya que da cuenta de la compleja interacción entre las claves lingüísticas del texto y los conocimientos del lector. Modaliza estos conocimientos ya que están en la base de la activación de elementos pertinentes de la representación y también de la inhibición de elementos que no lo son.

Este modelo de construcción integración integra al mismo tiempo los principios del cognitismo y del conexionismo. Favorece la elaboración de predicciones precisas sobre los diferentes procesos en juego en las pruebas de memorización como la lectura. Permite asimismo comprender como los alumnos tratan textos que no provienen de sus entornos culturales y lingüísticos, como es el caso de textos de ELE.

Contexto y comprensión de textos

Diacrónicamente, en la didáctica de las lenguas, el contexto ha venido a significar *«l'ensemble des représentations que les apprenants ont du contexte, introduisant par là même des variations culturelles et interculturelles dont la prise en compte est importante»* (Cuq 2003: 54) en las actividades de comprensión y de producción de textos en situación de diglosia. Eso significa que el contexto designa

generalmente el conjunto de determinaciones extralingüísticas de las situaciones de comunicación en las que se enmarcan las producciones verbales o escritas. En el marco de la comprensión de textos, el contexto constituye una especie de filtro que permite al lector, gracias a los conocimientos construidos en su entorno cultural, interpretar las situaciones denotadas por el texto. Este hecho convierte al contexto en el caso de la lectura y en especial, en los textos literarios, en un elemento clave dentro del esquema comunicativo.

Inserto el texto en un acto de comunicación, se evidencian sus vínculos con la cultura (en el fondo lo que se dice es que es imposible una lectura que considere el texto en sí, sin tener en cuenta el contexto) (Marínez Fernández (2002), *apud* Aventín Fontana (2005)).

En 1999, Van Dijk, apoyándose en la mayoría de los modelos cognitivos de tratamiento de textos constata que el contexto, aunque tenga una influencia fundamental, se reduce a menudo a variables independientes como pueden ser la edad, el nivel de conocimientos anteriores del lector y que son poco pertinentes. Para este autor, los modelos de contextos son un tipo específico de modelos de experiencia que representan situaciones ordinarias de comunicación o de acción en desarrollo. De hecho son dinámicos y están actualizados de forma continua. Hace constatar que la tradicional y equivocada distinción entre texto y contexto es "therefore only analytical one, based on a notion of a discourse being abstracted from its context" (1999: 132). De esta forma, Van Dijk establece la relación evidente entre la representación del texto y el contexto. Los dos componentes se construyen conjuntamente, de forma continua, y están estratégicamente renovados como representaciones en la mente.

Eso muestra que el contexto cultural es un elemento constitutivo de los patrones de los comportamientos de los individuos. Como dijo bien Mitry (1994), el papel que desempeña este contexto cultural en el desarrollo de las habilidades narrativas se manifiesta en las interacciones verbales que los niños mantienen con los adultos cuando hablan de la gente, de las cosas o de cualquier acontecimiento. El contexto cultural está presente en la manera que tienen los individuos de estructurar, en los relatos, las situaciones y las actividades humanas y sociales. De ahí que Van Dijk asocie contextos y comunicación, considerando aquellos como elementos fundamentales en todo acto de producción y comprensión de discurso.

En un trabajo sobre la determinación de los factores culturales y lingüísticos en la comprensión de texto, Mbengone Ekouma [1] propone un modelo de comprensión basado en el análisis de los niveles semántico y pragmático del discurso analizado desde su

microestructura y macroestructura. Estas construcciones se hacen de modo simultáneo cuando uno va leyendo un texto, gracias a los esquemas que mantiene, como pueden ser las representaciones generales adquiridas con anterioridad. En esta perspectiva, con apoyo en la semántica cognitiva en la que la representación semántica es el resultado de la activación de un sistema de representaciones del mundo experimentado, 'vivido', por el lector y variable según el contexto cultural, las experiencias, los aprendizajes y los conocimientos y creencias del individuo, la autora muestra que comprender un texto es construir una representación mental específica que corresponde a la situación descrita por el mismo.

En la perspectiva cognitivista, según Legros & Baudet (1997), la significación de un texto se concibe como una representación del mismo construida a partir de informaciones presentes en el texto y que resulta de una interacción entre el texto y sus unidades por una parte, y por otra parte, entre la base de conocimientos del lector constituida por su sistema de conocimientos y creencias en el dominio evocado por el texto. Vemos como cobra importancia el contexto cultural en las prácticas textuales. Muchos trabajos, citados por Mbengone Ekouma, ya han mostrado la necesidad de tomar en cuenta el papel fundamental de los contextos tanto el desarrollo de los alumnos como en las tareas de resolución de problemas. Por ellos, la enseñanza debe interesarse al alumno-en-contextos en su actividad de comprensión y de producción de textos.

Considerado en una relación de interdependencia con el sujeto, el contexto cultural, a través del concepto de "*niche de développement*" desarrollado por Super y Harenes (1997) se define como el conjunto de las prácticas, etnoteorías educativas y la estructuración del espacio en que vive un alumno. De esta forma, el contexto cultural lo lleva o mejor lo trae el alumno conforme con lo que conoce ya a través de su conocimiento del mundo y de su cultura, pero también a partir de las características del entorno situacional en el que se encuentra. Los conocimientos construidos en el marco del contexto cultural en el que vive el lector influyen en su modo de comprender los textos literarios, ya que este entorno sirve como cuadro de estructuración del pensamiento.

Todo eso nos lleva a ver cuanto más difícil es comprender un texto cuando el lector no consigue construir una representación del mismo cuando se impone una distanciamiento pragmática entre el lector y el texto. Se entiende que se trata aquí de una comprensión previa y que manda trabajos ulteriores de producción como suele ocurrir en clases de ELE.

La enseñanza comunicativa se caracteriza por estar centrada en el alumno. El papel del docente no es sólo de transmitir conocimientos

sino que ha de ayudar al aprendiente a construir una nueva realidad, la de la lengua meta. Para Aventín Fontana, esta realidad depende fundamentalmente de la propia realidad del alumno. Esta autora acierta en que es una responsabilidad como docente inducir a nuestros alumnos a la reflexión sobre su propia realidad, a partir de la cual han desarrollado su identidad. Sólo así podrán entender la nueva lengua como una realidad en sí misma.

Si consideramos todo lo que acabamos de ver, nos damos cuenta de que se impone una reflexión teórica que permita aproximarse a una adaptación a los contextos exolingües de la didáctica cognitiva del texto literario comprometido en la enseñanza del español como lengua extranjera. Para nosotros, esta reflexión debe fundamentarse en modelos de referencias explícitos que se apoyen en un relativismo cultural reflexivo para facilitar la construcción de un marco integrador. Eso es posible en una clara perspectiva intercultural donde la didáctica intercultural del texto literario resulta realmente provechosa porque se fundamenta en una descripción precisa de las actividades mentales y en una toma en consideración del papel que desempeñan los sistemas de conocimientos y creencias de los alumnos de ELE en sus aprendizajes. Se entiende pues que se trata de una búsqueda de datos científicos que permitan elaborar proyectos educativos transculturales que mejor favorecen modelos de enseñanza / aprendizaje adaptados y más estables. Myers (2004) piensa que trabajar con textos literarios escritos por autores españoles, en este caso, sobre la cultura L1 de los alumnos de ELE puede resultar una fuente de información útil, que permite al aprendiz verse a través de la mirada del otro.

Notas

[1] Mbengone Ekouma ha defendido en la Universidad de París 8, bajo la dirección del Profesor Denis Legros, una tesis doctoral en psicología cognitiva –*Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel en L2. Vers une didactique cognitive des aides à la compréhension en milieu diglossique* en la que intenta mostrar la necesidad de tomar en cuenta los contextos culturales y de enseñanza de los alumnos en la construcción de materiales didácticos.

[2] Como en el caso de Gabón, estos contextos suelen ser plurilingües y pluriculturales.

Referencias bibliográficas

Aventín Fontana, A. (2005): El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario.

URL : <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>

Blanc, N. et Brouillet, D. (2005) : Comprendre un texte. L'évaluation des processus cognitifs. Paris : In press.

Cassany et al. (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.

Mbengone Ekouma, C. (2006): *Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde. Vers une didactique cognitive des aides à la compréhension en milieu diglossique*. Tesis doctoral, Université Paris 8.

Myers, M. J. (2004): Modalités d'apprentissage d'une langue seconde. Bruxelles : de Boeck & Duclot.

Prado Aragonés, J. (2004): *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

Tarrés Chamorro, I. (2005): propuestas de algunos criterios para la redacción de lecturas graduadas. En *Frecuencia L*, n° 29.

Van Dijk (1999): Context models in discourse processing. En H; van Oostendorp & S. R. Goldman (eds.), *The construction of mental representations during reading*, pp. 123-148.

Enseñemos a cooperar

"Ninguno de nosotros es tan inteligente como todos nosotros juntos"
(Proverbio japonés)

María Pilar Carrilla Cajal
Instituto de Secundaria de Beaumont (Bélgica)

Pilar Carilla es licenciada en Filología Hispánica en la Universidad de Zaragoza y en la Universidad Libre de Bruselas. Da clases en un Instituto de Secundaria en Bélgica y en una escuela de adultos. Ha seguido numerosas formaciones en Comunicación, Resolución de conflictos, Escucha activa, Programación Neurolingüística, Análisis Transaccional, Aprendizaje Cooperativo y Técnicas Teatrales. También es formadora de profesores y autora de la *Carpeta de Recursos de Gente Joven 2*, editado por *Difusión*

Resumen: Nuestros estudiantes de ELE aprenden en verdaderas comunidades de aprendizaje, pero sin ser del todo conscientes de lo que están viviendo. Deben, la mayor parte del tiempo que pasan en clase, hacer cosas juntos: hablar con los compañeros, repartirse el trabajo, comparar respuestas, hacer hipótesis de lectura, inferir, mejorar su escritura, tomar decisiones, etc... Nosotros, profesores y expertos comunicadores, damos por sentado que poseen habilidades sociales tales como ponerse en lugar de otro, emitir mensajes claros y convincentes, escuchar, no interrumpir, experimentar la empatía, dar y pedir ayuda, alentar, infundir energía, dar respuestas creativas ante los contratiempos y un sinfín de cosas mas esenciales para que el trabajo en equipo sea realmente esa sinergia que nos hace avanzar infinitamente mas ligeros que si aprendiéramos solos. Enseñar de manera consciente las habilidades sociales en el aula permite dotar a los estudiantes de herramientas poderosas que les elevaran a la categoría de "aprendices estrella", no solo en el aprendizaje del español sino en todos los vastos dominios de la vida.

INTRODUCCIÓN

A menudo utilizamos palabras como *buena química*, *contacto*, *simpatía* para hablar de las relaciones que nuestros estudiantes establecen en clase a través de las actividades que vamos proponiéndoles.

Seguro que todos nos hemos preguntado alguna vez por qué, frente a los mismos materiales, profesor, estímulos etc., los grupos no reaccionan de la misma forma y, lo que nos interesa sobre todo como profesores, por qué unos grupos aprenden mejor que otros, con mayor eficacia y fluidez.

Podemos emitir como hipótesis que una de las incógnitas que permite resolver esta ecuación a favor de un mejor aprendizaje es la capacidad "natural" que manifiestan algunos alumnos para cooperar, es decir, en la medida en que saben actualizar espontáneamente sus competencias en destrezas sociales.

Desde ya hace bastantes años, con el auge del método comunicativo y el más actual del enfoque por tareas, nuestros estudiantes deben, la mayor parte del tiempo que pasan en clase, hacer cosas juntos: hablar con su compañero, repartirse el trabajo, comparar respuestas, hacer hipótesis de lectura, inferir, mejorar su escritura, tomar decisiones etc.

El aula se ha convertido en un foro de discusión en el que el profesor es una voz más, y actúa a veces coordinando, otras sugiriendo, y también a veces optando por la invisibilidad. Los estudiantes van aprendiendo en verdaderas comunidades de aprendizaje, pero sin ser realmente conscientes de lo que están viviendo.

En cuanto a nosotros, profesores, estamos firmemente convencidos de que nuestros estudiantes tienen que trabajar juntos y de que saben como hacerlo.

Nos encontramos tan ocupados en motivarles, en proporcionarles estímulos, recursos gramaticales, vocabulario etc., en explicarles las consignas, en comprobar que las entienden etc., etc., etc., que no tenemos tiempo en pararnos a pensar si nuestros alumnos poseen las competencias sociales que tienen que actualizar cuando oyen todas esas "palabras mágicas" que repetimos tantas veces en el aula: *en parejas, en grupos de tres, toda la clase, en dos grupos etc.*

Nos creemos, para ganar tiempo y ahorrar energía docente, que saben emitir mensajes claros y convincentes, escuchar, no interrumpir, experimentar la empatía con los demás, dar y pedir ayuda, alentar, crear un clima emocional positivo, infundir energía, dar respuestas creativas ante los contratiempos, y un sinfín de cosas más esenciales para que el trabajo en equipo sea realmente esa sinergia que nos hace avanzar infinitamente más rápido que si aprendiéramos solos.

Pero... ¿Saben de verdad? ¿Todos saben? ¿Cómo han aprendido? ¿En sus familias? ¿En la escuela? ¿Han tenido algún modelo?

Como profesores, tendríamos que poseer todas estas competencias en acción, pero tampoco nos las han enseñado. A lo mejor nos hemos ido interesando por nuestra cuenta, leyendo libros, asistiendo a formaciones etc. Pero en ningún caso esto forma parte del currículo para ser profesor de español lengua extranjera. Ni tampoco para ser alumno.

Otro misterio al que a lo mejor nos hemos enfrentado a lo largo de nuestra carrera docente es ese estudiante apenas escolarizado al que aceptamos en clase "porque así algo al menos aprenderá" y que luego sorprende a todos por su interés, por su motivación y sobre todo por sus progresos espectaculares. Ese estudiante, tan consciente de sus límites, al que no le cuesta nada pedir ayuda a los demás, que se deja ayudar sin que haga mella en su amor propio, al que los "buenos estudiantes" dan lecciones particulares porque además estos se dan cuenta de que así entienden más ellos.

Y también el fenómeno contrario. El estudiante que siempre hace los deberes, que siempre escucha al profesor, que siempre hace lo que le dicen (pero solo lo que le dicen), que siempre es el primero en salir a la pizarra, en leer su redacción y que, un día, cuando el profesor está explicando con mucha pasión algo a toda la clase, se enfada porque no entiende. Simplemente porque no sabe pedir ayuda.

Animados por el desentrañamiento de estos misterios podemos irnos acercando, interesando y practicando en nuestras clases el aprendizaje consciente de las habilidades sociales.

En este camino, trazado a base de aproximaciones y con ayuda de brújulas diversas, podemos encontrar, como tesoros escondidos, algunas constantes que nos inspiren en nuestra búsqueda de nuevos itinerarios que acorten la distancia entre el grupo y el aprendizaje.

Otro reto actual importante de la docencia es la toma en consideración de las emociones en el proceso de aprendizaje. Ahora sabemos, gracias a la neurociencia, que las emociones están al principio y al final de todos los proyectos y de todos los mecanismos de decisión. Por lo tanto, es importante enseñar a niños y adolescentes en qué consiste ponerse en lugar del otro o advertirles de que un estrés generado por miedos imaginarios a “no ser capaz de...” además de ser un verdadero obstáculo al aprendizaje terminara por degradar su salud física y mental.

Nuestros estudiantes nos expresan a menudo, con mucho agradecimiento, lo bien que se sienten en clase, el placer que para ellos supone venir cada semana, el ambiente estupendo que reina, lo mucho que les gusta el aprender así, todos juntos, jugando, en grupos, alentándose, riéndose, explicándose las cosas, sintiéndose aceptados tal y como son, sin intentar competir ni rivalizar. A veces puede darnos la sensación de que, además de venir a clase para aprender español, vienen también para ser un poco más felices, para salir con la autoestima reparada. Podemos constatar también que hay grupos muy receptivos a este aprendizaje social (generalmente los de personalidades menos rígidas, flexibles a los diferentes roles del espectro social), que asimilan lo aprendido cada semana y progresan sin apenas retroalimentación. Grupos en los que se ríe mucho, sin juicios ni etiquetas, en los que la diferencia se vive como una riqueza, y en los que se pueden tentar las experiencias pedagógicas más arriesgadas porque nunca saldrán mal.

Al enseñar abiertamente en clase las destrezas sociales, al poner palabras en las vivencias de nuestros estudiantes, al reflexionar y ejercitar aquellos roles sociales que les son menos naturales, les ayudamos a desertar del territorio pasivo de lo mágico, de la inexplicable *química* de las relaciones, para habitar y así comprender, actuar y dominar los mecanismos que rigen lo humano.

Ellos serán libres después de aplicar lo aprendido a otros ámbitos de su vida: en su trabajo, su familia etc. Y así, además de aprender mejor español, habrán aprendido a formar parte consciente de ese gran colectivo al que llamamos Humanidad y que adquiere tantas y variadas representaciones concretas. Porque, como profesores, nada de lo humano puede sernos ajeno.

Para enseñar estas habilidades sociales he imaginado dos juegos: **El juego de la creatividad** y **El juego de los equipos estrella**.

Los juegos consiguen implementar al máximo los esfuerzos de los estudiantes consiguiendo un rendimiento espectacular, en un clima relajado donde los grupos se articulan en torno a reglas bien definidas. Facilitan el trabajo con un grupo heterogéneo y dan vida a la lengua en acción y relación. Son herramientas poderosas para romper las barreras de la inhibición y fomentan la distensión emocional, intelectual y física.

A través de ellos, los estudiantes van practicando en el aula, y espero que también fuera del aula, habilidades sociales como la empatía, el liderazgo compartido, el aliento mutuo, la negociación y resolución de desacuerdos, la consecución de

objetivos compartidos etc. El bienestar del grupo así como la eficacia y fluidez del aprendizaje irán así en aumento.

Puede que los estudiantes ya no nos agradezcan tanto “el buen ambiente” de la clase, porque sabrán que ellos mismos son autores del mismo. Y nosotros, docentes, nos sentiremos más a gusto encarnando plenamente nuestro papel, ya no de terapeutas, sino de expertos de la enseñanza.

REGLAS DEL JUEGO “LOS EQUIPOS ESTRELLA”

Organización: En grupos de 4 a 6 jugadores

Material:

- * Tablero (una estrella con 7 puntas)
- * Tarjetas para las pruebas “Expresión teatral”, “Recomendar cambios” y “Tomar una decisión”
- * Textos para corregir
- * Cuestionario
- * Textos de consulta
- * Reproducciones de cuadros y fotografías
- * Hojas y rotuladores de colores
- * Imperdibles

Desarrollo del juego:

Cada punta de la estrella representa una prueba.

En grupo, vais a decidir qué pruebas vais a superar y el orden en que vais a hacerlo.

En el tablero, por fuera de la estrella tenéis explicadas las habilidades sociales que vais a ejercitar en cada prueba.

Si elegís la punta de la estrella:

Expresión teatral: En parejas vais a experimentar la empatía.

Uno coge la tarjeta “lugar” y el otro la tarjeta “sentimiento”.

El primero debe experimentar empatía hacia su compañero.

Los observadores tienen que identificar el sentimiento y el lugar donde ocurre la escena.

Recomendar cambios: Cada jugador coge una tarjeta y la lee.

Los demás van a aconsejarle. El jugador que ha leído la tarjeta decidirá qué recomendación le parece la mejor.

Vais a ejercitar la creatividad. Podéis utilizar técnicas como la lluvia de ideas, los mapas mentales y el pensamiento irradiante.

Tomar una decisión: Un jugador coge una tarjeta y la lee. Tenéis que poneros de acuerdo todos en una decisión. Y para ello: establecer turnos de palabra, no interrumpir, alentar la expresión de los más tímidos, fomentar la discusión, buscar el consenso etc.

Responder a un cuestionario: Entre todos los miembros del grupo, vais a responder al cuestionario. Si lo deseáis, podéis repartiros y leer, antes de empezar, los textos de consulta.

Comentar cuadros y fotografías: Podéis elegir o bien sacar al azar uno de los cuadros o fotografías que están encima de la mesa y comentar lo que pensáis y lo que sentís al mirar esa imagen.

Es importante expresar mensajes claros, escuchar activamente (podéis reformular para ayudar al que habla a ir mas lejos en su expresión) y compartir vuestras percepciones sin juzgar.

Corregir un escrito: Elegir uno de los textos – el mismo para todos -. Se trata de compartir lo que sabéis, vuestros conocimientos en gramática y vocabulario, para encontrar y corregir los errores que aparecen en él. Podéis utilizar una gramática, un diccionario etc.

Hacer cumplidos: Elegir una hoja de papel (mejor si es de cartón) del color con el que os sintáis mas identificados. Escribir vuestro nombre expresando algo de vosotros mismos. Luego le pedís a un compañero que os lo ponga en la espalda, sujeto con un imperdible.

Por turnos, vais escribiendo en la hoja de papel lo que apreciáis especialmente de vuestros compañeros.

El juego se termina cuando lo decidáis de mutuo acuerdo.

Para concluir, podéis realizar el cuestionario de auto evaluación.

TARJETAS

RECOMENDAR CAMBIOS

Me gustaria cambiar algo de mi fisico

No ligo nada. Me gustaria tener mas gancho.

Quisiera cambiar mi imagen

El director de la escuela me quiere expulsar por gamberro

Estoy un poco deprimido/a. No tengo ganas de nada

En clase, me siento marginado/a: todos me toman por un empollon.

No sé hacer chuletas: siempre me pillan copiando

Creo que ya no le gusto a mi novio/a

En el trabajo un colega me acosa. Siempre dice que lo hago todo mal.

Gasto demasiado. Nunca llego a fin de mes

¿Cómo puedo vencer mi timidez?

TARJETAS

TOMAR UNA DECISION

El director dice que hay demasiadas personas en la clase. Dos deben irse. Tenemos que decidir quiénes.

¿Qué prohibimos hacer en clase?

Tenemos que redactar las cinco normas de la clase de español.

El director nos ha dicho que podemos trasladar nuestra aula de español al lugar que queramos de la escuela. También nos dice que ha recibido fondos del Ministerio de Educación para dotar a nuestra aula de todo el material que deseemos. Tenemos que entregarle un proyecto con nuestros deseos e ideas.

El Ministro de Educación nos escribe para decirnos que hemos ganado una beca para estudiar español durante quince días en una ciudad española. Tenemos que decidir a qué ciudad queremos ir.

Una ONG que trabaja en todos los países de Hispanoamérica nos propone colaborar durante un mes en sus diferentes proyectos de coordinación indígena. Tenemos que decidir a qué país queremos ir

El director prohíbe el consumo de alcohol dentro de la escuela. ¿Qué vamos a hacer con el material pedagógico de los recreos?

El profesor nos acaba de comunicar que, a partir de ahora nos va a enseñar también gallego, vasco y catalán. Daremos media hora de cada lengua por clase. ¿Estamos de acuerdo?

Tenemos que decidir las cuatro actividades que preferimos hacer en clase

El profesor acaba de decir que a partir de ahora es obligatorio llevar uniforme para venir a clase. Tenemos que decidir qué uniforme vamos a llevar.

Somos profesores novatos y es el primer día de clase con un grupo de estudiantes muy problemáticos. Uno de ellos acaba de tirar por los aires un bocadillo que ha caído al suelo, muy cerca de donde estamos. ¿Qué hacemos?

CUESTIONARIO

1. ¿Cómo definiríais la "empatía"?
2. ¿Qué es la inteligencia emocional?
3. Citar 5 habilidades sociales que os parecen importantes para sentirse a gusto y trabajar eficazmente en un grupo
4. ¿Cuál os parece más importante de todas?
5. ¿Qué capacidades tienen las personas que saben trabajar con los demás?
6. ¿Creéis que las habilidades sociales se adquieren naturalmente o pensáis que es mejor enseñarlas en la escuela?
7. ¿Cuál es la función principal de un líder?
8. ¿Creéis que se puede compartir el liderazgo entre todos? ¿Cómo?

EXPRESION TEATRAL

Tarjetas lugares

En una tienda de ropa (vendedor y cliente)

En un restaurante (camarero y cliente)

En la recepcion de un hotel (cliente y recepcionista)

En el zoo (animal y visitante)

En la cama (una pareja)

En el ascensor (dos desconocidos)

En el avion (dos pasajeros)

En un café internet (dos desconocidos)

En la Rambla (un automata y uno que mira)

En la calle (un policia y un ciudadano)

Tarjetas sentimientos / estados de animo

Enfadado/a

Enamorado/a

Preocupado/a

Contento/a

Asustado/a

Furioso/a

Cansado/a

Harto/a

Agotado/a

Emocionado/a

Sorprendido/a

Euforico

TEXTOS DE CONSULTA PARA EL CUESTIONARIO

Empatia: conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.

La esencia de la empatia consiste en darse cuenta de lo que sienten los demas sin que lleguen a decirnoslo. Porque aunque los demas pocas veces nos expresen verbalmente lo que sienten, lo manifiestan continuamente con su tono de voz, su expresion facial y otros canales de expresion no verbal.

La empatia es nuestro radar social.

Cuando las personas empatizan, ocurre algo fisiologicamente muy curioso, ya que el cuerpo de uno imita al del otro. Es una especie de tango emocional biologico. Sincronizan sus movimientos, sus posturas, su tono de voz, el tiempo que hablan y hasta la longitud de las pausas.

Este proceso de imitacion parece hallarse regulado por las regiones mas rudimentarias del cerebro. Y cuando esta sincronizacion automatica se pierde nos sentimos ligeramente incomodos.

Por ultimo, insistir en que el hecho de comprender el punto de vista o la perspectiva de otra persona – saber por qué se siente de tal modo – no significa necesariamente llegar a aceptarla.

¿Qué es la inteligencia emocional?

No es la inteligencia académica, sino la que sirve para la vida practica.

Es reconocer nuestras emociones, fortalezas, debilidades, tener autoconfianza, saber controlarse, adaptarse, motivarse, ser optimista, persuasivo.

Nuestra inteligencia emocional determina la capacidad potencial de que dispondremos para aprender las habilidades practicas basadas en uno de los siguientes cinco elementos:

La conciencia de uno mismo, la motivacion, el autocontrol, la empatia y la capacidad de relacion.

TEXTOS DE CONSULTA PARA EL CUESTIONARIO

LAS HABILIDADES SOCIALES

- **Empatia**
 - **Comunicación:** Emitir mensajes claros y convincentes
 - **Colaboracion y cooperacion:** Ser capaces de trabajar con los demas en la consecucion de una meta comun
 - **Aprovechamiento de la diversidad:** Aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas
 - **Espiritu de equipo:** Ser capaces de crear la sinergia grupal en la consecucion de metas colectivas
 - **Resolucion de conflictos:** Alentar el debate y la discusion abiertas, buscar soluciones que satisfagan plenamente a todos los implicados
 - **Flexibilidad y capacidad de dar una respuesta creativa ante los contratiempos y los obstaculos**
 - **Alentar el desarrollo de los demas**
 - **Escuchar abiertamente**
 - **Saber dar y recibir**
 - **Compartir la informacion de que se dispone**
 - **Ejercer el liderazgo infundiendo energia**
 - **Promover un clima de amistad**
-

TEXTOS DE CONSULTA PARA EL CUESTIONARIO

COMPETENCIAS EMOCIONALES DE LOS "GRUPOS ESTRELLA"

- Empatia o comprension interpersonal
- Cooperacion y unificacion de los esfuerzos
- Comunicaci3n abierta, explicacion de las normas y las expectativas

- Se presta atención al feedback de sus resultados y a desear hacer mejor las cosas
- Autoconciencia en el sentido de evaluar sus puntos fuertes y débiles como equipo
- Estimulación de la iniciativa
- Mantenimiento de una actitud activa que aliente la resolución de los problemas
- Confianza en el equipo
- Flexibilidad en el modo de afrontar las tareas colectivas
- Establecimiento de vínculos con otros equipos
- Elaboración del consenso

CORREGIR UN ESCRITO

A Querido Manuel:

Somos de vacaciones a Santander, en la casa de unos amigos belgos. Nos encantamos la ciudad. Además, hay pocos turistas, casi todos españoles. Comemos muy bien, sobre todo pescado, que está muy bueno por la salud.

Hagamos muchas excursiones. Hoy estuvimos en Santillana de Mar, que es un pueblo preciosísimo, con casas en piedra. Probamos una especialidad, que son los "sobaos", una especie de madalenas cuadradas riquísimas. Vamos a te llevar para que los pruebes.

Manana vamos hacer una excursión en los Picos de Europa. Dentro una semana volvemos en casa.

Pienso mucho a ti.

Te abrazo

Anne

B ¡Hola Sra. Carilla! ¿Qué tal las vacaciones?

Yo de puta madre. Soy pasando unos días con unos amigos en Lloret de Mar, ya sabe, el paraíso de los pringaos como mi. Hay tan discotecas que no podemos ir en todas, y es una verdadera pena porque luego tengo escribir por mi periódico un artículo sobre la marcha en la ciudad.

Alojamos en un camping a orillas del mar y la manana vamos a nos banar para despertarnos. Bueno, la manana es un decir, mas bien la tarde.

Los días son cortos y las noches muy largas y cansadas. Pero, ya lo sabe usted, yo siempre me sacrifico para mi trabajo.
Espero la ver a la vuelta para que corrija mi artículo.

Un saludo de su antiguo alumno

Pierre

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACION

La prueba que me ha gustado mas

La prueba que me ha gustado menos

La habilidad social que he aprendido

Los sentimientos y emociones que he vivido

Mis relaciones con los compañeros han sido

Una habilidad social que quiero ejercitar

Algo que me ha sorprendido

Algo que me ha molestado

EL JUEGO DE LA CREATIVIDAD

Objetivo: La Inteligencia creativa es la habilidad de tener ideas nuevas, de resolver problemas de maneras originales y de destacar por encima de la media en lo que se refiere a imaginación, conducta y productividad.

Esta compuesta por una serie de factores y todos ellos se pueden desarrollar: la fluidez, la asociación, el pensamiento irradiante, la flexibilidad, el uso conjunto de los dos hemisferios cerebrales, la habilidad de realizar mapas mentales.

Todo esto lo vamos a practicar en este juego.

Por otro lado, cada vez se valora más la capacidad de trabajar en equipo.

Durante muchas generaciones se pensaba que la cooperación y el trabajo en equipo se generaban de forma espontánea. Ahora se piensa lo contrario: que las habilidades para cooperar en equipo no pueden dejarse a la casualidad, sino que tienen que aprenderse a partir de estrategias que las favorezcan y de su práctica constante.

Material: un tablero de parchis, un dado y cuatro fichas (una de cada color).

Mazos de tarjetas: "Habilidades sociales", "Consejos y Recomendaciones", "¿Qué sabéis de?", "PNI", "Gimnasia cerebral", "Asociaciones de palabras", "Para qué no sirven los objetos"

Reglas del juego

1. Cada jugador elige una ficha de un color y la situa en su casilla de salida
2. Cada jugador coge una tarjeta del mazo "Habilidades sociales". Tendrá que ejercer, durante el tiempo que lo desee, la habilidad indicada. En cualquier momento, puede decidir ejercitar otra habilidad cogiendo otra de las tarjetas.
3. Cada jugador tira el dado y coge una de las tarjetas indicadas por la puntuación :
 - Si saca 1: "Consejos y Recomendaciones"
 - Si saca 2: "¿Qué sabéis de ...?"
 - Si saca 3: "Lo positivo, lo negativo, lo interesante"
 - Si saca 4: "Gimnasia cerebral"
 - Si saca 5: "Asociaciones de palabras"
 - Si saca 6: "Para qué no sirve esto"
4. Como responder:
 - TODOS LOS JUGADORES PARTICIPAN Y COLABORAN EN LAS DIFERENTES PRUEBAS (práctica de las habilidades sociales).
 - Para "Consejos y Recomendaciones" aplicarán la técnica de "Lluvia de ideas"
 - Para "¿Qué sabéis de?" los mapas mentales
 - Para el PIN un turno de palabra: primero todos dicen lo positivo, luego lo negativo y para terminar lo curioso.
 - Todos realizan los ejercicios de gimnasia cerebral
 - Para las asociaciones de palabras y los usos de las cosas todos se ayudan en la producción de ideas
4. Final del juego

Los jugadores deciden el momento de concluir el juego.

Al final realizarán la evaluación siguiente:

- La habilidad social que me ha costado más ejercitar:
- La habilidad social que me ha resultado más natural:
- ¿En qué momento me sentí más a gusto?:
- ¿En qué momento me sentí más alejado, desconectado, fuera del grupo?
- ¿Qué he aprendido?
- ¿Qué me sorprendió más durante el juego? ¿Qué ideas, emociones, vivencias?

- ¿Cómo podré hacer uso de lo aprendido?
- De todo lo aprendido selecciona algo importante, algo que puedes aplicar y algo para profundizar.

TARJETAS HABILIDADES SOCIALES

Comunicar lo que se sabe: ideas, puntos de vista, criterios.

Comunicar lo que se piensa, lo que se cree, lo que se siente

Escuchar, oír con atención, pensar en lo que se está diciendo

Mirar a la persona que habla o a las que se les habla

Responder con la mirada, con gestos y movimientos corporales, o verbalmente.

Hablar con tonos de expresión adecuados y apacibles

Expresar lo que nos agrada sobre lo que escuchamos, vemos, etcétera

Participar con voz agradable y expresión facial apacible

Mirar a las personas

Hablar con tonos y expresión adecuados y apacibles

Agradecer, cuando se nos hace un elogio, con palabras, con una sonrisa o con un movimiento corporal adecuado

Expresar confianza

Enseñar a alguien que no sabe hacer algo como hacerlo

Hacer algo para el beneficio de otros, ya que éstos no saben o no pueden hacerlo

Hablar con tono y expresion, pensar en lo que se esta diciendo
Aceptar en forma amable la respuesta a la ayuda ofrecida

Ayudar a otro(s) a realizar su tarea

Sugerir algo que pueda mejorar o perfeccionar lo que se esta haciendo

Argumentar por qué esta bien o mal

Indicar como podria mejorar

Hablar con tonos y expresion adecuados y apacibles

Escuchar, oir con atencion, pensar en lo que es esta planteando

Aceptar o negar en forma amable la recomendación

Saber esperar

Recopilar la informacion necesaria antes de dar una respuesta

Expresar nuestras emociones, criterios, puntos de vista, etc., de forma natural

Aceptar sugerencias, recomendaciones y ayuda.

Hacer lo que mejor conviene a todos, en todo momento, independientemente de nuestros gustos, preferencias o criterios.

TARJETAS CONSEJOS Y RECOMENDACIONES

RECOMENDAR UN CAMBIO DE IMAGEN A VUESTROS COMPANEROS

+++++

CONSEJOS PARA ESTUDIAR EL VOCABULARIO

- PNI TU OPINION sobre ...la prohibicion de fumar en lugares publicos
.....
- PNI TU OPINION sobre ... este juego
.....
- PNI TU OPINION sobre ... el cambio climatico
.....
- PNI TU OPINION sobre ... el aprendizaje de las habilidades sociales
.....
- PNI TU OPINION sobre ... el poder de la inteligencia creativa
.....
- PNI TU OPINION sobre ... el fenomeno mediatico del futbol
.....
- PNI TU OPINION sobre ... la prensa
.....
- PNI TU OPINION sobre ... la television
.....
- PNI TU OPINION sobre ... los politicos
.....
- PNI TU OPINION sobre ... los centros comerciales
.....
- PNI TU OPINION sobre ... los dictados de la moda
.....
- PNI TU OPINION sobre ... el deporte
.....

TARJETAS “Gimnasia cerebral”

Expande tus fronteras: algo que crees que no sabes hacer.
Explica por qué y decide qué vas a hacer para intentarlo

¡!!

Expresa con un dibujo, un movimiento corporal, un sonido, un simbolo

tarro

nave espacial

perro

mesa

pluma

boca

movil

coche

luna

bombilla

hoja

avion

autobus

rana

sol

arroz

piedra

reloj

pecho

mezquita

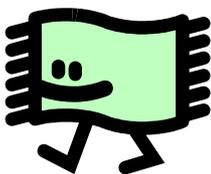
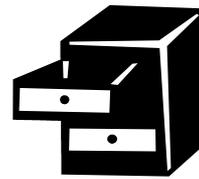
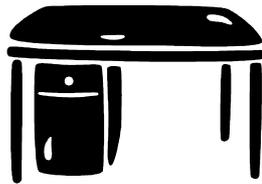
guitarra

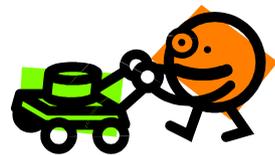
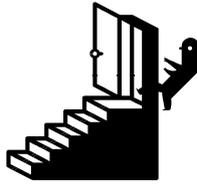
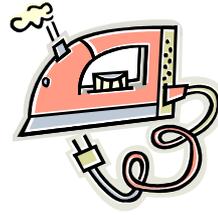
escarabajo

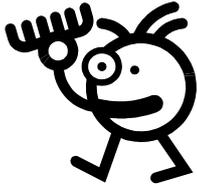
boda

bosque

Tarjetas "Para qué no sirve esto"







HERRAMIENTAS DE TRABAJO



LA LLUVIA DE IDEAS

Es la estrategia básica para la producción de ideas desde todas las perspectivas posibles, pues reúne a personas tan diferentes como sea posible, motivadas y capaces de expresarse en un grupo.

Reglas básicas

1. Todas las ideas son bienvenidas, por raras, descabelladas, extravagantes o absurdas que puedan parecer.
2. Cuanto más diferentes sean las ideas en relación con el tema, mejor.
4. Cuanta más divergencia exista en las ideas, hay mayores posibilidades de inspiración y de relacionarlas posteriormente.
5. Hay que estimular la producción de ideas: cuantas más ideas existan, mayores posibilidades hay de tener una buena idea.
6. Hay que animarse a asociar, combinar o relacionar las ideas aportadas entre todos para producir, así, nuevas ideas.
7. La crítica de las ideas está prohibida.

8. Para facilitar el proceso, se puede utilizar un visualizador gráfico, por ejemplo, el sol radiante

MAPAS MENTALES CREATIVOS

1. Empieza en el CENTRO de una página en blanco puesta en sentido horizontal.
2. Utiliza una imagen para tu idea principal
3. Utiliza colores por doquier (El color estimula los centros visuales de tu cerebro y capta la atención y el interés de tu vista)
4. Conecta tus ramas principales a la imagen central y conecta tus segundas y terceras ramas a los primeros y segundos niveles etc (Tu cerebro trabaja por asociación)
5. Dibuja las ramas curvadas en lugar de en línea recta (Tu cerebro se siente mucho más atraído por las líneas curvas que encuentras en la naturaleza)
6. Usa una palabra por línea (Las palabras sueltas son mejor para generar nuevos pensamientos. Las frases tienden a disminuir su efecto desencadenante)
7. Utiliza imágenes (Son fáciles de recordar y estimulan asociaciones nuevas y creativas)

PNI

El PNI, es decir, "lo positivo, lo negativo, lo interesante", es una estrategia que consiste en plantear el mayor número de ideas polares que uno pueda generar sobre un acontecimiento, o algo que se piensa o se observa. Esta estrategia llama la atención sobre la coexistencia de lo bueno, lo malo y lo curioso e, todo lo existente.

Nos permite despolarizar la evaluación y darle al pensamiento extensión, flexibilidad. Así podemos lograr un equilibrio en nuestros juicios valorativos y, por tanto, tomar decisiones fundamentadas

¿Cómo aplicar la estrategia PIN?

- Piensa primero en todo lo positivo
- Después piensa en todos los aspectos negativos
- Luego piensa qué despierta tu curiosidad al respecto, preguntas, dudas

EL JUEGO DE LA FLUIDEZ

Se trata de ver rápidamente las relaciones que hay entre las cosas

- Coge un par de palabras al azar
- Para cada par, intenta pensar al menos cinco similitudes entre ellas, ¡cuánto mas raras mejor!

PARA QUÉ NO SIRVE

Coge una tarjeta con el dibujo de un objeto.

Piensa en todas aquellas cosas para las que no puedas usarlo.

Se trata de generar un monton de ideas para ejercer tus habilidades mentales de fluidez, flexibilidad, originalidad y poder de asociacion.

BIBLIOGRAFIA

- Daniel GOLEMAN, La practica de la inteligencia emocional, Kairos
- Ramon FERREIRO, Estrategias didacticas del aprendizaje cooperativo, Trillas
- Juan VAELLO ORTS, Las habilidades sociales en el aula, Santillana
- Tony BUZAN, El poder de la inteligencia creativa, Urano

Textos y contextos: E/LE para el turismo cultural

Marcella La Rocca
Universidad de Palermo (Italia)

Marcella La Rocca es licenciada en Filología alemana y española por la Universidad de Palermo y en la actualidad está completando la tesis del doctorado en Metodología y Análisis de la Traducción de la Universidad de Vic (Barcelona). Es profesora de español con muchos años de experiencia en la enseñanza en centros de secundaria en Italia. Actualmente es profesora contratada de Lengua y Traducción Española en la Universidad de Palermo. Entre sus principales temas de investigación figuran la pedagogía colaborativa, la aplicación de las teorías socioconstructivistas a la didáctica de la traducción, las tareas de traducción en la didáctica del Español /LE y las nuevas tecnologías.

Resumen: El trabajo que presentamos a continuación describe una propuesta metodológica dirigida a estudiantes universitarios de nivel avanzado, con un interés en el lenguaje especializado del sector turístico cultural. Nuestra propuesta, que se basa en una epistemología socioconstructivista y humanista, un enfoque didáctico colaborativo y una programación procesual centrada en los géneros textuales de mayor interés para el turismo cultural, como folletos, guías, reportajes, anuncios, etc., se caracteriza por el uso de la traducción como tarea comunicativa y por el recurso a fichas de trabajo, de concienciación y autocorrección como ayudas distales al proceso de enseñanza y aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta metodológica que presentamos a continuación se proyectó y experimentó en el ámbito de la asignatura Lengua y Traducción Española III del curso de licenciatura en Operadores del Turismo Cultural de la Facultad de Letras de Palermo, Italia, en el curso 2005/2006. Con nuestro trabajo nos proponíamos elaborar materiales para la enseñanza del Español/LE a nivel avanzado en el ámbito de cursos de grado o posgrado con un interés en el lenguaje especializado del sector turístico cultural. Para ello, elaboramos una programación por tareas centrada en diferentes géneros textuales que se pueden encontrar en este ámbito, como folletos, guías, páginas web, anuncios, reportajes, etc. Cada unidad didáctica de la programación realizada se centra en un diferente género, a través de una serie de tareas previas, una tarea final y una o más tareas derivadas (Martín Pereris, 2004). En particular, recurriendo a textos auténticos, se analizan las características de cada género textual, evidenciando las diferencias en las convenciones de género entre el español y la L1, a través de un trabajo con textos paralelos y análisis textual (Swales, 1990, 2004; Bhathia, 1993).

Las diferentes tareas que conforman nuestra propuesta se elaboraron con el objetivo de que los estudiantes consolidasen sus competencias en la L2, alcanzando el nivel C1 del Marco Común del Consejo de Europa. En particular, nos interesaba ampliar su competencia discursiva y textual, acostumbrándolos al uso de textos paralelos para el análisis textual, sea como método de acercamiento al texto, sea como preparación a las tareas de traducción. Entre las características más innovadoras de nuestra propuesta podemos destacar la utilización del formato didáctico del taller y el recurso a tareas de traducción para la didáctica del E/LE.

A continuación presentaremos, en primer lugar, las base teóricas de la propuesta; pasaremos luego a presentar la propuesta, en cuanto a contenidos, metodología y evaluación. Por último, expondremos nuestras conclusiones y propuestas de investigación sobre el tema. En anexo al presente trabajo se incluyen los cuestionarios que se suministraron a los estudiantes para evaluar la metodología utilizada durante la fase experimental del proyecto.

2. MARCO TEÓRICO

El marco epistemológico de referencia de la propuesta metodológica que aquí se presenta integra aportaciones procedentes de las teorías del aprendizaje constructivistas, interaccionistas y humanistas, y sus aplicaciones en la educación en general, y en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras y de la didáctica de la traducción, en particular.

Desde una perspectiva socioconstructivista y humanista, el proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso de construcción conjunta de significados realizado por aprendientes y profesor a través de sus interacciones en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje (Coll et al., 1995: 193). El lugar privilegiado donde puede realizarse el proceso constructivo del aprendiente gracias a los soportes y ayudas de los otros es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) propuesta por Vygotsky (1995). La actuación del profesor en la ZDP se configura como una acción de andamiaje (Bruner et al., 1976; Bruner, 1984, 1998), en la que el profesor proporciona formas de ayuda y apoyo a la acción constructiva realizada por el estudiante, retirando y modulando progresivamente las ayudas según el aprendiente va avanzando en la ZDP (Coll y Onrubia, 1999: 26; Onrubia, 2003: 46). Para que la intervención del profesor en la ZDP sea eficaz, debe constituir un reto para los aprendientes, pero, al mismo tiempo, debe ofrecerles los instrumentos necesarios para superarse. Para ello, el profesor recurre a la observación participativa y a la plasticidad. Gracias a la observación participativa, que le permite conocer el nivel de partida y monitorizar los avances y obstáculos que experimentan los aprendientes, y a la plasticidad, que le permite intervenir de forma contingente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el profesor ajusta su intervención a las necesidades contingentes de los estudiantes en los diferentes momentos del proceso de construcción de significados (Coll, 1990: 144; Coll y Solé, 1989: 20).

En cuanto a los respectivos roles de los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, hay que evidenciar que en una propuesta metodológica basada en una epistemología socioconstructivista y humanista, el estudiante tendrá un rol central en el proceso de enseñanza y aprendizaje, asumiendo responsabilidades crecientes sobre su mismo proceso de aprendizaje. En este proceso serán determinantes la instauración de un contexto colaborativo que facilite el aprendizaje y lo que los estudiantes aporten al proceso mismo, en cuanto a motivación, disponibilidad y estilos personales de aprendizaje (Williams y Burden, 1997: 88-110). En una clase colaborativa los roles tradicionales del profesor como dispensador del saber y del estudiante como recipiente inerte dejan lugar a nuevos

roles que permiten distribuir mejor la responsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesor se convierte en asesor y arquitecto (Lee y Van Patten, 1995: 12-16) en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a disposición de los estudiantes para aclarar dudas, responder a las consultas de los estudiantes e intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje para modelarlo con su acción de andamiaje. Este nuevo rol del profesor influye también en la capacidad del estudiante de trabajar de forma autónoma, asumiendo su parte de responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La acción educativa, por tanto, estará encaminada a formar al aprendiente para que adquiera una siempre mayor autonomía y control en el proceso constructivo que caracteriza el aprendizaje, es decir, <<para que llegue a tener el conocimiento de las propias cogniciones y sea capaz de regular su propia actividad mental durante el proceso de aprendizaje>> (Esteve et al., 2003)

2. 1. Los textos en la didáctica de la L2

En la producción y comprensión de los textos, los hablantes recurren a esquemas mentales que les permiten planificar e interpretar los textos respetando las convenciones socioculturales y, por tanto, cumpliendo con las normas de textualidad de una determinada lengua y cultura (Corno, 1994: 57; van Dijk, 2005). Partiendo de estas premisas, podemos afirmar que la competencia textual se configura como un elemento esencial de la competencia comunicativa de cualquier hablante y, por tanto, representa un objetivo fundamental de la didáctica de una L2.

La competencia textual en L2, por cuanto expuesto, comporta, como mínimo, las siguientes habilidades:

- reconocer textos pertenecientes a diferentes tipologías y géneros textuales;
- comprender y producir textos de diferentes tipologías y/o géneros, respetando las normas de textualidad de la lengua y cultura en cuestión;

Del concepto de texto y de los criterios que permiten distinguir un texto de un enunciado se han ocupado numerosos estudiosos en el ámbito de la Lingüística del texto (*Textlinguistics*), también conocida como Análisis del discurso (van Dijk, 1988: 7).

Una definición de texto que tiene en cuenta el carácter comunicativo de los intercambios que se producen entre el productor de un texto y el receptor del mismo es la que encontramos en de Beaugrand y Dressler (1997: 35): <<un TEXTO es un ACONTECIMIENTO COMUNICATIVO que cumple siete normas de TEXTUALIDAD>>. Las normas a las que se refieren los autores son la cohesión, la coherencia, la intencionalidad, la aceptabilidad, la informatividad, la situacionalidad y la intertextualidad. Estas siete normas, según de Beaugrand y Dressler, funcionan como principios constitutivos que definen la forma de comportamiento identificable como comunicación textual. Existen además, según estos autores, tres principios regulativos que controlan la comunicación textual, es decir, la eficacia, la efectividad y la adecuación.

Según Van Dijk (1972), existe una estructura profunda macroestructural de carácter semántico o lógico-semántico que constituye la base sea de las estructuras del enunciado sea de las relaciones entre éstas. Van Dijk (1988) distingue entre estructuras locales o microestructuras, dentro de las que incluye las

estructuras del enunciado, cuya descripción corresponde a la gramática, y las estructuras secuenciales, que corresponden al nivel del texto y cuya descripción compete a la gramática del texto; y estructuras globales, que comprenden la macroestructura, en el plano semántico, y la superestructura, en el plano de la estructura formal. Van Dijk habla también de estructuras de relevancia y de estructuras retóricas, que, según este autor, pueden afectar a todos los niveles estructurales del texto (van Dijk, 1988: 13-18).

El concepto de género textual ha sido estudiado, en particular, dentro del ámbito del discurso profesional, aunque sus orígenes se remontan a la retórica clásica.

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

Bhatia (1993), que recoge la definición de Swales y la elabora ulteriormente, agrega que aunque hay muchos factores que influyen en la elaboración de un género, como el contenido, la forma, los receptores, el medio, y el canal, el elemento fundamental que lo caracteriza es la función o funciones comunicativas que debe cumplir. Según Bhatia, las funciones comunicativas determinan la forma del género y su estructura interna. A un cambio en las funciones comunicativas corresponde, por lo general, un cambio de género, aunque en el caso de cambios de menor entidad de las funciones comunicativas, según este autor, nos encontraremos frente a diferentes subgéneros (Bhatia, 1993: 13).

Para un análisis del género que permita dar una visión contextualizada, Bhatia (2002) sugiere que se haga una clasificación de los géneros en diferentes fases. En primer lugar, este autor propone hallar su *propósito comunicativo general* (por ejemplo: persuadir, informar, etc.); en segundo lugar, sugiere averiguar cómo ese propósito comunicativo general se refleja en distintos *valores retóricos y genéricos* (narración, exposición, etc.), y descubrir cuáles son las estructuras léxico-gramaticales que se utilizan para ello (selección de tiempos y modos verbales, formas de tratamiento, uso de colocaciones, etc.). Según Bhatia, la combinación de diferentes valores retóricos permite clasificar los géneros en grupos que comparten un mismo fin comunicativo (por ejemplo: géneros promocionales, géneros informativos, etc.), dentro de los cuales es posible distinguir diferentes géneros específicos (por ejemplo: anuncios, folletos, reportajes, etc.).

Resumiendo, podemos afirmar que todos los textos pertenecientes a un determinado género textual comparten los siguientes elementos:

- un propósito comunicativo general;
- una superestructura formal convencional, reconocida por la comunidad discursiva como característica del género en cuestión;
- una estructura retórica compuesta por partes o movimientos obligatorios y opcionales;
- elementos de la microestructura lingüística que contribuyen a la identificación del género.

En el aula de LE el análisis de textos pertenecientes a un determinado género, con el fin de identificar sus características y compararlas con las de los textos del mismo género en la L1, se puede realizar a partir del esquema propuesto

por Bhatia, es decir, partiendo de la determinación del propósito comunicativo general del género, pasando luego a reconocer los propósitos comunicativos secundarios, a la identificación de los diferentes valores retóricos y genéricos que presenta el texto (movimientos) y a analizar las estructuras léxico-gramaticales que se utilizan para realizar los propósitos comunicativos enunciados. La comparación de textos pertenecientes al mismo género en la L1 y en la L2 puede resultar de gran utilidad para la construcción de una competencia textual en L2 y para consolidar, al mismo tiempo, la competencia textual en la L1 de los estudiantes.

2. 2. La traducción en la clase de E/LE

En cuanto al uso de tareas de traducción para la enseñanza del Español/LE, hay que evidenciar que según varios autores, la traducción como instrumento didáctico en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, o traducción pedagógica, se puede utilizar para favorecer el análisis contrastivo entre la L1 y la L2 (Alonso Alonso y González Álvarez, 1996: 139; Calvi, 2001: 334) para detectar y eliminar posibles interferencias entre la L1 y la L2, evitar el recurso a estrategias de elusión (*avoidance*), mejorar las competencias lingüísticas, cognitivas y comunicativas, sea en la L1 sea en la L2, llegar a una mejor comprensión y aceptación de las diferencias socioculturales entre la L1 y la L2, etc. (González Davies, 2002: 64-74).

Cabe añadir que la traducción, bien interlingüística o intralingüística, puede resultar un instrumento muy útil para que los alumnos tomen conciencia de la existencia de reglas no escritas que regulan el uso de la lengua en diferentes contextos y aprendan a aplicarlas correctamente (Duff, 1989: 20-21). Hay que destacar, además, que esta actividad es seguramente más auténtica y natural que muchos otros ejercicios que se realizan en la clase de L2. En efecto, en la vida real la traducción, bien intralingüística bien interlingüística tiene una utilidad práctica innegable y los textos auténticos que se utilizan para los ejercicios de traducción aportan a la clase de lengua una gran variedad de géneros y tipologías textuales y de registros lingüísticos, la misma variedad con la que los estudiantes deberán enfrentarse cuando utilicen la lengua extranjera para fines prácticos (Duff, 1989: 6-7).

En su trabajo sobre la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras (2001), Maria Vittoria Calvi, afirma que la traducción pedagógica puede resultar útil para mejorar la competencia lingüística de los estudiantes en su L1, para mejorar su competencia lectora en la lengua extranjera, y, sobre todo, para realizar una comparación entre las dos lenguas en cuestión. En particular, la traducción directa, según esta autora, fomenta la conciencia de la proximidad lingüística y puede transformarse en un momento esencial de la reflexión contrastiva, gracias a la utilización de técnicas de autocorrección; mientras la traducción inversa puede resultar útil para evaluar la competencia contrastiva, es decir, la capacidad de mantener separadas las dos lenguas evitando la contaminación (Calvi, 2001: 333-339).

En nuestra opinión, además de este uso de la traducción como actividad encaminada a la adquisición de la competencia comunicativa (traducción pedagógica), en un curso avanzado de E/LE para el Turismo Cultural, la traducción puede constituir un objeto de aprendizaje autónomo, a través de tareas de traducción contextualizadas (encargos de traducción, proyectos de traducción) encaminadas a la adquisición de una competencia traductora especializada en el ámbito del Turismo cultural.

Además, la realización en clase de tareas de traducción en grupo puede constituir una ocasión ideal para adoptar un enfoque contrastivo textual. En efecto, en una metodología colaborativa como la que caracteriza el presente trabajo, la negociación de significados, la verbalización de las propias elecciones y la acción de andamiaje del profesor constituyen momentos privilegiados de concienciación metacognitiva (Landone, 2001: 143) en los que el análisis contrastivo resulta de gran utilidad. En esta fase, además, es posible llamar la atención de los estudiantes sobre problemas de traducción debidos a diferencias entre las lenguas de trabajo y sus respectivas culturas en cuanto al uso de convenciones de género, marcas culturales, fraseología, colocaciones, etc.

Por cuanto expuesto, consideramos que el encargo de traducción simulado y el proyecto de traducción (sea real, como propone Kiraly, 2000, sea simulado) reúnen todas las características citadas por Zanón (1995: 52-53) como esenciales en una tarea y se pueden incluir a pleno derecho entre las tareas que componen las diferentes unidades didácticas del presente trabajo.

3. ENFOQUE DIDÁCTICO

El enfoque didáctico del presente trabajo se inscribe en el enfoque por tareas, y, dentro de este, opta por la enseñanza centrada en el estudiante a través del trabajo colaborativo en grupos.

Dentro del enfoque comunicativo, y como desarrollo de éste, se ha hablado de enfoque por tareas para designar un enfoque comunicativo basado en una programación procesual (Breen, 1990, 1996; Zanón, 1995).

Los planes procesuales, en palabras de Michael P. Breen (1990: 13), <<representan *como se hace algo*>>. Los programas basados en tareas <<organizan y presentan lo que se logra a través de la enseñanza y el aprendizaje en términos de *cómo* un aprendiz puede utilizar su competencia comunicativa cuando realiza una serie de tareas>> (ibidem).

La secuenciación de contenidos por tareas de aprendizaje permite elaborar una programación flexible, que tenga en cuenta la emergencia de problemas de aprendizaje (Breen, 1990: 17), y, al mismo tiempo, permite recoger las instancias de formación de los propios estudiantes.

Según Breen (1990), las tareas <<pueden secuenciarse desde aquéllas que son familiares en función de la competencia de los aprendices en ese momento hacia las menos familiares, o desde el tipo más generalizable de tareas al menos generalizable. Estas dimensiones amplias pueden ser aplicadas a la naturaleza del conocimiento y/o a las capacidades requeridas por una tarea>> (ibidem).

Nunan (1989), por su parte, propone secuenciar las tareas de forma que las diferentes tareas requieran esfuerzos progresivamente mayores por parte de los estudiantes y, al mismo tiempo, de forma que las capacidades adquiridas o practicadas en una fase de la tarea sean utilizadas y extendidas en fases posteriores (principio de continuidad) (Nunan, 1989: 118-119).

En cuanto a las tareas comunicativas iniciales, Breen afirma que son diagnósticas en dos sentidos, ya que <<primero, están dirigidas a descubrir lo que es manejable para el aprendiz – que competencias posee – y, segundo, son diagnósticas de lo que el aprendiz aún no conoce o no puede hacer>> (ibidem). Las siguientes tareas, en cambio, <<están secuenciadas en función del desarrollo del conocimiento y capacidades desde la competencia inicial del aprendiz>> (ibidem).

En una programación de tipo procesual la tarea constituye el fulcro de la programación, alrededor del cual se articulan todas las actividades de aprendizaje. En este sentido, y partiendo de la perspectiva socioconstructivista y humanista que caracteriza nuestro marco epistemológico de referencia, la programación por tareas de aprendizaje, consiste en la selección y secuenciación de una serie de tareas finales, a través de la realización de las cuales los aprendientes pueden construir sus propios significados acerca de los contenidos de aprendizaje, y en la elaboración y secuenciación de actividades o tareas previas y derivadas (en la terminología de Martín Peris, 2004) que mantienen una relación de continuidad con la tarea final (Nunan, 1989), bien porque son necesarias para la consecución de capacidades o la adquisición de conocimientos indispensables para la construcción de nuevos conocimientos y competencias (tareas previas), bien porque los conocimientos y competencias adquiridos gracias a la realización de las tareas finales capacita a los aprendientes para su realización (tareas derivadas) .

3. 1. De la clase al “Taller”

Desde la perspectiva socioconstructivista y humanista que caracteriza nuestro marco epistemológico de referencia, la finalidad de la educación es la de formar a la persona en su totalidad (educación integral u holística), poniéndole a disposición los instrumentos para seguir aprendiendo autónomamente, aún después de que habrá completado el ciclo educativo institucional (educación continuada o *lifelong-learning*). Esto comporta, por un lado, la necesidad de enseñar a los estudiantes a aprender de forma autónoma, y, por el otro, la de modelar la enseñanza sobre las necesidades individuales y sociales de los aprendientes.

Hay que evidenciar que la autonomía del aprendiente no es una característica estática del sujeto que aprende, sino más bien un proceso gradual que requiere un esfuerzo y una disponibilidad para asumir responsabilidades por parte del aprendiente y una actuación específica por parte del profesor (Jiménez Raya, 1994: 44-45). En efecto, el desarrollo de la autonomía comporta, para el profesor, la necesidad de fomentar la conciencia metacognitiva de los estudiantes y su capacidad de aprender a aprender por medio de un entrenamiento estratégico, que les ayude a planificar y controlar de forma consciente el proceso de resolución de tareas (Esteve et al., 2003).

La forma de organización social que, según la literatura, permite la instauración de un contexto más favorable para el proceso de enseñanza y aprendizaje es la del trabajo colaborativo en pequeños grupos de tres o cuatro estudiantes, ya que, además de fomentar la interacción entre los estudiantes y de estos con el profesor, reduce la ansiedad típica de los contextos competitivos (Crozier 1997; Oxford 1999) y ayuda a instaurar relaciones interpersonales positivas, al mismo tiempo que favorece la autonomía de trabajo de los miembros del grupo (Crandal, 1999; Onrubia, 2003).

Además, la organización social del aula en pequeños grupos que trabajan de forma colaborativa, con el profesor que actúa como mediador, facilitador y guía, según varios estudios (Coll, 1984: 135; Onrubia, 2003: 37; Rochera et al, 1999: 59-60), favorece la aparición de dispositivos de ayuda entre los estudiantes, con una consecuente mejora de los resultados del aprendizaje y un incremento de la motivación.

Por último, la interacción entre pares y entre estudiantes y profesor durante la resolución de las tareas de forma colaborativa, al impulsar al estudiante a verbalizar sus procesos cognitivos (introspección y reconocimiento de estrategias), favorece la metacognición y el conocimiento estratégico (Fernández, 1996:9).

El trabajo colaborativo comporta, además, la adquisición de algunas técnicas interpersonales, como la verbalización y justificación de las propias elecciones, la negociación, la división de roles, la revisión del trabajo realizado, etc., que son requisitos fundamentales en el mundo real, en el que se tiende a trabajar sobre proyectos que se realizan en equipo bajo la supervisión de una figura más experta (director del proyecto o supervisor).

En nuestra opinión, para que sea posible una redistribución de los roles de los participantes y de la respectiva responsabilidad sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje es aconsejable recurrir a un formato didáctico diferente al de la clase tradicional, que permita una mayor flexibilidad y una mejor división de las responsabilidades entre aprendientes y profesor-facilitador. El Taller, como formato didáctico, se puede utilizar con este objetivo.

Según Don Kiraly (2000), el concepto de taller (*workshop*) puede resultar útil para describir un formato didáctico alternativo basado en una epistemología socioconstructivista. En el Taller, el profesor deja de ser el transmisor de conocimientos, para pasar a ser guía y facilitador en el proceso constructivo del estudiante, que asume un rol central y se hace cargo de responsabilidades crecientes sobre su mismo proceso de aprendizaje

El formato del Taller permite pasar de la situación muy poco comunicativa del aula como lugar donde se escucha o, en la mejor hipótesis, se participa en una clase proyectada e impartida por el profesor, a un lugar en el que se interactúa, se proyecta, se programa, se toman decisiones, se evalúa y se construye activamente la propia comprensión del mundo en una comunidad de aprendizaje. Una comunidad cuya función y justificación es la de ser útil para el desarrollo personal de cada uno de sus miembros, aprendientes y profesor-facilitador, y que es una comunidad real en un mundo real, con sus propias reglas, dinámicas y objetivos.

4. NUESTRA PROPUESTA METODOLÓGICA

Como hemos dicho, el proyecto que aquí presentamos se experimentó en la asignatura Lengua y Traducción Española III de la licenciatura en Ciencias del Turismo Cultural de la Facultad de Letras de la Universidad de Palermo, Italia. En el curso 2005/2006 se experimentaron tres unidades didácticas: "el anuncio", "el folleto turístico", y "el reportaje".

Para la elaboración de nuestra propuesta, partimos de un análisis de las necesidades de nuestros estudiantes. Basándonos en los objetivos de la licenciatura en Traducción Cultural y en las salidas profesionales previstas en los documentos oficiales, establecimos los objetivos de la asignatura Lengua y Traducción Española que se deben alcanzar a lo largo de los tres años de esta licenciatura (Cuadro 1).

Objetivos didácticos de la asignatura Lengua y Traducción Española:
Los estudiantes de la licenciatura en Turismo Cultural deberán alcanzar las siguientes competencias y habilidades:
<ul style="list-style-type: none">• Saber traducir del español a la L1 textos de especialidad en el ámbito del turismo cultural;• Saber traducir de la L1 al español textos de especialidad en el ámbito del turismo cultural;• Saber redactar en español textos promocionales o ilustrativos de las características ambientales, históricas y culturales de la región,

basándose en fuentes de documentación en L1 y/o con el auxilio de textos paralelos en español;

- Saber redactar en L1 textos promocionales o ilustrativos de las características ambientales, históricas y culturales de países hispanohablantes, basándose en fuentes de documentación en lengua española;
- Saber construir itinerarios turísticos redactados en español, sobre la base de textos documentales en L1 y en español;
- Saber guiar grupos, utilizando como lengua de comunicación la lengua española, con el objetivo de ilustrar las características naturalísticas, históricas, arqueológicas, económicas y antropológicas de la región.

Cuadro 1: Objetivos didácticos de la asignatura Lengua y Traducción Española

Considerando que la asignatura Lengua y Traducción Española en el curso de licenciatura en cuestión se estudia por tres años, con una carga lectiva de 60 horas por curso, y que en los dos primeros años los estudiantes alcanzan una competencia comunicativa que corresponde al nivel B2 del Marco de referencia europeo, y una competencia traductora del español a la L1 de nivel intermedio, con nuestro trabajo nos proponíamos, como hemos dicho, que los estudiantes consolidasen sus competencias en la L2, alcanzando el nivel C1 del Marco común europeo, y, en particular, nos interesaba ampliar su competencia discursiva y textual, acostumbrándolos al uso de textos paralelos para el análisis textual, sea como método de acercamiento al texto, sea como preparación a las tareas de traducción.

Para alcanzar los objetivos previstos, como también hemos dicho, elaboramos una programación por tareas centrada en diferentes géneros textuales que se pueden encontrar en el ámbito del turismo cultural, como folletos, guías, páginas web, anuncios, reportajes, etc.

Las tareas que componen cada unidad didáctica se realizaron en grupos, de forma colaborativa, bajo la supervisión de la profesora que actuó como facilitadora y guía, a través de una acción de andamiaje (Bruner, 1980; Williams y Burden, 1997) en la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1995) y con el soporte de instrumentos de concienciación, reflexión y metacognición elaborados por la profesora como ayudas distales en la zona de desarrollo próximo (Rochera et al., 1999: 52-53).

La evaluación se realizó a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y comprendió una fase de autoevaluación y autocorrección a través de fichas; una fase de evaluación diagnóstica al final de cada unidad; y una fase de evaluación final, al final del curso, realizada a través de un proyecto de traducción en grupos y de una prueba final individual de traducción, redacción y gramática.

Durante las clases los estudiantes trabajaron en grupos, negociando, comunicando entre sí y con los otros grupos, solicitando la ayuda de la profesora cuando la necesitaban. Por nuestra parte, realizamos un trabajo constante de observación, para detectar las necesidades que surgían en los diferentes grupos, interviniendo sea para ayudar a los grupos que lo solicitaban, sea para guiar a los que parecían estancarse o encontrar dificultades que no podían superar autónomamente.

Siempre tuvimos en cuenta los conceptos de zona de desarrollo próximo y de andamiaje durante nuestra actuación en la clase, y nunca dimos soluciones preconfeccionadas, sino que ayudamos a los estudiantes a encontrar sus propias soluciones a los problemas evidenciados.

Nuestra acción de andamiaje no se limitó a la fase de elaboración de las tareas sino que se extendió a la de autocorrección, en la que intentamos guiar a los estudiantes para que comprendieran el origen de los errores que habían hecho y lograran solucionar los problemas encontrados.

Los instrumentos de concienciación, y autocorrección elaborados se fueron adecuando a las instancias que iban surgiendo durante las clases. Con su elaboración, intentamos ofrecer una ayuda distal a los estudiantes, para favorecer la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje.

Las fichas de trabajo y autocorrección se realizaron también en grupos, por lo que hubo una comunicación y negociación constante entre los miembros de cada grupo, entre los diferentes grupos y entre los estudiantes y la profesora.

4. 1. Presentación de la propuesta

Cada unidad didáctica de la programación se centra en un diferente género, a través de una serie de tareas previas, una tarea final y una o más tareas derivadas (Martín Pereris, 2004). En particular, intentamos destacar las características de cada género textual, evidenciando las diferencias en las convenciones de género entre el español y la L1, a través de un trabajo con textos paralelos y análisis textual (Swales, 1990, 2004; Bhatia, 1993).

Teniendo en consideración la clasificación de las actividades de la lengua en actividades de comprensión, producción, interacción y mediación (MRE, 2002), elaboramos tareas de análisis textual, producción oral y escrita, traducción intersemiótica e interlingüística (Jakobson, 1984) etc., que comportan la integración de diferentes destrezas lingüísticas.

Cada unidad comienza con un **Texto de introducción**, que permite un primer acercamiento al género textual en que se centra la unidad, acompañado de algunas actividades que se proponen que los estudiantes comiencen a familiarizarse con la estructura del género en cuestión. Después de este acercamiento inicial, la sección **Vamos a ver** guía a los aprendientes, a través de algunas preguntas, en la interpretación del texto con una técnica *top-down*, partiendo de la comprensión global del texto, y pasando luego a una fase de análisis más detallada. El texto de partida se utiliza, por último, en actividades de traducción intersemióticas y/o interlingüísticas en grupos.

Después de este grupo de actividades encaminadas a focalizar la atención de los estudiantes sobre las características del género textual en que se centra la unidad, se pasa al **Análisis de géneros**, a través de una serie de actividades de investigación, análisis, comparación y reflexión sobre textos pertenecientes al género en cuestión sea en la L1 que en la L2.

La sección siguiente, **Textos en contexto**, introduce nuevas muestras de textos pertenecientes al mismo género, que presentan variantes respecto al **Texto de introducción**, y que constituyen sendos textos de partida para una serie de tareas recogidas en la sección **Manos a la obra** para cuya realización los estudiantes deberán llevar a cabo actividades de comprensión, producción, interacción y mediación, integrando diferentes destrezas lingüísticas y otras habilidades complementarias, como la capacidad de negociar, de elaborar un proyecto, de buscar información en internet, etc.

La sección **En breve** recoge textos breves que pertenecen al mismo género tratado en la unidad o a uno similar y propone una serie de actividades de ampliación,

redacción, síntesis, manipulación, encaminadas a ampliar la competencia textual de los estudiantes en el género en cuestión.

A continuación, el **Taller de traducción** presenta un encargo de traducción para cuya realización los estudiantes deberán trabajar en equipo, utilizando las técnicas de documentación de que disponen.

La **Tarea final** comporta la realización de un proyecto en grupos, con una clara consigna para su elaboración y su entrega. Se trata siempre de un proyecto que comporta actividades de investigación, documentación, proyectación, distribución de roles, redacción, corrección, y presentación del trabajo realizado.

En el **Banco de Ideas**, se recogen una serie de tareas derivadas, que permiten consolidar las competencias textuales adquiridas con la unidad en cuestión, o materiales de documentación complementarios para la redacción de textos pertenecientes al género textual tratado en la unidad.

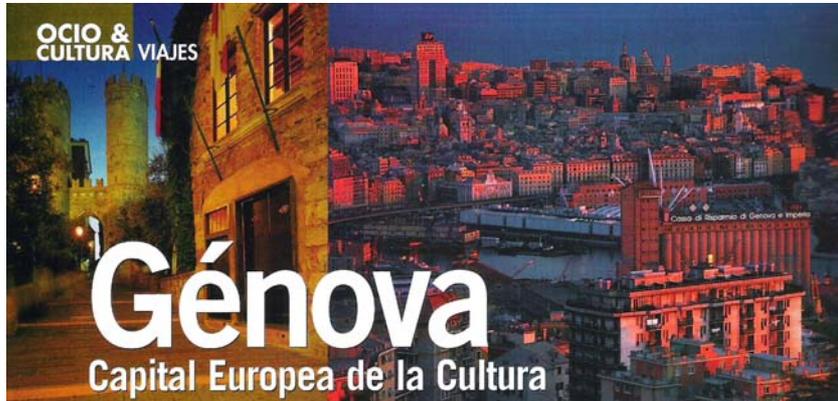
Con el fin de poner a disposición de los estudiantes la información necesaria sobre los diferentes géneros tratados, se incluyó en cada unidad una sección **Ampliación: G de género**, con fichas informativas sobre el género textual en que se centra la respectiva unidad.

A continuación, presentamos los materiales correspondientes a la unidad didáctica centrada en el género "reportaje".

EL REPORTAJE

TEXTO DE INTRODUCCIÓN

- Aquí tenéis un artículo publicado en la sección Ocio, cultura y viajes de la revista Clara. Después de leerlo, y con la ayuda del recuadro de la página siguiente, identificad las partes que componen su estructura.



Destino ideal para amantes del arte y de las ciudades marítimes, Génova reúne con su capitalidad cultural grandes obras en sus palacios señoriales.

Rocas y montañas configuran el paisaje de la región italiana de Liguria, situada en el norte del país. Bañada por el Mediterráneo, cuenta con uno de los puertos más importantes de la historia de Europa, el de su capital, Génova. Edificios imponentes, suntuosas casas señoriales e iglesias son algunos de los rastros del esplendor marítimo durante la Edad Media. Conocida como "la città superba" (la ciudad soberbia) durante el medievo, Génova es hoy la herencia de una ciudad marinera que ha sabido estructurar estéticamente su crecimiento. Llena de contrastes, en Génova conviven en armonía rascacielos y construcciones medievales.

Por la ciudad medieval
En el cinturón de las murallas, datadas del siglo XII, se encuentran "La Porta di Vacca" y "La Porta Soprana", desde las que se puede iniciar un recorrido hacia el "Porto Antico", no sin antes acercarse a la casa donde vivió el navegante Cristóbal Colón. Antigua zona de pescadores y marineros, el "Porto Antico" alberga hoy numerosas tiendas. Es, sin duda, una buena zona para hacer un alto en el camino para comer o cenar en alguno de sus restaurantes típicos, donde podrás degustar las especialidades culinarias del norte de Italia. Tras un momento de relax, no dudes en pasear por la vía Garibaldi, una de sus calles más emblemáticas, donde se hallan los palacios de las familias más célebres de la ciudad, como el de los Doria.

La Catedral está dedicada a San Lorenzo. De estilo gótico, conserva en su interior un artefacto que cayó sobre la catedral durante los bombardeos de 1942. Otra de las iglesias más significativas de Génova es la "Chiesa de Santo Stefano", donde fue bautizado Colón. Bajo el "Ponte Monumentale", arteria que cruza la ciudad, llegarás al "Mercado Orientale", nacido en el siglo XIX, donde antiguamente venían los campesinos a vender frutas y verduras y que todavía hoy es una explosión de gente, colores y aromas. Justo al lado del mercado encontrarás la "Chiesa della Consolidazione", un antiguo convento.

Otros ejemplos de la herencia medieval que no debes perderte son la plaza de San Matteo, donde encontrarás una acogedora iglesia dedicada a dicho santo y la de Cattaneo.

Rubens y el arte genovés
Génova es un destino especialmente recomendado para amantes del arte y especialmente en estos días cuando el "Palazzo Tursi" acoge la exposición "Los palacios históricos genoveses", una auténtica muestra-homenaje a Rubens. Veintiocho dibujos pintados por el artista traídos desde el RIBA de Londres se reunirán hasta el próximo 5 de septiembre en un escenario único. Génova cuenta con un gran número de exposiciones permanentes en sus galerías ubicadas en edificios repletos de historia, los palacios señoriales. Así, el "Palazzo Bianco", el "Palazzo

A la izquierda, "Porta Soprana" y casa de Cristóbal Colón. Sobre estas líneas, vista general de la ciudad.

DATOS PRÁCTICOS

CÓMO LLEGAR
• La compañía aérea italiana Alitalia (www.alitalia.it) vuela a Génova desde Madrid y Barcelona, a partir de 410 € + tasas, haciendo escala en Milán o Roma. También puedes viajar en ferry (934.439.898) desde Barcelona por 139 € ida y vuelta.

DÓNDE ALOJARSE
• Si quieres alojarte en el centro de la ciudad, puedes optar por el hotel Alexander, de 3 estrellas. Desde 51 €.

DÓNDE COMER
• La "Antica Cantina i Tre Merli", conocido por su gran variedad de vinos, ofrece un menú especial de degustación para turistas desde 14 € (www.itremerli.it).

MÁS INFORMACIÓN
• Oficina de Turismo de Italia, tel. 915.599.750.

Spinola" o el "Palazzo Rosso" albergan, junto con el "Palazzo Ducale", algunas de las muestras de arte más importantes de la ciudad. Y si vas con niños, no olvides hacer una visita al "Acuario di Genova", el más grande de Europa, donde podrás conocer la biodiversidad del fondo submarino. ●

Antetítulo: m. Titular secundario de un periódico que precede al principal.

Entradilla: f. Comienzo de una información periodística que resume lo más importante de ella.

Imagen: f. Figura, representación.

Informaciones útiles: Sección dedicada a los datos de utilidad.

Mapa: Representación geográfica.

Logotipo: m. Distintivo formado por letras, abreviaturas, etc., peculiar de una empresa, conmemoración, marca o producto.

Recuadro: m. En los periódicos, espacio encerrado por líneas para hacer resaltar una noticia.

Titular: m. Cada uno de los títulos de una revista, de un periódico, etc., compuesto en tipos de mayor tamaño. U. m. en pl.

Título: m. Palabra o frase con que se da a conocer el nombre o asunto de una obra o de cada una de las partes o divisiones de un escrito.

Pie: m. Explicación o comentario breve que se pone debajo de las ilustraciones de prensa.

Subtítulo: m. Título secundario que se pone a veces después del título principal.

Fuente: www.rae.es

VAMOS A VER

- ¿Cómo se puede dividir el cuerpo del reportaje? Resumid cada parte del texto con una oración.
- Atendiendo a la estructura retórica, ¿en cuántas partes se puede dividir el texto? ¿Cuáles son? ¿Qué características permiten distinguirlas?
- Subrayad los verbos del texto. ¿Qué tiempos y modos verbales se utilizan? ¿Por qué? ¿A qué intención comunicativa o función de la lengua apuntan los tiempos y modos verbales del texto?
- ¿Qué forma de tratamiento se utiliza, el tú o el Usted? ¿Por qué?
- *Bañada, conocida, llena...* ¿Qué función textual cumplen estos participios atributivos?

TAREAS DE TRADUCCIÓN

FICHA DE TRABAJO: CLASIFICACIÓN DE GÉNEROS		
ÁMBITO DEL TURISMO CULTURAL		
GÉNERO:	SUBGÉNERO:	
TEXTO ANALIZADO:		
INTENCIONES COMUNICATIVAS	PRINCIPAL:	
	SECUNDARIAS:	
SITUACIÓN COMUNICATIVA	CAMPO	PROMOCIÓN TURÍSTICA
	TONO	
	MODO	ESCRITO CON IMÁGENES
CONVENCIONES FORMALES	ESTRUCTURA	1.
		2.
		3.
		4.
		5.
		6.
		7.
		8.
		9.
		10.
	FORMAS LINGÜÍSTICAS FIJAS	

- Haced una lista de los términos turísticos que se encuentran en el texto y luego elaborad un pequeño glosario bilingüe.
- En grupos de tres realizad una traducción del texto en vistas de una posible publicación en una revista de vuestro país.

ANÁLISIS DE GÉNEROS

- Buscad otros ejemplos de textos pertenecientes al mismo género en español y en

vuestra L1 y rellenad la ficha a la izquierda para cada texto.

- ¿Cuales son, en vuestra opinión, las características principales del género "reportaje"?
- ¿El género "reportaje" en español y en vuestra L1 presenta alguna diferencia en cuanto a estructura, uso de formas lingüísticas fijas y situación comunicativa? Discutid los resultados de vuestras observaciones con vuestros compañeros y con el profesor.
- Comparad vuestras conclusiones con la descripción del género "reportaje" en la sección **ampliación G de género**

Para hacer un reportaje debes seguir el siguiente esquema:

Introducción al tema que se va a tratar, con un lenguaje atractivo, interesante y directo.

Desarrollo amplio del contenido. El reportero da su opinión personal sobre el hecho, analizándolo, describiendo los detalles y ofreciendo una visión de carácter general.

Al redactar el reportaje hay que tener en cuenta una serie de técnicas:

- Conocer claramente los hechos o el tema que sirve de base al reportaje.
- Buscar información para dominar el tema totalmente.
- Hacer un esquema de las principales ideas que se quieren exponer.
- Escribir los primeros párrafos intentando llamar la atención del lector, de forma que el relato resulte atractivo y sugerente.
- Desarrollar el tema con absoluta objetividad, procurando que no decaiga el tono del relato.
- Adoptar las cualidades propias del buen reportaje: exactitud, precisión, sencillez, naturalidad, ritmo, color, corrección y propiedad.

Fuente: <http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/lengua/2reporta.htm>

TEXTOS EN CONTEXTO

A continuación encontraréis algunos reportajes publicados en el suplemento "El Viajero" del periódico El País.

- Haced una lista de los términos turísticos que se encuentran en los tres textos y agregadlos a vuestro glosario bilingüe.
- Elegid uno de los textos y realizad una traducción en grupos en vistas de su posible publicación en el suplemento viajes de un diario de vuestro país. Para la traducción utilizad la ficha de trabajo nº1 (anexo 1).

Primavera cromática

FRANCESCO MANETTO

EL VIAJERO - 11-03-2006

Un recorrido por el valle del Jerte, repleto de cerezos, o un descenso por el río Segura, rodeado de melocotoneros. Fiestas para recibir los primeros soles y disfrutar del brote de la naturaleza.

Cuando la nieve empieza a derretirse y desaparecer de las cumbres de las montañas extremeñas, otro manto blanco comienza a extenderse por sus laderas. Son las flores de los cerezos, que durante unos días en la segunda quincena de marzo convierten al valle del Jerte (www.elvalledeljerte.com), en Cáceres, en un escenario natural irreplicable.

El aroma de más de un millón de estos árboles frutales invita a recibir la primavera con un recorrido a través de los 11 pueblos que componen el valle y que del 21 de marzo al 2 de abril celebrarán las Fiestas del Cerezo en Flor. La ruta circular que recorre la sierra de Cáceres o la carretera N-110, paralela al río Jerte, son dos alternativas válidas que permiten disfrutar de diferentes perspectivas de los campos cubiertos de alfombras blancas y perfumadas. Desde Cabezuela del Valle hasta Rebollar, se puede aprovechar, por ejemplo, para hacer una visita guiada a la reserva natural de la Garganta de los Infiernos y conocer distintas rutas enogastronómicas.

La Fiesta de la Floración de Cieza (<http://ayuntamiento.cieza.net>), en Murcia, cuyas actividades se desarrollan a lo largo de marzo, celebra la aparición de las primeras flores en sus campos con decenas de iniciativas turísticas y culturales. Un descenso náutico a través del río Segura, entre las hileras de melocotoneros y la neblina de la huerta murciana, acompañado por recitales de poesía; rutas ecuestres y de senderismo; un concurso de fotografía, un certamen de pintura y talleres de artes plásticas. Una buena ocasión para conocer Cieza, acercarse a estas tierras que en primavera regalan a la vista un espectáculo de gran riqueza cromática y aprovechar las ofertas de turismo rural de la región.

En abril, además, coincidiendo con la semana de Pascua, el pueblo asturiano de Grado (www.ayto-grado.es) y el concejo de Pola de Lena (www.poladelena.com) celebran el fin del invierno con los encuentros Flor primera y Fiestas de la Flor. Una feria tradicional y una romería popular que pueden convertirse en una manera diferente de conocer el espíritu de estas localidades asturianas lindantes con el Camino de Santiago.

MANOS A LA OBRA

- Elegid una de las direcciones de internet que figuran en el texto y ampliad la información para elaborar un reportaje sobre una de las fiestas que se presentan en el artículo, teniendo en cuenta los consejos del recuadro de la página anterior. Recordad que podéis utilizar también la información de la sección **ampliación: G de género**

Rincones de Barcelona

Ocho itinerarios guiados por historiadores y urbanistas descubren hasta mayo la evolución de la vida y la arquitectura en barrios como el mestizo Raval, la Ribera o el industrial Poblenou.

FRANCESCO MANETTO
EL VIAJERO - 18-03-2006



El mercado de Santa Catarina, en el barcelonés barrio de la Ribera. (SUSANNA SÁEZ)

Qué es un barrio? ¿Qué papel desempeña en el tejido urbano? ¿Cómo cambia su arquitectura y cómo influye en la vida de los ciudadanos? Son algunas de las cuestiones que plantea el ciclo de ocho itinerarios *Ciudad, ciudades*, organizado por el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona, y que desde el 1 de abril hasta finales de mayo se propone descubrir, cada fin de semana, una zona y una faceta diferente de la ciudad.

Desde el barrio de la Ribera, donde los estilos gótico y modernista conviven con la colorista rehabilitación del mercado de Santa Catarina -terminada por Benedetta Tagliabue a partir de un proyecto del fallecido Enric Miralles-, hasta el mestizaje cultural del Raval, pasando por la cuadrícula del Ensanche o las zonas lindantes con los ríos Llobregat y Besòs. Uno de los objetivos de estos recorridos consiste en enseñar cómo se adapta el entorno metropolitano a las transformaciones impuestas por los modelos de vida y producción de cada época.

El equipo de guías del centro cultural barcelonés -especialistas en historia del arte, urbanismo, medio ambiente o mediación cultural- orientan, por ejemplo, durante cuatro horas, a grupos de 25 a 70 asistentes entre los vestigios de la antigua muralla, los tradicionales ejes comerciales del centro histórico y las más recientes reformas pensadas para agilizar la circulación, como la apertura de la Via Laietana. Otro itinerario trata de acercar a los visitantes a dos diferentes planteamientos urbanísticos en el Poblenou: de los restos de las antiguas fábricas a la construcción de las infraestructuras previstas por el llamado Plan 22@, que pretende convertir este barrio en un parque tecnológico. También hay recorridos centrados en los intentos de regeneración medioambiental. En la zona del Garraf se mostrarán las últimas intervenciones de paisajismo puestas en marcha en previsión del cierre del enorme vertedero de Barcelona. Una ruta por cada capa de la ciudad, para conocer diferentes mundos detrás de cada esquina.

- www.cccb.org.

MANOS A LA OBRA

- Después de leer el texto pensad en grupos en una actividad similar que se pueda desarrollar en vuestro país o región. Podéis proyectar las diferentes fases de realización y preparar un informe que presentaréis a toda la clase.

Comienza la temporada en los parques temáticos

I. M.

EL VIAJERO - 18-03-2006

La llegada de la primavera coincide con la nueva temporada en los parques temáticos españoles, que anuncian estos días algunas de sus novedades para los próximos meses. El 3 de marzo inició su sexta temporada **Dinópolis**, el parque paleontológico de Teruel, con la instalación *El último minuto* (un recorrido en barca por siete salas que recrea la historia desde la extinción de los dinosaurios hasta la aparición del *Homo sapiens*) como principal novedad.

El 24 de marzo reabre sus puertas **Port Aventura**, en Salou (Tarragona), que este año tiene el agua como principal argumento de su promoción: en verano inaugura Beach Club, un espacio de tres hectáreas con piscinas de arena, infantiles, climatizadas y deportivas. El agua también será protagonista de espectáculos como la fuente monumental de Mediterránea, con chorros que alcanzan los 35 metros de altura y 120 focos que juegan con el agua para crear géiseres, pirámides, tulipas y otros efectos, o *Bubblebou*, un espectáculo con pompas gigantes de jabón. En el área de Port Aventura dedicada a China se podrá ver el nuevo espectáculo *Chinatown*. Reservando antes del 31 de marzo, y para un mínimo de dos noches, ofrecen alojamiento en uno de los tres hoteles del complejo, desayunos y entradas a los parques desde 74 euros por persona y noche (basado en dos adultos de pago, acompañantes gratis), y en agencias de viaje.

El **Parque Warner**, de San Martín de la Vega (Madrid), tiene prevista su reapertura el 1 de abril y ha renovado el acuerdo con la cadena hotelera NH para lanzar ofertas conjuntas de entradas y alojamiento. Entrada individual para un día, 33 euros; niños de 5 a 11 años, 25 euros.

El grupo **Parques Reunidos** tiene ya a la venta su bono anual 2006, válido para todos los parques del grupo (por ejemplo, el Parque de Atracciones de Madrid), por 75 euros (54 euros si se renueva el del año anterior).

- www.portaventura.es.

- www.dinopolis.com.

- www.parquewarner.com

MANOS A LA OBRA:

- Elegid una de las direcciones de internet que figuran en el texto y ampliad la información para elaborar un reportaje sobre uno de los parques temáticos presentados en el artículo.

EN BREVE:

- ¿En qué se diferencian los textos a continuación de los reportajes de las páginas anteriores?
- ¿De qué género se trata?
- Identificad la estructura y la función comunicativa que cumple cada texto.
- Elegid uno de los textos, ampliad la información con la ayuda de las direcciones de internet y realizad un reportaje para el suplemento "El Viajero" del periódico El País.
- Elegid 6 o 7 reportajes en la sección viajes de una revista o de un periódico publicado en España y resumid los textos para publicarlos en la sección "Zona € de compras" de la revista Clara.

ZONA € / DE COMPRAS

EL INNSBRUCK MÁS ROMÁNTICO

Febrero es el mes de los enamorados. ¿Imaginas algo más romántico que pasear con tu pareja en un trineo tirado por caballos a través de un nevado paisaje, cubiertos con mantas? Pues ésta y otras bucólicas actividades no encuentran mejor escenario para ser desarrolladas que los pueblos de Innsbruck, capital del Tirol. Entre todos ellos, escoged Kúhtai, en el valle de Sellraintal. Tranquilo y acogedor, está a 2.020 m (el más alto de Austria). En su estación de esquí, donde casi nunca hay colas, puede esquiar o practicar descenso en trineo incluso por la noche. Además, cuenta con uno de los hoteles más aristocráticos de la zona: el Jagdschloss, residencia de caza de los Habsburgo durante siglos. Un biznieto de Francisco José I de Austria y Sissi es hoy su propietario. Los clientes pueden alojarse en habitaciones principescas. Por otro lado, estaréis sólo a media hora en coche de Innsbruck. En ella podréis disfrutar de la arquitectura imperial y barroca de su casco antiguo, comprar los productos típicos de la zona –sobre todo queso y cristal tallado–, comer en buenos restaurantes...



GETTY IMAGES

En Kúhtai podrás disfrutar en pareja de románticos paseos en trineo de caballos.

CUANTO VALE...

-  Pan negro (el típico del lugar): 2 € por kilo.
-  1 café: desde 1,70 €.
-  1 menú: 12 € aprox.

Indicado para: quienes quieran celebrar un particular San Valentín.

Cómo llegar: puedes volar con Lufthansa hasta Munich a partir de 99 € i/v desde Madrid (consultar desde otras ciudades españolas). Allí, puedes coger un coche de alquiler (2 h a Innsbruck). Más información: tel. 902.220.101/www.lufthansa.es

El hotel: alojarse en régimen de media pensión en el Jagdschloss cuesta 110 € por persona y noche (www.jagdschloss.at).

Para saber más: Turismo de Austria, tel. 932.050.373/www.austria.info/es

Hoteles con encanto

FIN DE SEMANA DE GOLF



El hotel se encuentra en la misma entrada del campo de golf.

La fórmula de un fin de semana de descanso puede ser: campo, deporte, masajes, buena comida y mejor vino. Junto a las montañas de Montserrat, el hotel Barceló Barcelona Golf las ha unido. Es un cuatro estrellas junto a un campo de golf de 18 hoyos. Dos noches + tratamiento de belleza: 179 €. **Más información:** tel. 902.101.001/ www.barcelo.com

LA FIESTA NORUEGA DEL SOL

El archipiélago noruego más al norte es Svalbard, donde durante 4 meses no brilla nunca el sol. Por eso, la ciudad de Longyearbyen, se convierte en una fiesta cuando vuelve el astro rey, este año el 8 de marzo. Empezará a brillar cada día un rato más, hasta que entre el 19 de abril y el 23 de agosto no se ponga nunca. **Más información:** Turismo de Noruega, 913.440.987.



La zona de Svalbard en los primeros días de recuperado sol.

OFERTAS

■ **EUROPA DESDE 235 €**
Hasta el 31 de marzo, escápate tres días a Praga (República Checa) con **Politours** desde 235 €, y a Varsovia (Polonia) o Viena (Austria) por algo más de 340 €. **Más inf:** www.politours.es



Pasa tres días en Varsovia (Polonia) desde 235 €.

■ CASA RURAL EN MÁLAGA

Si te apetece descubrir los bellos pueblos de Nerja y Filigrana (Málaga), alójate en el **Hotel Rural Almazara**. Hasta el 31 de marzo, la habitación doble cuesta sólo desde 50 € + IVA, un 40% menos de lo habitual. **Más información:** www.hotelruralalmazara.com

■ A BRUSELAS BARATO

Ya puedes volar entre Madrid y Bruselas con **Vueling** a partir de unos 30 € por trayecto + tasas. Una vez allí, el Hotel Leópolo ofrece un pack (visita guiada, entradas a 3 museos, desayunos y cena gastronómica) de 2 noches por 134 €. **Más inf:** www.vueling.com/www.hotel-leopold.be/Turismo Belga: tel. 935.085.991.

TALLER DE TRADUCCIÓN

- Una revista dedicada a un público de mujeres os ha encargado la traducción de un reportaje publicado en España por la revista Elle. Vuestro artículo aparecerá en el próximo número de la revista en la sección Viajes. Para la traducción podéis utilizar todas las fuentes de documentación de que disponéis. En el recuadro encontraréis información adicional sobre uno de los personajes que se nombran en el artículo. Para la realización de la traducción en grupos utilizad la ficha de trabajo nº2 (anexo 2).

BARCELONA, ÍNTIMAYPERSONAL

Por Gema Veiga. Fotos: Conrad White

Pastelerías del siglo pasado, restaurantes de autor, tiendas 'fashion'... recorreremos la ciudad condal con la hija de Purificación García para regalarte la ruta secreta de toda una experta en estilo de vida.



«El último de la clase será el primero en la vida». Con este eslogan la diseñadora Purificación García ha guiado a su hija Soledad desde los «suficientes» de la cartilla del cole hasta el éxito de su primera tienda en Barcelona. Esta chica de 22 años, de alma bohemia y look chic, es quien nos conduce por la ruta más sugerente de la ciudad para demostrarnos que los apellidos, como el estilo, se llevan en el ADN.

Cita en San Cugat del Vallés. Quedamos por la mañana en las afueras residenciales, justo en la puerta de su local: Sayan Bazar, un espacio mágico con vocación de caja de Pandora, donde lo mismo puedes encontrar una pashmina india que una cama balinesa. «Soy relaciones públicas, pero mi madre es la mejor escuela. Me cuelo en sus escapadas para traer cosas exóticas de Nueva Delhi o Jaipur. ¿Mi meta? Que esta tienda sea un gran mercadillo para los que tienen espíritu viajero». Pero madre e hija no sólo viajan por motivos profesionales, también conocen los guetos de Calcuta, apadrinan niños y tiene amigos en las zonas devastadas por el tsunami. «Todavía no he querido ver en la tele lo que pasó. Sólo sé que debemos darles nuestro apoyo. Es

posible que vaya a la India a final de año».

En coche a diagonal. Nos dirigimos rumbo a las calles comerciales de la zona bien de Barcelona y nos tiramos una hora mirando los complementos de diferentes marcas en Leshoe. «Me encantan los zapatos extrovertidos y las firmas internacionales. ¡Estas estanterías son mi paraíso!».

Barrio del Exaimple. Seguimos de shopping por los selectos escaparates de la calle Córcega. Queremos visitar Azul Tierra, un auténtico santuario para los amantes de la decoración con mucho encanto. «Aquí compro los regalos de cumpleaños de mi madre. Siempre encuentro algo diferente para renovar la casa», dice Soledad mientras echa el freno de mano y las curvas imposibles de las fachadas modernistas se quedan congeladas en el retrovisor del coche.

Aperitivo en el paseo de Gracia.

Cambiamos de paisaje físico y mental. Nos adentramos en las aceras más nobles y señoriales. Aquí está Flash de Rabat, una joyería con barra de cócteles. Es la hora del aperitivo, así que aprovechamos para pedir un Martini que nos ayude a digerir el precio de un reloj que Soledad persigue desde hace tiempo para su colección. «Me chiflan estas maquinillas. Aquí encuentras todas las marcas... ¡Por no hablar de las joyas! Sin embargo, yo prefiero la bisutería. Mis alhajas tienen más de cien años, son de plata y han pertenecido a tribus de países lejanos, me las trae mi madre... ¡Mamá! ¿Qué haces aquí?».

Purificación García nos sorprende con una amplia sonrisa y su mirada expeditiva. «Menos mal que os encuentro... ¡Os invito a comer!».

fin de jornada en las ramblas. «Mi madre y yo tenemos en común tres cosas: somos exigentes, fuertes y tozudas. Nos gusta pelear hasta el final por nuestras ideas». Soledad nos habla enganchada del brazo de Purificación mientras esquiva las mesas de Before, un restaurante de vanguardia con sabor mediterráneo. «Me vuelve loca la comida sencilla. Aquí la carta es un lujo».

Después de comer paseamos un rato por las Ramblas. Hay críos con uniforme, echadoras de cartas y un

escaparate que nos para en seco: Escribá, la pastelería fundada en 1906. «¡Soy adicta al chocolate!», confiesa mi cicerone mientras mete los dedos en una bolsita de celofán. Purificación García la mira de reojo. «Mi madre tiene un carácter fuerte pero en realidad es hipersensible. Le chiflan los abrazos –me dice al oído–. Si tuviera que definirla diría que es la mujer más perfeccionista que conozco. Supongo que por eso ha llegado a donde está». De tal palo...

LA GUÍA DE SOLE

Joyerías

Flash de Rabat. Su escaparate está lleno de gemas espectaculares y relojes de alto standing. ¿Lo mejor? Tiene servicio de coctelería, todo un lujo. Pº Gracia, 59. Tel. 932 72 24 23.

Pastelerías

Escribá. Por fuera, un impresionante local modernista; por dentro, un caleidoscopio de repostería artesanal. Son los reyes del buen chocolate. Rambla de las flores, 83. Tel. 933 01 60 27.

Restaurantes

Before. De lo mejor en platos de cocina mediterránea. Por la noche podrás disfrutar de sus espectáculos de danza del vientre y de sus copas bohemias. Muy in. Santa Mónica, 2. Tel. 933 01 35 03.

Júpiter. Su fuerte es mezclar platos argentinos, italianos y españoles en una misma carta. Todo muy casero. Jupi, 4. Tel. 932 68 36 50.

Decoración

Azul tierra. Una de las tiendas de decoración más selectas de Barcelona. Sus objetos importados de Oriente nunca defraudan. Puro mestizaje. Córcega, 302. Tel. 931 27 83 56.

Moda

Leshoe. Uno de los espacios más fashion para comprar zapatos y accesorios. ¿Marcas? Helmut Lang, Marc Jacobs, UGG, Sissi Rossi... Tenor Viñas, 6. Tel. 932 00 54 20.

Marta Boul. Ropa, zapatos y accesorios muy especiales de Nolita, Colcci y pronto también Evisú. Amigo, 39. Tel. 932 41 23 65.

De todo un poco

Sayan bazar. Propiedad de Soledad Álvarez, este espacio está especializado en objetos y complementos de sabor oriental. ¡Querrás llevártelo todo! Santa María, 2. San Cugat. Tel. 935 44 14 33.

Reportaje completo en la edición impresa [ELLE nº 224].

http://www.purificaciongarcia.es/frames_puri.html



PURIFICACIÓN GARCÍA nació en Castrelo do Valle, un pueblecito de la provincia de Orense. Pasó su infancia en Montevideo, ciudad uruguayaya a donde su familia se trasladó cuando contaba apenas un año de vida. Su primer trabajo tuvo lugar en una empresa textil de esta ciudad, donde adquirió un gran conocimiento del tejido, la base de su futura profesión.

1973: Con veintiún años se traslada a Canadá, donde entra en contacto con el mundo de la piel.

1977: Tras una fugaz etapa neoyorquina, decide regresar a España.

1978: Vive un par de años en Mallorca y crea sus primeros modelos. Ella misma los vende por las playas de moda.

1980: Fija su residencia definitiva en Barcelona, ciudad donde vive con su marido Alberto y donde han nacido sus tres hijos, María Ximena, Soledad y Marc.

1981: Presenta su primera colección completa.

1983: Se implanta en el mercado nacional, desfilando cada temporada en Barcelona y en Madrid.

1985: Apertura de su primera tienda en Bélgica, concretamente en Amberes.

1989: Primer desfile en Milán. Recibe una calurosa acogida de la crítica italiana.

1990: Primer desfile en Tokio con ocasión de la apertura de boutiques en Tokio, Osaka y Kioto.

1992: Realiza dos vestidos para el desfile que tuvo lugar en la fiesta inaugural de las Olimpiadas de Barcelona.

Inspirados en la Sagrada Familia y en el Parque Güell de Gaudí, personaje que le fascina, hoy se exhiben en el Museo Olímpico de Lausana.

1995: Apertura de su boutique taller en la Avenida Pau Casals de Barcelona, donde al margen del prêt-a-porter, se ocupa personalmente de lo que llama "nueva costura".

1997: Presenta su primera colección de novias en la pasarela del grupo Novia España.

1998: Firma del acuerdo con STL para el diseño, la fabricación y la distribución de una línea prêt-a-porter femenina, otra masculina y sus respectivos accesorios.

Participa en la gala "España se asoma a los océanos" que tiene lugar en el Día de España en la Expo de Lisboa.

Purificación García ha realizado el vestuario de Nuria Expert, Asumpta Serna y Victoria Abril en diversas películas y obras de teatro.

2000: Participa en el vestuario de las siguientes obras de teatro:

- Te Quiero Muñeca: protagonizada por Maribel Verdú y Luis Merlo y dirigida por Ernesto Caballero.

- Top Dogs: escrita por Urs Widmer y dirigida por Mario Gas.

En cuanto a las películas colabora en el vestuario de:

- Desafinado: de Manuel Gómez Pereira vistiendo al actor norteamericano Joe Mantegna.
- Qui hi ha: largometraje para la Televisión Catalana (TV3) dirigida por Silvia Munt.
- La Soledad Era Esto: interpretada por Charo López y cuyo director es el argentino Sergio Renan.
- La Mujer De Mi Vida: de Antonio del Real y protagonizada entre otros por Patricia Bredice, Emilio Gutiérrez Caba, José Sancho y Elisa Mantilla.
- Realización del vestuario de Sergi López, y Elvira Minguez protagonistas de la película "Solo mía" del director Javier Balaguer.
Lanza el perfume "Además" de Purificación García con la casa Puig.
2001: Publica el libro "Tener Estilo" de la editorial Temas de Hoy, (Planteta).
Lanzamiento de su primera colección de gafas fabricada por INDO.
2002: Lanzamiento de Purificación García Intimo, colección de lencería y corsetería fabricada por Creaciones Garel.
Lanzamiento de las líneas de relojes y Purificación García Casa, en colaboración de Henderson Group y Hierba Monesal respectivamente.
2003: Se crea el Concurso Anual de Fotografía Purificación García

MANOS A LA OBRA

- Buscad en internet la información necesaria y realizad un reportaje sobre las mujeres emprendedoras en vuestro país.

TAREA FINAL

- La revista Clara os ha encargado la elaboración de un reportaje sobre una ciudad de interés turístico cultural para su sección Ocio, cultura y viajes. Buscad la información necesaria utilizando todas las fuentes de documentación de que disponéis y realizad el artículo en grupos. Cada grupo deberá encargarse de leer el trabajo de otro grupo y de hacer propuestas de corrección. Podréis decidir si aceptar o rechazar las propuestas de corrección en la fase final de revisión del trabajo, antes de la entrega del reportaje.

BANCO DE IDEAS

En las siguientes direcciones de internet podéis encontrar informaciones útiles para realizar un reportaje:

http://www.avizora.com/publicaciones/comunicacion/textos/periodismo_basico_0018.htm

<http://periodismoescolar.iespana.es/3c.htm>

<http://www.reporterosdearagon.com/curso.htm>

<http://recursos.cnice.mec.es/media/prensa/bloque4/>

<http://mimosa.pntic.mec.es/~ajuan3/lengua/tperiod.htm>

Si necesitáis ideas para vuestro reportaje podéis consultar también:

<http://www.vayaspain.com/>

<http://www.mcx.es/turismo/default.htm>

<http://www.tourspain.es/es/TURESPANIA/ENLACES/Spaininfo.htm>

AMPLIACIÓN: G de género - EL REPORTAJE

El reportaje

Se pueden distinguir dos tipos de reportajes: el reportaje objetivo y el reportaje interpretativo. Cada uno de ellos pertenece a un género periodístico. El reportaje objetivo es considerado un género informativo, mientras que el reportaje interpretativo se clasifica como género interpretativo.

El reportaje objetivo cumple en gran parte las mismas funciones que la noticia. Presenta bastantes elementos comunes, sobre todo que el periodista mantiene la objetividad en la presentación de los hechos. Es un relato descriptivo que no debe incluir opiniones personales o valoraciones del periodista, si bien este tipo de reportaje tiene sus propios rasgos característicos que le diferencian de la noticia. Quizá el más evidente es que su extensión generalmente es mayor. El reportaje, por tanto, permite al periodista ofrecer un mayor número de datos complementarios que cuando redacta una noticia en la que debe ceñirse a los elementos esenciales, dada la limitación de espacio con la que trabaja.

También encontramos diferencias en lo que se refiere al lenguaje. En el caso de la noticia ya sabes que se aplican unas normas estrictas y un lenguaje bastante definido. En el reportaje el periodista disfruta de una mayor libertad expresiva siempre limitada por la función de informar. Si escribes un reportaje, podrás utilizar algunas estructuras sintácticas poco frecuentes en las noticias, o elaborar descripciones más creativas, pero no se te puede olvidar que lo que pretendes ante todo es informar con profundidad al lector de unos hechos determinados. Si nuestra creatividad supone una dificultad añadida para que el lector pueda recibir esos datos informativos de un modo claro y directo, nos habremos equivocado en el planteamiento. Siguen siendo válidas para el reportaje las siguientes normas que rigen la noticia: objetividad, claridad y precisión.

El reportaje objetivo consta de dos partes: el lead [la entradilla] y el cuerpo del mismo. El lead del reportaje pretende ganar la atención del lector desde la primera frase, a diferencia del lead de la noticia que tiene como función prioritaria condensar la esencia de la noticia. No es necesario que el lead del reportaje reúna los datos esenciales de los acontecimientos o hechos que se describen. Pretende atrapar el interés del lector para que continúe la lectura del reportaje. Para ello puede aplicar distintas fórmulas de lead utilizando: la ironía, el contraste o la sorpresa. Cuando el periodista lo considere oportuno podrá utilizar también el lead informativo característico de la noticia.

En el cuerpo del reportaje el periodista tampoco tiene que ceñirse a la estructura de la pirámide invertida casi obligatoria en las noticias. Además de aplicar esta estructura cuando la estime conveniente, el periodista puede combinar datos esenciales con datos complementarios para mantener el interés del lector y la intensidad del relato. Recuerda entonces que en el reportaje no es obligatoria la exposición de los datos en estricto orden decreciente de importancia.

Fuente: <http://recursos.cnice.mec.es/media/prensa/bloque4/pag4.html>

El reportaje. Es un trabajo periodístico de carácter informativo y documental, referente a un personaje, un suceso, un descubrimiento o cualquier otro tema

Se pueden distinguir dos tipos de reportajes: el reportaje objetivo y el reportaje interpretativo. Cada uno de ellos pertenece a un género periodístico. El reportaje objetivo es considerado un género informativo, mientras que el reportaje interpretativo se clasifica como género interpretativo.

El reportaje objetivo cumple en gran parte las mismas funciones que la noticia. Presenta bastantes elementos comunes, sobre todo que el periodista mantiene la objetividad en la presentación de los hechos. Es un relato descriptivo que no debe incluir opiniones personales o valoraciones del periodista, si bien este tipo de reportaje tiene sus propios rasgos característicos que le diferencian de la noticia. Quizá el más evidente es que su extensión generalmente es mayor. El reportaje, por tanto, permite al periodista ofrecer un mayor número de datos complementarios que cuando redacta una noticia en la que debe ceñirse a los elementos esenciales, dada la limitación de espacio con la que trabaja.

También encontramos diferencias en lo que se refiere al lenguaje. En el caso de la noticia ya sabes que se aplican unas normas estrictas y un lenguaje bastante definido. En el reportaje el periodista disfruta de una mayor libertad expresiva siempre limitada por la función de informar. Si escribes un reportaje, podrás utilizar algunas estructuras sintácticas poco frecuentes en las noticias, o elaborar descripciones más creativas, pero no se te puede olvidar que lo que pretendes ante todo es informar con profundidad al lector de unos hechos determinados. Si nuestra creatividad supone una dificultad añadida para que el lector pueda recibir esos datos informativos de un modo claro y directo, nos habremos equivocado en el planteamiento. Siguen siendo válidas para el reportaje las siguientes normas que rigen la noticia: objetividad, claridad y precisión.

Tipos de reportaje

Semblanza. Aquí se describe a una personalidad, tanto objetiva como subjetivamente, es decir, con la mayor cantidad de detalles y circunstancias que enmarcan su existencia. Un reportaje de semblanza de éxito dejará al lector con la sensación de conocer a fondo a la persona entrevistada: sus virtudes, defectos, habilidades, sentimientos, preferencias personales, su pasado, sus valores actuales y su visión y ambición hacia el futuro.

Científico. Este tipo de reportaje tiene la ventaja del elemento actualidad, ya que destaca los avances y descubrimientos científicos más recientes, algunos espectaculares que captan por completo la atención del receptor. ¿El mayor reto para el periodista? Interpretar los términos científicos haciéndolos entendibles para receptores de todo nivel cultural. En este renglón se incluyen los reportajes médicos, ecológicos, astronómicos, bioéticos, etc.

Explicativo. Se presta para ahondar en hechos de trascendencia entre la opinión pública, tiene un fondo predominantemente noticioso pero detalla las causas y efectos de la noticia o serie de eventos noticiosos.

Investigativo. El reportaje investigativo requiere una labor casi detectivesca del periodista para captar detalles completamente desconocidos sobre un hecho en particular. Requiere mucha confianza de las fuentes en el reportero, las que aportarán pruebas y documentos en muchos casos confidenciales, con la total certeza que el periodista no revelará sus nombres. Este tipo de reportaje usualmente contiene cifras actualizadas y datos estadísticos en relación al tema. Por la seriedad y extensión del reportaje (usualmente una serie de ellos), a veces requiere la participación de dos o tres periodistas. Estos deben profundizar y verificar la información, así como evitar revelaciones o fugas informativas antes de la publicación de la investigación periodística

Resumiendo

El reportaje es un trabajo periodístico de carácter informativo y documental, referente a un personaje, un suceso, un descubrimiento o cualquier otro tema.

Características:

Emisor: El reportero. Por ello va firmado, mencionando el nombre del reportero o reporteros autores del trabajo y el lugar desde donde se ha redactado el reportaje. Son múltiples las anécdotas, el mundo de la prensa, que hablan de "reporteros" que ni siquiera han estado en el lugar de los hechos. Hoy sería un error terrible, que atentaría contra la dignidad profesional del que incurriera en tal hecho. Se hace presente mediante aportaciones subjetivas.

Mensaje: Desarrolla la noticia, tratando de captar el ambiente en que se ha producido, con:

- Declaraciones de testigos o implicados.
- Descripción de ambientes .
- Descripción de testigos o implicados.

Estructura:

- El titular presenta características literarias
- En el cuerpo se destaca el comienzo (no interesan tanto los datos como tratar de captar la atención del lector) y el final (se acumulan los recursos literarios). En el desarrollo se pueden aportar los datos (las cinco "W").

Intención del discurso: El reportaje informa y entretiene, puesto que aporta la visión particular del reportero, además de utilizar elementos literarios.

Aspectos lingüísticos: Se combinan los elementos periodísticos con los literarios. Está presente la subjetividad del autor, más que en uso de la 1ª persona (suele mantenerse la 3ª) en la valoración de los hechos. Especialmente relevante suele ser la presencia de adjetivos valorativos. No son ajenos otros recursos literarios como los paralelismos, anáforas, comparaciones, etc...

Fuente: http://www.avizora.com/publicaciones/comunicacion/textos/periodismo_basico_0018.htm

5. EVALUACIÓN

La evaluación se realizó a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y comprendió una fase de autoevaluación y autocorrección a través de fichas; una fase de evaluación diagnóstica al final de cada unidad; y una fase de evaluación final, al final del curso, a través de proyectos realizados por los estudiantes en grupos y de pruebas individuales de redacción, traducción y gramática.

Sobre las formas de tratamiento del error en la didáctica del E/LE, Fernández (2002) sugiere, entre otras posibilidades, la corrección interactiva, la autocorrección apoyada por el profesor, la toma de conciencia y el desarrollo de estrategias personales de superación.

Sobre el mismo tema, y refiriéndose a la didáctica de la traducción, Christiane Nord (1996) opina que para que el estudiante pueda aprender del error que ha realizado en una traducción, tiene que comprender de qué clase de error se trata y qué relación tiene con el encargo de traducción. En otras palabras, cuando el profesor marca los errores de traducción debe hacerlo de forma que los estudiantes puedan fácilmente comprender qué clase de error han realizado y por qué la opción elegida resulta incorrecta en el ámbito de la traducción en cuestión.

En nuestra opinión, para que la fase de corrección de los trabajos de producción escrita y de traducción se convierta en una operación metacognitiva, es oportuno que el profesor se limite a marcar los errores, utilizando un sistema convencional compartido con los estudiantes, que les permita identificar el tipo de error, sin dar la posible solución o corrección.

Para que los estudiantes se concentren en la fase metacognitiva del análisis de errores, es oportuno utilizar, en un primer momento, únicamente el sistema convencional para marcar los errores, dejando la presentación del baremo de evaluación para una fase posterior, cuando los estudiantes se hayan acostumbrado al trabajo de análisis metacognitivo de sus propios errores, y hayan podido apreciar su utilidad para su propio proceso de aprendizaje. En este segundo momento, se presentará el baremo de corrección, que comprenderá sea la representación gráfica, sea la notación. De esta forma los estudiantes podrán comprender el peso diferente de los errores y podrán evaluar autónomamente sus trabajos. En efecto, estamos convencidos de que es fundamental separar la fase de corrección y análisis metacognitivo de los errores de la de evaluación, porque ésta genera ansiedad e induce a subestimar la importancia del trabajo de autocorrección.

También en la fase de corrección y autocorrección, es aconsejable trabajar en grupos (taller de autocorrección), con el soporte de fichas que guíen a los estudiantes en la autocorrección de los trabajos, mientras el profesor debería intervenir, también en este caso, con una acción de andamiaje, recurriendo, cuando sea oportuno, a un enfoque contrastivo para que los estudiantes tomen conciencia de los errores de interferencia interlingüística (fichas 3 y 4). De esta forma, a través de un trabajo en grupos y con el profesor, los estudiantes pueden intentar comprender el origen de sus errores y sugerir soluciones posibles a los errores evidenciados.

Las fichas que presentamos son sólo un ejemplo de como se pueden elaborar fichas de autocorrección como ayudas distales a la actividad metacognitiva de los estudiantes (Rochera et al., 1999: 52-53). El profesor decidirá en cada caso sobre qué tipologías de errores centrar el trabajo de autocorrección, según los problemas que vayan surgiendo a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El trabajo colaborativo en grupos sobre las fichas de autocorrección permite a los estudiantes intercambiar opiniones, negociar posibles soluciones a los problemas encontrados y elaborar conjuntamente propuestas de corrección de los errores evidenciados. También en esta fase, la labor de andamiaje del profesor es esencial para guiar a los grupos y ayudarlos a realizar la tarea de autocorrección. La fase de corrección y evaluación de los trabajos de los estudiantes se convierte, de esta forma, en un momento fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que los estudiantes intervienen activamente, con una labor metacognitiva que favorece su proceso mismo de aprendizaje.

FICHA DE AUTOCORRECCIÓN DE TRADUCCIONES

En la traducción que habéis entregado hay algunos puntos marcados que tienen que ser revisados.

1. Subrayadlos en el texto en español;
2. intentad comprender a qué se debe el problema y transcribid en la tabla a continuación los puntos que corresponden a las posibles causas de error indicadas.

LÉXICO Y FRASEOLOGÍA	TÉRMINO O EXPRESIÓN DESCONOCIDOS	TÉRMINO POLISÉMICO	FALTA TÉRMINO CORRESPONDIENTE	COLOCACIÓN LÉXICA	LOCUCIÓN
MORFOSINTAXIS	CONECTOR DESCONOCIDO	NO RECONOCÍ EL TIEMPO O MODO VERBAL	NO RECONOCÍ LA FUNCIÓN MORFOSINTÁCTICA	CALCO SINTÁCTICO	OTROS

3. intentad encontrar una posible solución recurriendo al contexto, a textos paralelos o al diccionario;
4. si habéis encontrado una posible solución al problema escribidla en la tabla (columna2); si no, intentad encontrar una solución consultando con los demás grupos y anotadla en la columna 3;

TÉRMINO O EXPRESIÓN EQUIVOCADO	PROPUESTA DE CORRECCIÓN 1	PROPUESTA DE CORRECCIÓN 2

FICHA DE AUTOCORRECCIÓN DE REDACCIONES

En la redacción que habéis entregado hay algunos puntos marcados que tienen que ser revisados.

1. intentad comprender a qué se debe el problema y transcribid en la tabla a continuación los puntos marcados en las columnas correspondientes a las posibles causas de error.

LÉXICO Y FRASEOLOGÍA	TÉRMINO INCORRECTO	TÉRMINO NO APROPIADO	CALCO LÉXICO DE LA L1	USO DE LOCUCIONES Y FRASEOLOGÍA
MORFOSINTAXIS	CONECTOR	TIEMPO O MODO VERBAL	CALCO SINTÁCTICO DE LA L1	OTROS

2. intentad encontrar una posible solución recurriendo a textos paralelos, al diccionario o a otras fuentes de documentación;
3. si habéis encontrado una posible solución al problema escribidla en la tabla (columna2); si no, intentad encontrar una solución consultando con los demás grupos y anotadla en la columna 3;

TÉRMINO O EXPRESIÓN EQUIVOCADO	PROPUESTA DE CORRECCIÓN 1	PROPUESTA DE CORRECCIÓN 2

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

Aunque hasta la fecha se han experimentado sólo tres unidades didácticas centradas en géneros textuales, la metodología adoptada ha resultado fundamental para lograr una evidente mejora de la competencia comunicativa y traductora de los estudiantes, con una reducción de los errores de interferencia lingüística y con una mejora de la competencia textual. Los datos analizados muestran, además, una mejora en la motivación de los estudiantes y una excelente aceptación de la metodología por parte de los mismos.

En una segunda fase de experimentación, que se llevará a cabo en el curso 2006/2007, se elaborarán y se someterán a experimentación otras tres unidades didácticas centradas en géneros textuales. Estamos convencidos de que el resultado final será satisfactorio, y de que lograremos alcanzar los objetivos que nos proponíamos al elaborar el presente proyecto.

En nuestra opinión, en el campo de la didáctica del E/LE, los estudios sobre géneros textuales pueden constituir un interesante campo de investigación, sobre todo para su aplicación en el ámbito de la enseñanza a nivel universitario. La adquisición de una competencia textual y discursiva, indispensable para cualquier estudiante de LE, resulta aún más importante para los estudiantes universitarios con un interés práctico en algún sector específico, como es el caso del ámbito del Turismo Cultural. Nuestra experiencia nos ha convencido de que el análisis de textos pertenecientes a géneros textuales de uso frecuente en el ámbito de interés profesional de los estudiantes puede resultar de gran utilidad para la adquisición de este tipo de competencia.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Alonso, M^a R. y E. M^a González Álvarez, "Adquisición de segundas lenguas: traducción y transferencia positiva", en Valero Garcés, C. (ed.), *Encuentros en Torno a la Traducción II. Una realidad interdisciplinar*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 1996, págs. 133-141.
- Arnold, J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
- Beaugrand de, R. A. y W. U. Dressler, *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel, 1997.
- Berenguer, L., "Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras", *Quaderns 4*, 1999, págs. 135-150.
- Bhatia, V. K., *Analysing Genre*, London & New York, Longman, 1993.
- _____ "Applied Genre Analysis: Analytical Advances and Pedagogical Procedures", en Johns, A. (ed.), *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 2002.
- _____ *Worlds of Written Discourse*, London, Continuum, 2004.
- Breen, M. P., "Paradigmas actuales en el diseño de programas", *Comunicación Lenguaje y Educación 7-8*, 1990, págs. 7-32.
- _____ "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (I)", *Signos XIX*, 1996, págs. 42-49.
- Bruner, J., "Concepciones de la infancia: Freud, Piaget y Vygotsky", en Bruner, J., *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza, 1984.
- _____ y V. Sherwood, "Peekaboo and the learning of rule structures", en Bruner J. S. y K. Sylva (eds.) *Play: Its role in development and evolution*, Harmondsworth, Penguin, 1976.
- _____ *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza, 1998.
- Calsamiglia, H. y A. Tusón Valls, *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel, 1999.
- Calvi, Maria Vittoria, "La traduzione nell'insegnamento linguistico", en Melloni, Alessandra et al. (ed.), *Interpretar, traducir textos de las culturas hispánicas*, Bologna, Clueb, 2001, 327-342.
- Cambra Giné, M., "El discurso en el aula", en Mendoza Fillola, A. (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Horsori, 1998, págs. 227-238.
- Candlin, C., "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas", *Comunicación Lenguaje y Educación 7-8*, 1990, págs. 33-54.

- Carrera Díaz, M., "La construcción del texto periodístico en italiano y en español", en Muñiz, M. y F. Amella (a cura di), *La costruzione del testo in italiano. Sistemi costruttivi e testi costruiti*, Atti del seminario Internazionale di Barcellona (24-29 aprile 1995), Firenze, Franco Cesati Editore, 1996.
- Castellá, J. M., "Diversitat discursiva i gramàtica. Avantatges i mites de la tipologia textual", *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 4, 1995, págs. 73-82.
- _____ "Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones", *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 10, 1996, págs. 23-31.
- Coll, C., "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar", *Infancia y Aprendizaje* 27/28, 1984, págs. 119-138.
- _____ *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Paidós, 1990.
- Coll, C. e I. Solé I Gallart "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica", *Cuadernos de Pedagogía* 168, 1989, págs. 16-20.
- Coll, C., R. Colomina, J. Onrubia y M.^a J. Rochera, "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa", en P. Fernández Berrocal y M. A. Melero (comps.), *La interacción social en contextos educativos*, Madrid, Siglo XXI, 1995, págs. 189-232.
- Coll, C. y J. Onrubia, "La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos", en C. Coll y D. Edwards (eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996, págs. 53-73.
- _____ "Discusión entre alumnos e influencia educativa del profesor", *Textos de didáctica de la Llengua y de la Literatura* 20, 1999, págs. 19-37.
- Consejo de Europa, *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, 2002 [en línea], <<http://cvc.cervante2s.es/obref/marco/>>, [consulta abril 2006].
- Corno, D., "Il ragionar testuale: Il testo come risultato del processo di comprensione", en Desideri, P., *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- Crandal, J., "Cooperative language learning and affective factors", en Arnold, J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, págs. 226-245.
- Crozier, W. R., *Individual learners. Personality differences in education*, London & New York, Routledge, 1997.
- Delisle, J., *Translation. An interpretive Approach*, Ottawa, University of Ottawa Press, 1988.
- Duff, Alan, *Translation*, Oxford, Oxford University Press, 1989.

- Estaire S. y J. Zanón, "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo", *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7 (8), 1990, págs. 55-90.
- Estaire, S., "La programación de unidades didácticas a través de tareas", *redELE* 1, 2004, [en línea], < <http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/estaire.shtml>>, [consulta agosto 2005].
- Esteve, O., M. Arumí, M.^a D. Cañada, "Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje", *Bells* 12, 2003, [documento en línea], < <http://www.publicacions.ub.es/revistes/bells12/articulos.asp?codart=96>>, [consulta mayo 2005].
- Fernández, S., *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija, 1996.
- Fernández, Sonsoles, 2002, "Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación", en XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE, Barcelona, Difusión.
- González Davies, "Translation in Foreign Language Learning: Sleeping with the Enemy?", *A.P.A.C. of news*, enero 2002a, págs. 64-74.
- _____ "Introducción: principios pedagógicos", en González Davies, M. (coord.) *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*, Octaedro, Barcelona, 2003b, págs. 11-18
- Gutt, E. A., *Translation and Relevance*, Oxford, Blackwell, 1993.
- Hatim, B. y I. Mason, *Discourse and the Translator*, New York, Longman, 1990.
- _____ *The Translator as Communicator*, London & New York, Routledge, 1997.
- Holz-Mänttari, J., *Translatorisches Handeln: Theorie und Methode*, Helsinki, Suomalainen Tiedeakatemia, 1984.
- Jakobson, R., *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Ariel, 1984.
- Jiménez Raya, M., "Aprendizaje centrado en el alumno: desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras", en Benítez Pérez, P. et al., *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre, 1994, pp. 41 -57.
- Jonassen, D. H., "Evaluating Constructivist Learning", *Educational Technology*, 36 (9), 1991, págs. 28-33.
- Kiraly, D., "From teacher-centered to learning-centered classrooms in translator education: Control, chaos or collaboration?", Intercultural Studies Group, Online Symposium on Innovation in Translator and Interpreter Training, 1999, [documento en línea], < <http://www.fut.es/~apym/symp/kiraly.html>>, [consulta febrero 2004].
- _____ *A social constructivist approach to translator education. Empowerment from theory to practice*, Manchester, St. Jerome, 2000.

- Kohonen, V. "Authentic assessment in affective foreign language education" en Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, págs. 279-294.
- Kussmaul, P., *Training the translator*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 1995.
- Landone, Elena, 2001, "Consciousness-raising: la traduzione per unità lessicali", en Cancellier Antonella y Renata Londero, eds., *Italiano e spagnolo a contatto. Atti del XIX Convegno. Roma (16-18 settembre 1999)*, Padova, Unipress.
- Lederer, M., *Translation: the Interpretive Model*, Manchester, St. Jerome, 2003.
- Lee, J. F. y B. Van Patten (eds.), *Making Communicative Language Teaching Happen*, New York, Mac Graw Hill, 1995.
- Lörscher, W., *Translation performance, translation process and translation strategies: a psycholinguistic investigation*, Tübingen, Gunter Narr, 1991.
- Lvovskaya, Z., "The Scope of a Communicative Theory of Translation: An Attempt at Systematisation", en Beeby, A. et al. *Investigating translation*, Philadelphia, John Benjamins, 2000.
- Llobera, M., J. M. Cots y D. Hymes, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995.
- Martín Peris, E., "Las tareas en la enseñanza de e/le a adultos", en Siguan M. (Coord.), *La enseñanza de la lengua por tareas*, Barcelona I.C.E. /Horsori, 1995, págs. 39-56.
- _____, "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?", *redELE 0*, 2004, [en línea], < <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martin.shtml> >, [consulta mayo 2005].
- Nord, C., *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application Model for Translation-Oriented Text Analysis*, Amsterdam y Atlanta, Ga, Rodopi, 1991.
- _____, "Las funciones comunicativas y su realización textual en la traducción", *Sendebars* 5, 1994, págs. 85-103.
- _____, "El error en la traducción: categorías y evaluación", en Hurtado Albir, A., (dir.), *La enseñanza de la traducción*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, 1996, págs. 91-103.
- _____, *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*, Manchester, St. Jerome, 1997.
- Nunan, D., *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- Onrubia, J., "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas", en Coll, C., et al., *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 1993, págs. 101-124.

- _____ "Las aulas como comunidades de aprendizaje: una propuesta de enseñanza basada en la interacción, la cooperación y el trabajo en equipo", *Cooperación Educativa* 68, 2003, págs. 37-46.
- Oxford, R., "Anxiety and the language learner", en Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, pp 58-67
- Reiss, K. y H. Vermeer, *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Tübingen, Niemeyer, 1984-1991.
- Rochera, M.^a J., I. De Gispert y J. Onrubia, "Organización social del aula, formas de interactividad y mecanismos de influencia educativa", *Investigación en la Escuela* 39, 1999, págs. 49-62.
- Swales, J. M., *Genre Analysis. English in academic and research settings*, Cambridge, C.U.P. 1990.
- _____ *Reserch genres: explorations and applications*, Cambridge, C.U.P., 2004.
- Van Dijk, T. A., "Models for text grammars", *Linguistics* 105, 1972, 35-68.
- _____ *News Analysis. Case studies of international and national news in the press*, Hillsdale, Erlbaum, 1988
- _____ "Macro Contexts", *Paper CDA Congress Murcia, September 2004, Second draft, May 2005*, [en línea], < <http://www.discourse-in-society.org/teun.html> >, [consulta diciembre 2005].
- Van Lier, L., *Interaction in the language curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*, New York, Longman, 1996.
- Vygotsky, L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1995.
- Williams, M. y R. Burden, *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- Zanón, J., "La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas", *Signos* 14, enero-marzo 1995, págs. 52-67.

8. ANEXOS

CUESTIONARIO FINAL PARA LOS ESTUDIANTES

Contesta a las siguientes preguntas sobre el curso de Lengua y Traducción Española III

PRIMERA PARTE

1. Piensas que el trabajo en grupos:
 - a. ha facilitado el aprendizaje;
 - b. ha constituido un obstáculo para el aprendizaje;
 - c. no ha influido en el aprendizaje;
2. Piensas que durante las clases la docente ha tenido:
 - a. un rol central;
 - b. un rol de guía y sostén;
 - c. un rol secundario;
3. Piensas que los estudiantes han tenido:
 - a. un rol central en el proceso de aprendizaje;
 - b. un rol secundario en el proceso de aprendizaje;
 - c. un rol parcial en el proceso de aprendizaje;
4. Piensas que los estudiantes:
 - a. han tenido la posibilidad de tomar conciencia del proceso de aprendizaje;
 - b. non han tenido la posibilidad de tomar conciencia del proceso de aprendizaje;
5. Piensas que los estudiantes han trabajado:
 - a. con autonomía total;
 - b. con autonomía creciente respecto al docente;
 - c. dependiendo totalmente del docente;
6. Piensas que el metodo de trabajo utilizado por el docente:
 - a. ha influido positivamente en la motivación de los estudiantes;
 - b. ha influido negativamente en la motivación de los estudiantes;
 - c. no ha influido en la motivación de los estudiantes;

SEGUNDA PARTE

4. Describe brevemente la metodología utilizada por la profesora durante las clases de lengua y traducción española III.

5. ¿Qué opinas de esta metodología? ¿Puedes proponer alguna idea para mejorarla?

1. ¿Cómo han trabajado los grupos durante las clases? ¿Ha habido algún problema de formación de los grupos, distribución del trabajo, negociación y elaboración de las tareas?

2. ¿Puedes dar alguna sugerencia para mejorar el funcionamiento de los grupos de trabajo?

3. ¿Qué piensas de las fichas de trabajo, autocorrección y reflexión? ¿Piensas que han tenido alguna utilidad? ¿Puedes dar alguna sugerencia para mejorarlas?

6. ¿Piensas que las clases de lengua y traducción española III han sido útiles ?
¿Cómo?

7. ¿Puedes dar alguna sugerencia para mejorar las clases de esta asignatura?

Evaluación de plataformas y experimentación en Moodle de objetos didácticos (nivel A1/A2) para el aprendizaje E/LE en e-learning

SHARON MONTI
FELIX SAN VICENTE
Universidad de Bolonia

Sharon Monti es licenciada en la Facultad de Idiomas Modernos para Interpretes y Traductores. Después de haber conseguido el título de Master en Tecnología de la Información y de la Comunicación, se ha acercado al mundo del *e-learning* para las empresas y los Institutos de formación profesional. Actualmente tiene una beca de investigación en el CLIRO (Universidad de Bolonia).

Félix San Vicente es profesor de lengua y lingüística española y director del CLIRO de la Universidad de Bolonia.

Resumen: este artículo pretende ilustrar los estudios del equipo de investigación del centro lingüístico de la Universidad de Bolonia cuyo objetivo principal es la puesta en marcha de un programa *e-learning* para el aprendizaje lingüístico. En la primera parte se ilustra la fase de análisis y selección de una plataforma *e-learning* con características de flexibilidad, *usabilidad*, interoperabilidad y conformidad con los estándares. En la segunda parte se presentan las primeras experiencias didáctica en *e-learning blended* realizadas en el año 2005 – 2006 y los primeros resultados conseguidos. Además se anticipan posibles metodologías, que se pretende experimentar en futuros cursos, para aumentar la interacción, la colaboración y la participación activa del estudiante a través del uso de *WebQuest*, audio y video *blogs*, y *podcasting*. El objetivo de estas experimentaciones es obtener datos e indicaciones efectivas acerca del aprendizaje lingüístico en modalidad *e-learning*.

1. Objetivos de la investigación y premisas didáctico-metodológicas

El objetivo general del estudio es mostrar el actual desarrollo de la investigación y experimentación del CLIRO (Centro Lingüístico de la Universidad de Bolonia) por lo que se refiere a la enseñanza en *e-learning*, sector en el que se está interesando en los últimos años, para el desarrollo de materiales y recursos en nuevos contextos de aprendizaje y enseñanza a través de las nuevas tecnologías¹.

Este artículo se concentra en un sector específico de investigación, en concreto, el de las plataformas tecnológicas para la gestión de cursos de formación en *e-learning*; asimismo se ilustran las evaluaciones comparativas y las reflexiones que han llevado a seleccionar una en concreto y se da cuenta de las experimentaciones que actualmente se están llevando a cabo en el CLIRO con la producción de objetos didácticos y la constitución de un curso en línea para español lengua extranjera de nivel A1/A2.

Antes de entrar a analizar cuestiones meramente tecnológicas, cabe hacer algunas reflexiones didáctico-metodológicas necesarias para un adecuado diseño de cualquier proyecto *e-learning* (Monti, 2005b). Por este motivo, para realizar la difícil tarea de seleccionar un ambiente tecnológico adecuado y eficaz, resulta imprescindible tener en cuenta los conocimientos acumulados acerca de teoría y práctica de aprendizaje/enseñanza lingüísticos.

En primer lugar, es fundamental considerar que un buen proyecto de formación a distancia tiene que estar basado en contenidos eficaces y en un buen diseño de los mismos, teniendo siempre en cuenta las necesidades de los estudiantes.

En segundo lugar, como sugiere Trentin (2003), hay que definir de antemano el modelo *e-learning* que se pretende poner en práctica. Por ejemplo, un método basado en grupos de aprendizaje requiere, en un enfoque de tipo constructivista, además de figuras profesionales específicas, el uso de tecnologías adecuadas. Asimismo, la teoría de Vygotsky (1978) que remonta a los años '70 parece haber encontrado en la red una herramienta idónea para la construcción colaborativa del aprendizaje.

La visión de *e-learning* que parece adaptarse mejor a los nuevos medios utilizados es la que privilegia las experiencias de tipo colaborativo y la integración de aula y red (*blended*), con el objetivo de aprovechar los diferentes modelos didácticos (tradicional y virtual), y de hacer de la actividad didáctica algo estimulante y de interés para el estudiante.

No obstante, la necesidad de aumentar la interactividad en los cursos en línea y superar el "aislamiento" siguen siendo puntos cruciales en este tipo de aprendizaje. Muchos estudios demuestran que los cursos *e-learning* son útiles y eficaces cuando los estudiantes logran ser activos y sentirse parte de la comunidad virtual, aprendiendo a través de experiencias colaborativas. En particular, en el aprendizaje lingüístico, la interacción social (entendida como interacción estudiante /docente y estudiante /estudiante) se convierte en un elemento fundamental para el desarrollo de competencias comunicativas. Con este fin, resulta interesante organizar actividades de aprendizaje lingüístico basadas en el uso de herramientas para la interacción (sincrónicas y asincrónicas).

¹ La bibliografía de los estudios, investigaciones, materiales y cursos multimedia del CLIRO se puede ver en el siguiente enlace: <http://www.cliro.unibo.it>

Por lo tanto, partiendo de estas premisas, los elementos que forman parte de un sistema *e-learning* para el aprendizaje lingüístico son diversos, pero todos indispensables y relevantes para el buen desarrollo de la actividad formativa. En síntesis, los elementos cardinales de un curso en línea son:

- contenidos estructurados y materiales;
- colaboración e interacción con la comunidad virtual;
- actividades de monitoreo y evaluación;
- herramientas tecnológicas.

Las herramientas tecnológicas constituyen el objeto de investigación de la primera parte de este estudio y tienen como objetivo compartir decisiones con quienes tienen que adoptar soluciones técnicas, importantes también desde el punto de vista didáctico - metodológico.

2. Ambientes tecnológicos para la didáctica

Como ya hemos dicho, este estudio se centra en el análisis y selección de una plataforma *e-learning* capaz de responder a las necesidades específicas del aprendizaje lingüístico en un centro lingüístico como el CLIRO, en el que la reforma de los estudios universitarios ha implicado a un mayor número de estudiantes en el aprendizaje, ya que prevé para todas las facultades un nivel de aprendizaje B1 y la posibilidad de profundizar temas sectoriales (B2). En el marco de una nueva oferta, utilizando cada vez más las nuevas tecnologías, se ha comenzado un proceso de experimentación para actualización del personal y puesta a punto de plataformas con las que proponer cursos para diferentes lenguas.

Una plataforma *e-learning* es una herramienta tecnológica que funciona como un soporte para la enseñanza virtual, es decir, un *software* que permite distribuir contenidos didácticos y organizar cursos en línea. Con un *software* de este tipo es posible gestionar todas las fases de un curso: desde la elaboración de los contenidos, a su distribución o puesta en línea y uso, a las actividades de monitoreo y feedback hasta llegar a la evaluación de las habilidades y competencias adquiridas por el estudiante (*assessment*) o a la evaluación del proceso formativo (*evaluation*). En comparación con una página web que simplemente pone a disposición una serie de contenidos didácticos, una plataforma *e-learning*, independientemente de su nivel de complejidad, funciona como un ambiente en el que los estudiantes llevan a cabo tanto actividades de tipo individual con los contenidos del curso (autoaprendizaje), como actividades con la comunidad (aprendizaje colaborativo). Esto es posible gracias a las herramientas y servicios integrados en la plataforma como *chat*, foros, intercambio de documentos de texto o audio, *tracking*, etc., que difícilmente encontramos en una página web normal.

2.1 Los estándares tecnológicos

Los modernos sistemas de gestión de la formación en línea siguen hoy los estándares internacionales de *e-learning*, que permiten la reutilización de los contenidos y la interoperabilidad de las plataformas. Con el gran crecimiento del mercado del *e-learning* en todo el mundo, el incremento de los recursos didácticos disponibles, así como de herramientas para la creación de contenidos y de sistemas para su puesta en línea, ha surgido la necesidad de utilizar contenidos existentes en cualquier ambiente virtual, independientemente de la tecnología de la plataforma. Esto es posible gracias a la interoperabilidad que caracteriza los sistemas de *e-learning* conformes a estándares tecnológicos.

Los criterios y las características de las plataformas o *Learning Management Systems* (LMS) conformes a los estándares han sido delineados a través del modelo SCORM (*Shareable Content Object Reference Model*) de ADL² (2004), que prevé también la definición de contenidos en formato *learning object* (objetos didácticos).

Desde el punto de vista didáctico–metodológico, la conformidad a los estándares posee varias ventajas: es posible construir cursos más flexibles y personalizados, gracias a la posibilidad que ofrece de volver a utilizar (total o parcialmente) contenidos ya existentes en otros contextos de aprendizaje.³ Con su estandarización, se convierten en exportables para necesidades específicas. Además, una plataforma en formato estándar pone a disposición herramientas integradas para recoger los resultados de la evaluación del usuario (lo que se conoce como *tracking*). Todos los instrumentos para llevar a cabo estas operaciones pueden resultar extremadamente valiosos y útiles para las actividades de monitoreo de la participación de los estudiantes, de los resultados conseguidos (*assessment*), análisis y evaluación de la estructura del curso (*evaluation*), actividades de las que se ocupan los tutores y conceptos de los que se hablará más adelante en este estudio.

2.2 Tipos y características de las plataformas

Hay diferentes tipos de plataformas: éstas pueden ser sistemas muy sencillos hasta llegar a ser altamente complejos y articulados. Una vez comprobadas las ventajas del uso de una plataforma o LMS (Giacomantonio, 2004 y Luciani, 2005) es necesario evaluar las diferentes herramientas de que se dispone y analizar sus funcionalidades, sin dejar de tomar en cuenta las exigencias formativas.

En una primera fase de orientación, resulta de gran utilidad considerar las numerosas aportaciones teóricas de quienes se han ocupado del análisis y evaluación de las características principales de estos sistemas y que han resaltado los elementos fundamentales a la hora de seleccionar una plataforma (Alvarado, 2004; Belyk & Feist, 2002; Benedetto, 2001; Hotrum, Ludwig & Baggaley, 2004; Román, 2002). Para sintetizar, estos estudios han puesto de relieve una serie de criterios para la evaluación del software educativo (costes, complejidad, fiabilidad, funcionalidades, etc.) y las diferentes fases para la selección de un LMS, subrayando, en cualquier caso, la importancia de utilizar sistemas *usables*.

Una distinción fundamental que hay que hacer cuando se habla de los LMS es la siguiente: por un lado tenemos plataformas comerciales o propietarias, y por otro plataformas *open source*. Mientras que las primeras son realizadas por empresas de desarrollo de *software* para lograr su venta, las segundas son desarrolladas por una comunidad de informáticos que las pone a disposición sin coste alguno y cuya licencia permite el acceso al código fuente para mejorar el programa (licencia GNU GPL⁴). Esta segunda opción resulta de particular interés para las organizaciones que se ocupan de formación relacionada con la experimentación, como las universidades, y que necesitan investigar y experimentar a través de estas herramientas. De hecho, los *software* libres constituyen un recurso verdaderamente valioso ya que son fácilmente accesibles y disponibles en comparación con

² ADL es un organismo creado por la Administración Norteamericana. Para más información consultar la página <http://www.adlnet.org>

³ Para mayor información acerca de los estándares y de los objetos didácticos (Learning objects) se señalan los siguientes textos: Carnegie Mellon, 2003; CNIPA, 2004; Fini, Vanni, 2004).

⁴ Para mayor información acerca de GNU / GPL ver <http://www.gnu.org>

plataformas comerciales extremadamente caras, como, por ejemplo, Blackboard o WebCT (Brandl, 2005).

En este estudio se han tenido en cuenta ambas categorías (*open source* y comerciales), con el objetivo de evaluar ventajas y desventajas de estos sistemas.

2.3 Fases de la investigación

Debido al alto número de herramientas y tecnologías hoy disponibles, para una primera fase de selección nos hemos basado en estudios e investigaciones específicas y de tipo técnico que constituyen la literatura disponible sobre el tema. Entre estos destacan el estudio del centro de investigación canadiense *The Commonwealth of Learning* (Farrel, 2003), en el que han sido analizados 35 LMS *open source*, las investigaciones del equipo italiano del *Osservatorio Tecnologico* para la escuela del MIUR (el Ministerio Italiano de la Universidad y de la Investigación), los resultados del *Progetto E.L.I.O.S.* del *Istituto regionale Ricerca Educativa* de Lombardia (IRRE, 2004) y los análisis del *E-learning LAB* de la Universidad de Bolonia (Donati, Marabini, Guidi, 2004; Beccacece, 2005). Se trata de un conjunto de estudios que han desarrollado un análisis técnico y minucioso de las características y funcionalidades de numerosos LMS.

Es oportuno recordar que los estudios realizados son generalistas, es decir, no se ha considerado un ámbito específico de aprendizaje, con las peculiaridades, las necesidades o las problemáticas que derivan, como, por ejemplo, sucede con el aprendizaje lingüístico. Además, se ha notado por éste último un desinterés general por parte de los que se ocupan de desarrollar las plataformas, tanto por lo que se refiere a herramientas para la comunicación e interacción oral en línea, como por las necesidades de visualizar de forma correcta caracteres y grafías particulares de idiomas como ruso o árabe.

A partir de estos estudios, han sido seleccionadas previamente algunas plataformas que en principio se consideraban más adecuadas para el ámbito de la didáctica universitaria y sobre ellas se ha planificado la actividad de experimentación con diferentes fases de investigación entre las que destacan la selección, la instalación, el análisis y comparación de las principales funcionalidades de los diferentes LMS.

Las plataformas analizadas son:

- **Atutor**, una plataforma *open source* muy conocida y utilizada;
- **Moodle**, una plataforma *open source* entre las más utilizadas a nivel internacional (su comunidad supera los 70.000 usuarios en todo el mundo);
- **DoceboLMS**, una plataforma *open source* resultado de un proyecto de Claudio Erba, Fabio Pirovano e Andrea Biraghi, figuras importantes del mundo *open source* italiano;
- **Docent**, una plataforma comercial de Docent Inc. (ahora SumTotalSystems), empresa norteamericana líder en el sector;
- **T-learn**, una plataforma comercial de una PYME italiana especializada en *e-learning* y *document management*.

Como puede observarse a través del análisis y experimentación con estas cinco plataformas⁵, la investigación quiso incluir en su estudio distintas tipologías de

⁵ Para mayor información acerca de estas plataformas: Atutor <http://www.atutor.ca>; Docebo <http://www.docebolms.org>; Moodle <http://moodle.org>; Docent (plataforma della Sum Total Systems) <http://www.sumtotalsystems.com>; T-learn <http://www.tinfo.it>; <http://campus.tinfo.it>.

plataformas: *open source* y comerciales, nacionales e internacionales. La evaluación comparada se realizó en una primera fase entre los meses de abril y julio de 2005, y los datos se refieren principalmente a este periodo.

2.4 Criterios de evaluación

Después de haber considerado tanto los diferentes modelos propuestos en los estudios antes mencionados como las premisas didáctico-metodológicas para la formación lingüística, ha sido elaborado un método de evaluación adecuado a las exigencias de nuestro centro, o por analogía, a las de cualquier centro lingüístico que se ocupe de este tipo de formación. Diferentes criterios específicos han sido integrados para poder realizar un análisis transversal. Las características que consideramos más significativas en la evaluación de un LMS han sido divididas en tres categorías:

Area didáctico - funcional

- Usabilidad⁶
- Accesibilidad⁷
- Funcionalidades para la comunicación y la colaboración
- Manuales

Area tecnológica

- Instalación y soporte técnico
- Conformidad a los estándares
 - Interoperabilidad y posibilidad de reutilización de los contenidos
 - Trazabilidad (*tracking*)

Area financiera

- Costes / licencias

La escala adoptada para la evaluación es la siguiente: no presente (0), escaso, suficiente, bueno, excelente.

Una vez definidos los criterios y la escala de evaluación, han sido tomadas en cuenta las siguientes cuestiones: ¿cómo influyen estos criterios en la didáctica en línea?; ¿cuáles son los elementos que tienen más relevancia en el caso del aprendizaje lingüístico?; ¿qué plataforma logra satisfacer las necesidades de un centro lingüístico?

La primera conclusión a la que se ha llegado es que no existe una plataforma válida para todo tipo de curso; por esta razón es fundamental que cada uno tenga claras sus propias necesidades formativas, las establezca de antemano y actúe consecuentemente. Dicho esto, cabe señalar que nuestras evaluaciones no pretenden tener validez general y han sido llevadas a cabo tomando en cuenta exclusivamente los objetivos generales de este estudio.

⁶ Por usabilidad se entiende la facilidad de uso, la rapidez y la flexibilidad de un sistema o software.

⁷ Con el término accesibilidad se entiende generalmente la facilidad con la que un recurso electrónico puede ser usado, visitado o accedido en general por todas las personas, especialmente por aquellas que poseen algún tipo de discapacidad.

2.5 La evaluación

La fase de evaluación y aplicación del modelo ha requerido un trabajo de instalación de las plataformas tecnológicas y un uso bastante exhaustivo de las mismas para el análisis de los criterios. La evaluación final se sintetiza en la siguiente tabla:

	Atutor	Moodle	Docebo	Docent	T-learn
Usabilidad	Escaso	Bueno	Bueno	Escaso	Suf.
Accesibilidad	Excelente	Escaso	Bueno	Escaso	Suf.
Funcionalidades Colaborativas	Bueno	Excelente	Bueno	Bueno	Suf.
Manuales	Suf.	Bueno	Escaso	Bueno	Bueno
Instalación, soporte técnico	Suf. (housing)	Suf. (housing)	Escaso (housing)	Excelente (hosting)	Excelente (hosting)
Estándares	Escaso	Escaso	Bueno	Bueno	Bueno
Costes	0	0	0	Alto	Mediano

Cuadro comparativo de evaluaciones (actualizado en julio de 2006)

Si se observa el cuadro, se ven evaluaciones que parecen favorecer la plataforma Atutor. Sin embargo, como se sugiere en el estudio comparado de la Universidad de Bolonia (Donati, Marabini, Guidi, 2004), la selección de una plataforma no es algo matemático, y tampoco es posible a través de una evaluación sintética como la que se ha presentado en el cuadro de arriba; es necesario atribuir un peso diferente de acuerdo con el criterio establecido, según los objetivos, las necesidades y las competencias (técnicas, económicas, etc.) de las que se dispone.

En nuestro caso específico, una mayor relevancia ha sido atribuida a los siguientes elementos:

- conformidad con los estándares;
- funcionalidades colaborativas;
- *usabilidad* del sistema.

Estos elementos desempeñan un papel de principal importancia desde un punto de vista didáctico-metodológico.

Analizando los estándares en los LMS, han sido excluidas algunas plataformas, entre las cuales Atutor, ya que en el momento del estudio (y subrayamos la cuestión temporal, debido a las continuas puestas al día de estas plataformas) presentan un nivel de conformidad parcial en comparación con otras. En particular, las funcionalidades para el *tracking* de los estudiantes (por ejemplo, el resultado de los test) no proporcionaban datos detallados como los que permiten Docebo y T-learn. Este elemento ha tenido una fuerte influencia en la selección del LMS a pesar de que a menudo se tratara de herramientas con numerosas funcionalidades para la comunicación, muy utilizadas y algunas con un nivel de accesibilidad avanzado, como, por ejemplo, Atutor.

Considerando el modelo didáctico adoptado, se le ha dado gran importancia también a los instrumentos de comunicación y colaboración. A través de Atutor, con su módulo Acollab, y Moodle, con su particular estructura, es posible organizar cursos con un enfoque altamente colaborativo. Moodle incluye numerosas herramientas (los llamados 'módulos') que se pueden integrar de forma fácil con los contenidos del curso para aumentar la interacción y la comunicación⁸.

⁸ Por lo que se refiere a T-learn, no ha sido posible analizar de forma detallada la *usabilidad* y las funcionalidades comunicativas, ya que en el momento del estudio se encontraban todavía en preparación.

Otro factor determinante para la selección del LMS ha sido la *usabilidad*. Por ejemplo, aunque Docent haya obtenido una evaluación positiva con respecto a los estándares y las funcionalidades comunicativas, y a pesar de que se trate de una plataforma muy válida y avanzada desde el punto de vista tecnológico, paradójicamente las numerosas opciones y funcionalidades la han convertido en una herramienta demasiado compleja y poco usable, lo que ha jugado en su contra. La falta de flexibilidad y las consecuentes dificultades para la configuración y personalización de algunos LMS, entre los cuales señalamos Atutor, han sido factores determinantes en la selección.

Por lo tanto, considerando la conformidad con los estándares, las funcionalidades de comunicación y la *usabilidad*, la plataforma Docebo, a pesar de las reservas mencionadas, en la primera fase de la investigación (julio de 2005), había sido identificado como un posible LMS capaz de satisfacer las necesidades didácticas planificadas. Sin embargo, Moodle, en el primer semestre de 2006, ha tenido una evolución muy rápida hacia la conformidad con los estándares SCORM (1.2 y 2004) y tanto sus características intrínsecas de modularidad como de flexibilidad hacen actualmente de este LMS una herramienta más apta para el tipo de actividades previstas.

En conclusión, las características que han sido evaluadas con mayor atención para seleccionar el LMS son las siguientes:

- debe ser un LMS, para poder distribuir o poner en línea y gestionar los materiales didácticos;
- debe hallarse en conformidad con los estándares internacionales de *e-learning* (SCORM) para poder gestionar los 'objetos didácticos' y para permitir funcionalidades de *tracking* avanzadas; de este modo, es posible monitorear los resultados de los estudiantes y hacer que el proceso de aprendizaje sea más eficaz;
- debe incluir herramientas para la colaboración de modo que pueda aumentar la interacción en el aula virtual (Mabrito, 2005);
- debe tener una interfaz clara y respetar principios de ergonomía y *usabilidad*, además de permitir una personalización de las áreas de trabajo.

Teniendo en cuenta estas reflexiones y el área del aprendizaje lingüístico con sus especificidades metodológicas, se han realizado diversas actividades de experimentación *e-learning* entre las que señalamos un curso *blended* de español A1/A2 que se ilustra a continuación.

3. Primeras experimentaciones: la experiencia *blended* en un curso de español

La segunda parte de esta investigación, como se ha anticipado, se concentra en la experimentación y organización de cursos *blended*. La creación y la distribución o puesta en línea del proyecto *e-learning* de español, denominado "Cuáder A1/A2", ha sido el resultado de un trabajo intenso de diseño tanto en lo que concierne a la tecnología utilizada para la elaboración de contenidos como a la definición de la metodología y estrategias de aplicación durante el proceso formativo⁹.

⁹ Surge así a partir de la colaboración de personas de diferentes profesiones y especialidades, entre otras: un técnico informático experto en programación aplicada a la didáctica de las lenguas extranjeras (V. Preti), una proyectista *e-learning* y experta en *Communication and Information Technology* (S. Monti), un experto en dinámicas de

Simplificando, se puede señalar que las diferentes etapas del proyecto *e-learning* han sido: el Diseño (*Instructional Design*), el Desarrollo (*Development*), la Implementación (*Implementation*), la Gestión (*Management*) y la Evaluación (*Evaluation*). En este estudio las etapas se presentan conjugadas en tres momentos para obtener mayor claridad de exposición:

- diseño de los contenidos;
- gestión y *tutoring*;
- monitoreo y evaluación.

3.1. Diseño: los *learning objects* de “Cuáder A1/A2”

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho en las premisas didáctico-metodológicas, los contenidos estructurados en el curso “Cuáder A1/A2” para reforzar las competencias comunicativas del español (nivel A1/A2)¹⁰ son la base sobre la que el tutor tiene la posibilidad de definir un curso *e-learning* previendo una serie de actividades de interacción y colaboración. El curso de español “Cuáder A1/A2” fue organizado para colmar las necesidades formativas generales como curso libre, abierto a los estudiantes de la Universidad de Bolonia¹¹ sin constituir una obligación académica. El curso puede considerarse *blended*, porque integra una actividad de 40-60 horas de formación en la red con 3 clases presenciales, distribuidas al comienzo, mitad y final del curso, aparte del encuentro en el aula para la prueba final.

Se desarrollaron 31 objetos didácticos (*learning objects* o *L.O.*), cada uno con un preciso objetivo didáctico para cubrir lo previsto en competencias comunicativas específicas según el Marco de Referencia Europeo. Algunos ejemplos de objetos didácticos para el desarrollo de funciones comunicativas específicas son: “Hablar de acciones habituales y actividades relativas a la vida cotidiana”, “Expresar gustos, deseos, intereses y malestar”, “Formular instrucciones breves y sencillas”, etc. La estructura de cada *learning object* sigue a grandes líneas el siguiente esquema:

- una **animación multimedia** inicial: audio-video en formato *Macromedia Flash* que propone el análisis contrastivo Italiano-Español (figura 2)¹²;
- una serie de **ejercicios interactivos**: rellenar, unir partes, elección múltiple y menús desplegables (*drop down menú*) con corrección automática y soluciones;
- **fichas gramaticales** consultables durante el desarrollo de cada ejercicio.

aprendizaje y metodologías didácticas para la enseñanza de la lengua española (J.C. Barbero), y un lingüista experto en nuevas tecnologías para el aprendizaje lingüístico (F. San Vicente). Este grupo ha trabajado en el CLIRO, centro que desde 1996, experimenta e investiga en metodologías didácticas para la enseñanza de las lenguas con la utilización de nuevas tecnologías.

¹⁰ Se subraya la posibilidad de reciclar muchos de los materiales para el autoaprendizaje (que habían sido desarrollados en el CLIRO durante los últimos años de los 90) en cursos *e-learning*. Los materiales de autoaprendizaje están disponibles en un *repository* interno que tanto docentes como tutores pueden usar para crear cursos personalizados.

¹¹ La experimentación fue llevada a cabo durante el I y II semestre del Año Académico 2005-2006.

¹² Es posible navegar en el vídeo, y volver a escuchar diferentes partes por medio de botones para el efecto.

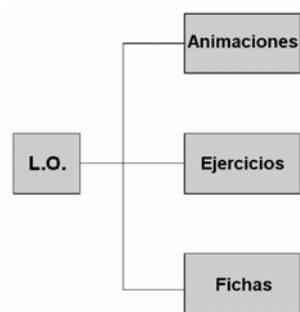


Figura 1 - Ejemplo de la estructura de un LO

La animación interactiva constituye el primer elemento que el estudiante encuentra dentro de cada L.O. de aprendizaje. Ha sido concebida como puente de acercamiento gradual a la lengua extranjera, proponiendo los contenidos desde el punto de vista contrastivo y utilizando la lengua del discente (el italiano). En el caso de lenguas afines como el español y el italiano, resulta muy útil la reflexión sobre los errores y el estado de la interlengua para favorecer la progresión didáctica. Aclarar las dimensiones reales del contraste resulta un instrumento muy eficaz para mejorar la competencia (Greco, 2006) .

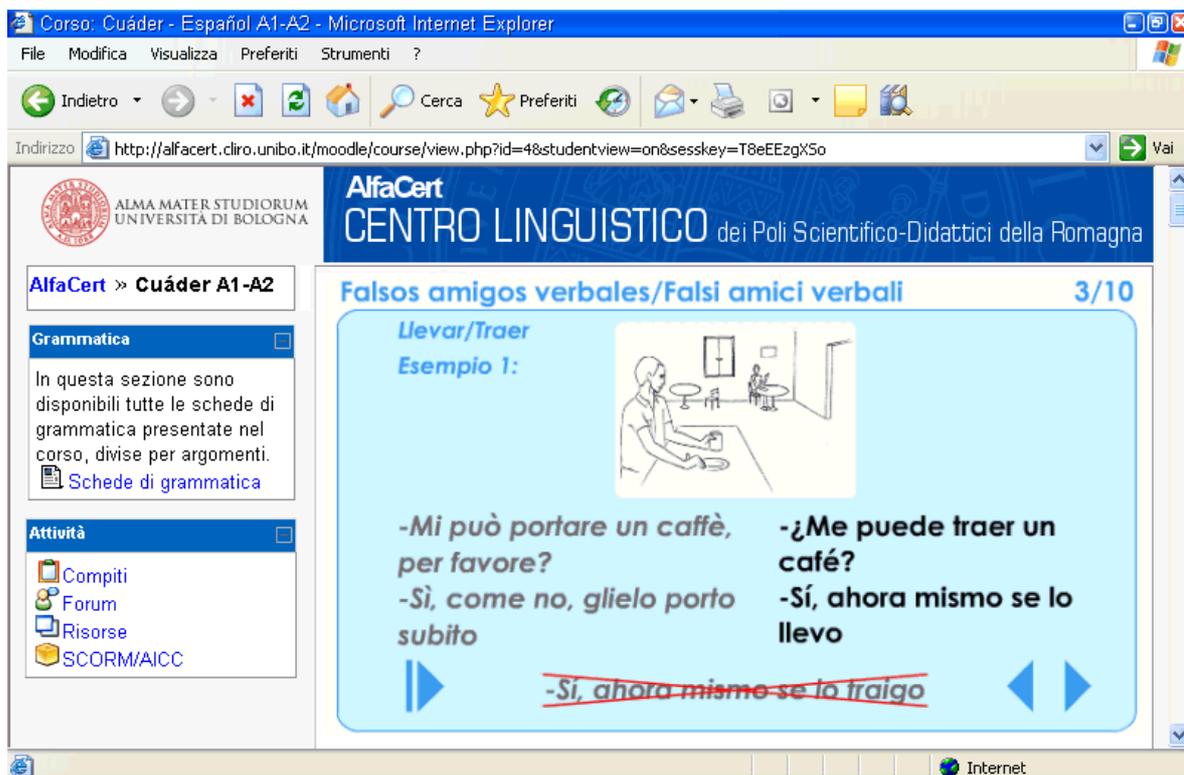


Figura 2 - Ejemplo de animación enfocada a itálófonos

Además de las animaciones de carácter contrastivo, el curso fue enriquecido con algunas breves "clases virtuales"¹³ de unos 10/15 minutos de duración, para profundizar cuestiones relacionadas con los sonidos y la pronunciación del español.

¹³ El formato utilizado es *MS Producer* que permite la introducción de *MS Powerpoint* combinando vídeo y audio. El estudiante puede repetir la clase cuantas veces lo considere oportuno, escuchando la explicación y visualizando las diapositivas sincronizadas con el audio. Para mayor información sobre *MS Producer*, consultar el enlace: <http://www.microsoft.com/windows/windowsmedia/technologies/producer.msp>

En particular, se subrayaron algunos de los aspectos contrastivos que provocan mayores dificultades para estudiantes italófonos.

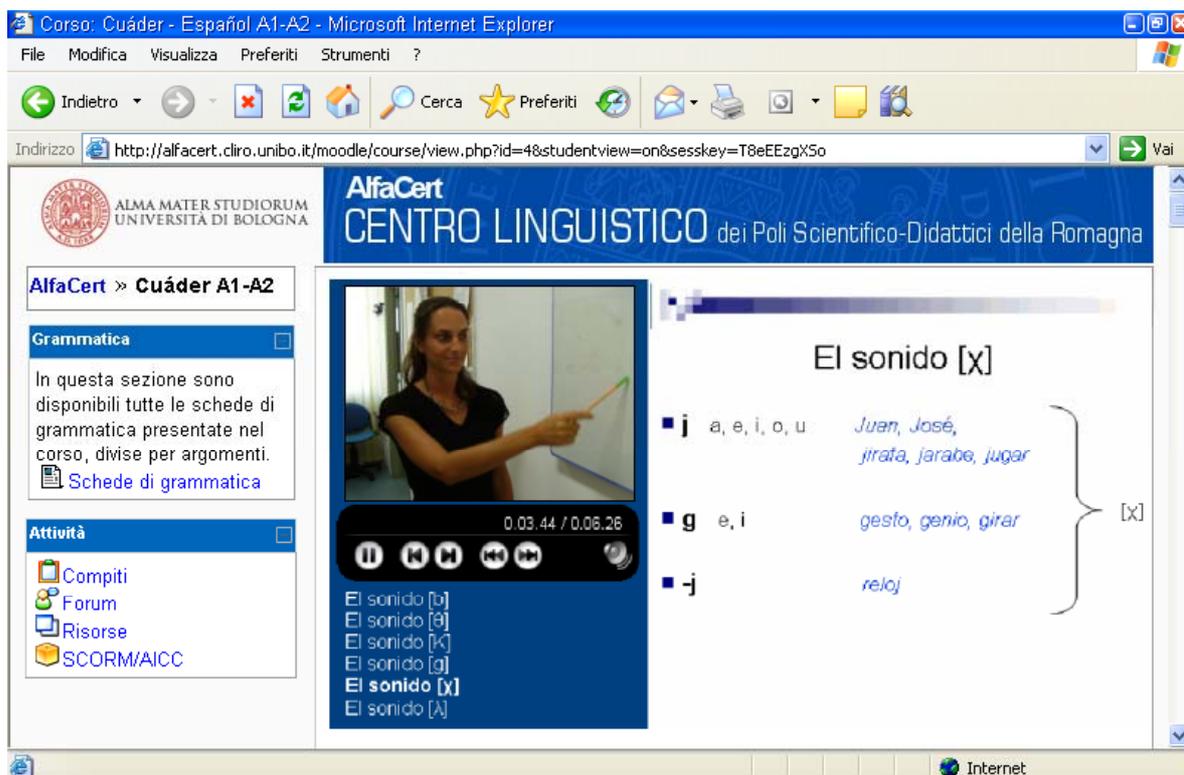


Figura 3 - Ejemplo de “vídeo clase”

3. 2. Gestión y tutoring: la definición del proceso

Un curso *e-learning*, interpretado como “gestión de todo el proceso didáctico que consiste en los aspectos de puesta en línea o distribución, utilización, interacción, evaluación” (definición de la *Asociación Nazionale per la Editoria Elettronica*¹⁴), es un proceso delicado que cuenta con la figura del *e-tutor*, fundamental para gestionar los procesos formativos, en lo cognitivo y en lo tecnológico, no sólo como asistente o consejero en la red, sino con un perfil profesional más “redondo” (Pampaloni, 2005). Aunque no hay que confundirla con la de un “todólogo”, según la extensa descripción de Bonani (2003), las principales funciones del “tutor metodológico” son las de facilitar, orientar, apoyar, motivar, asistir en el estudio, asistir en las pruebas de evaluación. Además, el tutor se ocupa de: recoger datos personales, informar sobre las actividades individuales y de grupo, analizar los trabajos, analizar los resultados del proceso de *valoración (assessment)*.¹⁵

Es fácil intuir que para un curso *e-learning*, así como también para la utilización de los recursos en la red, lo primero que el estudiante-usuario tiene que hacer es familiarizarse con los instrumentos informáticos necesarios. Es obvio que cuanto

¹⁴ La ANEE es la Comisión Italiana de los contenidos multimedia de Assinform, Asociación nacional de productores de tecnologías y servicios para la información y la comunicación, adherente a Confindustria: <http://www.anee.it>

¹⁵ Sin embargo, esta figura, aún hoy, resulta “complicada y difícil de delinear de manera genérica” (De Waal, 2005). No habría que confundirla con un “todólogo”, como suele suceder, y es por esto que muchos estudiosos se han ocupado de la definición de los roles y de las funciones de esta figura profesional (Anzalone e Caburlocto, 2003, Bonani, 2003, Calvani A. e Rotta M., 2000, Draves 2000, Rotta e Ranieri, 2005).

más *usable* sea el instrumento, más simple será para el estudiante aprender los principios de funcionamiento y también evitar cualquier tipo de rechazo. Por este motivo, la facilidad de uso fue uno de los elementos a los que se dio mayor importancia durante la investigación al seleccionar la plataforma.

Una vez comenzada la etapa de familiarización y de acercamiento a los instrumentos tecnológicos para la que parece inevitable un encuentro en el aula, el tutor tiene la tarea fundamental de acompañar y orientar a los alumnos durante el delicado momento de tránsito a la fase *en línea*. Como hemos observado en los sondeos efectuados, será importante que el alumno tenga la sensación precisa de que no se le ha dejado sólo, sino que se ha generado una actividad de ayuda y de soporte, tanto metodológico como didáctico (Bonani, 2003: 150).

Los roles de los tutores encargados de la gestión del curso se pueden esquematizar del siguiente modo:

- **experto en los contenidos:** experto en la materia tratada, es decir, contenidos comunicativos previstos en la descripción gramatical y comunicativa de la lengua española;
- **metodológico y de fomento a la motivación:** asegura la eficacia del proceso formativo de tipo colaborativo, tiene la función de "facilitador" porque mantiene la motivación, se ocupa de observar el comportamiento de los estudiantes, los estimula e incita a seguir el ritmo y plazos previstos, interviene en caso de falta de motivación, pide participación en las actividades y en la entrega de los trabajos. Además, se ocupa de monitorear el proceso a través de los instrumentos cuantitativos y cualitativos (*tracking*, cuestionarios, etc.);
- **técnico:** se ocupa del soporte técnico que hay que brindar a los alumnos menos expertos o que presenten problemas específicos.

Comunicar y compartir la información entre los diferentes *tutores*¹⁶ es una actividad constante que se revela fundamental para gestionar correctamente el curso. De hecho, los tutores expertos en contenido y los metodológicos han colaborado estrechamente para la definición de actividades didácticas en la red, que se han mostrado cruciales para lograr los siguientes objetivos:

- constituir un vínculo entre los contenidos propuestos en cada L.O. (ver Fig. 4);
- practicar inmediatamente las competencias y las habilidades adquiridas durante los encuentros en el aula y en la fase de realización de los ejercicios en los objetos didácticos (L.O.);
- aumentar la interacción y estimular la participación activa de los estudiantes¹⁷;
- individualizar las modalidades de gestión del curso y las actividades más eficaces, y, en consecuencia, los instrumentos disponibles en el LMS que sean apropiados para ponerlas en práctica y manejarlas.

¹⁶ Los *tutors* que participaron en la experimentación son Juan Carlos Barbero Bernal, Anabel Valdivieso Valdiviezo, Vanio Preti y Sharon Monti.

¹⁷ Ahora bien, hay que señalar que en un curso de lengua de nivel inicial, no es posible basar el aprendizaje en actividades de discusión complicadas, ya que los estudiantes no poseen las habilidades necesarias para este tipo de ejercicio. Dicha metodología se demuestra más útil y eficaz en cursos más avanzados (de B1 en adelante).

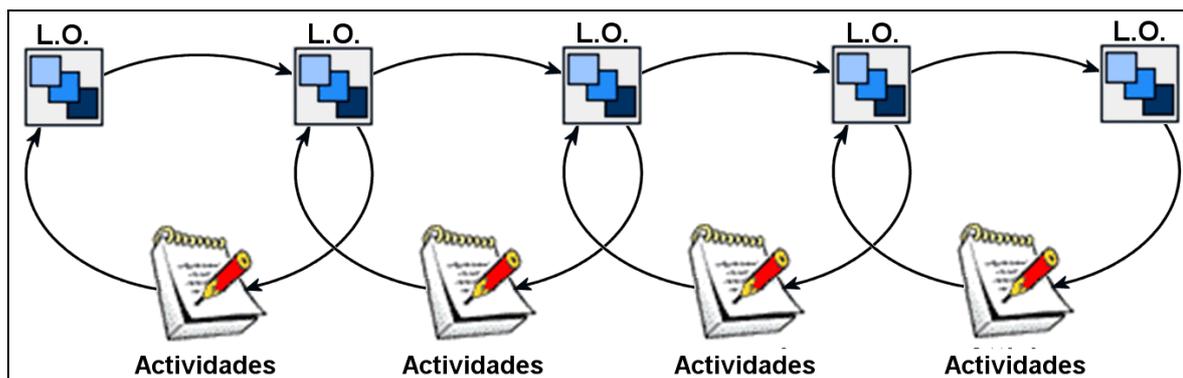


Figura 4 - Actividades de interacción y colaboración

Las actividades previstas durante el curso fueron estructuradas para permitir lo que se ha definido anteriormente como "participación activa" del estudiante, es decir la posibilidad de practicar destrezas de producción escrita y oral, obteniendo mejoras de las correcciones y de las sugerencias de los tutores. Por ejemplo, para practicar algunas funciones comunicativas como "saludar y presentarse" o "hablar de acciones habituales", los estudiantes han creado diálogos y descripciones (tanto en formato escrito como en audio) que posteriormente fueron compartidos por los demás estudiantes para practicar la interacción a través de la plataforma. Entre los instrumentos que resultan fácilmente integrables o que son disponibles en Moodle, para la producción escrita se usó el módulo "Tarea", mientras que para la producción oral se hizo uso de Audacity¹⁸, un *software* OS para grabar archivos en formato mp3, como sugiere Brandl (2005)¹⁹. Además, se ha utilizado principalmente el módulo de foro como soporte al aprendizaje: diferentes foros fueron abiertos a lo largo del curso para resolver cualquier tipo de duda (técnica, metodológica y de contenido).

3. 3. Monitoreo y evaluación

Los conceptos de monitoreo y de evaluación son fundamentales para quien planea y gestione un curso *e-learning*. Las actividades de monitoreo prevén recoger información regularmente, mientras que las de evaluación tienen el objetivo de formular un juicio y se realizan sólo en momentos determinados (por ejemplo, con pruebas intermedias y una prueba final).

Para el curso *e-learning* de español, las actividades de monitoreo tuvieron los siguientes objetivos:

- 1) la evaluación de la estructura del curso (**evaluation** - evaluación del producto y del proceso): se recogieron y analizaron datos que pudieran dar indicaciones sobre la eficacia y la eficiencia de la propuesta formativa y de la metodología didáctica empleada para realizar una investigación sobre la calidad general del curso; constituyen una base válida para la mejora continua de la didáctica;
- 2) la evaluación final de los alumnos (**assessment**): el monitoreo y el análisis del comportamiento de los estudiantes brinda datos útiles para su evaluación (por ejemplo, el grado de participación).

¹⁸ Audacity, disponible en modalidad gratuita en el url: <http://audacity.sourceforge.net>

¹⁹ Brandl (2005), en su artículo "Are you ready to Moodle?", subraya metodologías y técnicas para desarrollar actividades de producción oral a través de la integración de Moodle con otros instrumentos, como Audacity, que pueden revelarse útiles para el aprendizaje de lenguas.

Para la **evaluación** general del curso, nos concentramos tanto en el *assessment*, es decir, la evaluación de cada participante, como en la *evaluation*, o lo que es lo mismo, la evaluación de la estructura del curso (Trentin, 1999).

Después de haber establecido y definido de antemano los criterios de evaluación más relevantes para nuestro estudio (cuya prioridad ha sido comprobar la eficacia del curso, la calidad de los contenidos y el nivel de aprendizaje obtenido), se seleccionaron algunos indicadores que podemos ver a continuación²⁰.

3. 3. 1. Evaluación de la estructura del curso

La encuesta sobre la calidad de la estructura del curso, sigue las indicaciones de Alvino y Persico (en prensa) que prevén una evaluación de los siguientes elementos:

- la **calidad de los materiales**: sondeo con respecto a la claridad y al número de los contenidos, la disposición de elementos de soporte al aprendizaje (estudio en profundidad de diferentes temas, fichas específicas, links de interés), la calidad técnica de audio/vídeo, etc;
- la **facilidad de uso del ambiente de aprendizaje** o LMS: sondeo sobre la percepción de la facilidad de uso (*usabilidad*) de la plataforma por parte de los usuarios (estudiantes y tutores) en lo que concierne a la facilidad de acceso, de navegación y a los tiempos de respuesta;
- la **calidad de las estructuras de soporte, logísticas y organizativas**: sondeo sobre la tarea de los tutores (tiempos de respuesta, calidad de los encuentros presenciales, asistencia, claridad de los roles, etc.) y el nivel de interacción y comunicación en el curso.

Los principales instrumentos de investigación estadística para la evaluación fueron tres cuestionarios subdivididos en las tres secciones mencionadas, suministrados al inicio del curso (para tener una idea sobre las expectativas y sobre las habilidades técnicas de los estudiantes), a mitad del curso (para poder intervenir, de ser necesario y posible, sobre la marcha) y al final del curso (para recoger opiniones finales sobre todo el curso).

Después de analizar los datos recogidos, surgieron las siguientes cuestiones (positivas y negativas):

- la calidad de los materiales tuvo buena acogida en general. En cuanto a la calidad de los contenidos se apreció lo completo y coherente de los contenidos con los objetivos establecidos. También en cuanto a la calidad técnica de los materiales, la mayor parte de los estudiantes expresó un juicio positivo.²¹ Se percibió que la cantidad de contenidos y el tiempo previsto para la realización necesitaban de un arco temporal mayor (pasar

²⁰ Cabe subrayar que la recogida y observación de los datos para el monitoreo y la evaluación son actividades laboriosas, dada la gran cantidad de elementos (número de accesos al curso, número de horas en la plataforma, número de mensajes enviados, número de ejercicios realizados, número de actividades llevadas a cabo, etc.) que se podrían analizar. Es por este motivo, que en el presente trabajo de investigación, se han seleccionado sólo los indicadores que, en nuestra opinión, pudieran aportar la información más relevante para lograr nuestros objetivos.

²¹ Sin embargo, todos los que utilizaban Macintosh (en todo caso un número limitado de estudiantes) tuvo graves dificultades de utilización ya que la mayor parte de los recursos didácticos a disposición eran compatibles sólo con la plataforma Windows.

de dos a tres meses con el mismo número de horas de actividades previstas). También se subrayó la necesidad de reforzar los elementos para el autoaprendizaje con más materiales y elementos de soporte, como fichas de léxico sobre algunos campos semánticos o la posibilidad de consultar el contenido en formato audio/video de las animaciones contrastivas en formato de texto.

- Lamentablemente, la plataforma utilizada presenta todavía algunas limitaciones en lo que tiene que ver con la comunicación sincrónica y aunque el juicio fue en general positivo, por su facilidad de uso (*usabilidad*), de todas formas, se señaló la falta de instrumentos avanzados para la comunicación sincrónica (Moodle pone a disposición sólo un *chat* textual y no audio o vídeo). Entre las dificultades que más se mencionaron, en efecto, encontramos la de producción oral, practicada a través de la grabación de archivos audio enviados a los respectivos tutores para la corrección. Los estudiantes, a pesar del nivel inicial, demostraron la conveniencia de poder realizar un diálogo o un intercambio de informaciones;
- En lo que concierne a la calidad de las estructuras de soporte, logísticas y organizativas, los encuentros presenciales fueron evaluados positivamente, pero surgió la necesidad de aumentar el número de encuentros en el aula para superar las dificultades de la producción oral que, por ahora, es difícil de manejar en la red. Además, a pesar de varias actividades y momentos para estimular la participación, algunos estudiantes expresaron la sensación de sentirse aislados y poco partícipes de la comunidad virtual. Por lo que concierne a las actividades de *tutoring*, surgió un juicio positivo en cuanto a la disponibilidad de los tutores, pero no se percibieron claramente los roles y las funciones didácticas de los docentes y de los técnicos involucrados.

Sobre la base de la información recogida y con el objetivo de mejorar constantemente el curso que se propone, se tratará de estimular la participación en la comunidad virtual, aumentando el número de actividades de integración y colaboración. Prolongando equilibradamente la duración del curso, además de ajustar el material didáctico, se intentará lograr un mayor proporción entre contenidos estructurados y actividades de participación activa del estudiante, previendo, por lo tanto, un mayor espacio a la interacción, comunicación y colaboración. Además, se evaluarán caminos alternativos para mejorar la práctica de producción oral, siguiendo constantemente la evolución de las herramientas para interactuar a través de la plataforma. Dadas las características de los estudiantes (estudiantes universitarios para los que la lengua extranjera es un requisito curricular para licenciarse) se prevé un ligero aumento en el número de encuentros presenciales, tanto para afrontar las cuestiones técnicas (que en muchas ocasiones dependen del equipo informático del estudiante) y, al mismo tiempo, acrecentar el sentimiento de pertenencia a la comunidad. Se organizarán formas de *tutoring* técnico para facilitar este tipo de actividades; de hecho, las próximas ediciones prevén, además del soporte a través del foro, la organización de un *help desk* para la comunicación telefónica disponible durante horarios prefijados.

3. 3. 2. Evaluación del estudiante

En lo que concierne a la *evaluation*, es decir, la evaluación del estudiante²², nos concentramos en el monitoreo del nivel de participación y del nivel de aprendizaje. Para monitorear el primero (la participación), se recogieron los siguientes datos cuantitativos²³:

- número de conexiones realizadas;
- número de mensajes enviados al *foro*;
- número de actividades realizadas;
- número de L.O. realizados.



Figura 5 – Monitoreo de la participación de los estudiantes (mensajes enviados al foro)

Es de interés subrayar la utilidad de la recogida de los datos por medio del monitoreo, en este caso, tanto para la evaluación de la participación de cada estudiante como para la investigación y la valoración de la estructura del curso. De hecho, analizando los datos de las conexiones totales del curso, del número total de mensajes enviados por todos los alumnos, de las actividades realizadas y del número de L.O. realizados y superados, se puede llegar a conclusiones sobre la calidad del producto y del proceso en general.

En la siguiente imagen (Fig. 6) se puede obtener una perspectiva de la puntuación media obtenida por el grupo de estudiantes en cada *learning object*: se trata de datos obtenidos gracias a los instrumentos para el *tracking* y a través de los cuales se puede evaluar la calidad del contenido y reflexionar sobre problemas potenciales en el diseño.

²² Se indica que, según el decreto ministerial del 17 de abril de 2003, para la acreditación de los cursos de estudio a distancia de las Universidades Italianas estatales y no estatales se establece que la evaluación de los estudiantes tiene que considerar los siguiente aspectos:

- los resultados de las pruebas intermedias;
- la calidad de la participación en las actividad en línea;
- los resultados de la prueba final en presencia.

En el adjunto técnico del Decreto "Criterios y procedimientos de acreditación de los cursos de estudio a distancia de las universidades estatales y no estatales, y de las instituciones universitarias habilitadas para emitir títulos académicos del art. 3 del decreto del 3 de noviembre de 1999, n. 509 - G.U. n. 98 del 29/04/2003" disponible en el siguiente enlace: http://www.cnipa.gov.it/HTML/vademecumPA/handmade/Normativa_Italiana/Miur_D_17_4_2003.pdf

²³ Todos los datos en los gráficos se refieren exclusivamente a los estudiantes que terminaron el curso.

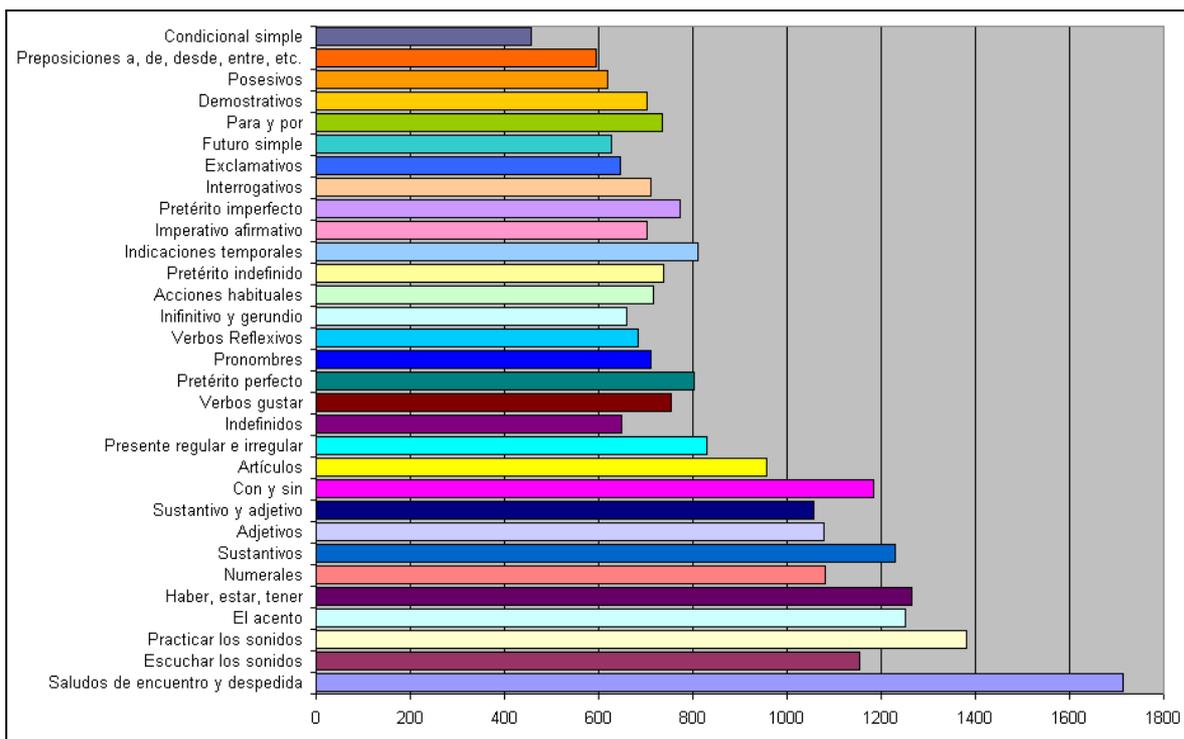


Figura 6 – Puntuación promedio de los L.O.²⁴

Para monitorear y evaluar el nivel de aprendizaje, en cambio, se consideraron los siguientes datos:

- los resultados de los ejercicios contenidos en los L.O.;
- las tareas de los alumnos (es decir, las actividades de producción escrita y oral);
- los resultados de las pruebas objetivas (intermedia y final²⁵).



Figura 7 - Puntuación total de los estudiantes

Si comparamos los datos de la participación y los de la puntuación total obtenida por los estudiantes, no damos cuenta de la importancia del monitoreo de la primera, ya que participar en las actividades previstas en el curso se considera como algo obligatorio y que tiene un determinado peso en la evaluación y en la nota final del alumno.

²⁴ Los títulos de los objetos didácticos aparecen abreviados por razones de espacio. Por ejemplo, "Imperativo afirmativo" en lugar de " Formular instrucciones breves y sencillas ".

²⁵ La evaluación final del curso prevé la superación de un examen en el aula que consiste en una parte escrita, en la cual se evalúan las competencias gramaticales, comunicativas y de producción escrita; y de una parte oral, en la cual se evalúan las competencias de producción oral.

4. Conclusiones y perspectivas futuras

El enfoque que el CLIRO privilegia para programar sus cursos y que ha sido descrito en el presente estudio, parece ser el que más se acerca a un tipo de aprendizaje de lenguas que pone al estudiante en el centro del proceso formativo y lo hace responsable de su propio desarrollo cognitivo. Un enfoque comunicativo, en el cual se estimula al estudiante a "realizar algo" con la lengua (interactuar, chatear, intercambiar material, leer mensajes en un *foro*, compartir sus propios trabajos, formular respuestas, trabajar en grupo, etc.), parece ser una solución para aprovechar los instrumentos que nos ofrecen las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

La actividad de investigación del CLIRO sigue moviéndose hacia dimensiones de enseñanza / aprendizaje siendo siempre conscientes de que la evolución del potencial de los instrumentos que ofrecen las nuevas tecnologías es cada vez mayor. Por este motivo, las futuras perspectivas de experimentación tomarán en cuenta algunas de las novedades en materia de aprendizaje por medio de los nuevos medios de comunicación. Se intentará, entre otras cosas, ampliar la experimentación al uso de:

- *WebQuest* (WQ): tratándose de una metodología didáctica que saca provecho de las nuevas tecnologías para desarrollar el aprendizaje colaborativo, y que se basa en el enfoque constructivista, las *Webquest* pueden convertirse en una buena solución para aumentar la participación activa y la colaboración entre los estudiantes. De hecho, se trata de una actividad "orientada a la investigación en la cual la mayor parte, o toda la información con la cual los estudiantes interactúan, proviene de la red" (Dodge, 2000). El desarrollo de WQ requiere el uso de capacidades para resolver problemas, capacidades analíticas, creativas, sintéticas y de criterio. Además, "promueven el aprendizaje colaborativo ya que permiten utilizar estrategias de trabajo en grupo, motivando a los alumnos a compartir esfuerzos entre ellos y a colaborar para lograr los objetivos, autoevaluándose y autoreforzándose, descubrimiento tras descubrimiento" (Mangione, 2006). La idea última de esta metodología es la de poner a disposición de la comunidad que se ocupa de formación todas las nuevas WQ que se van creando, para que puedan ser utilizadas por otros docentes y estudiantes.
- *Podcasting* y *RSS* (*Real Simple Syndication*) gracias a los cuales compartir archivos de audio por medio de la red, y utilizables directamente en el propio lector mp3, para fines didácticos.
- *Blog* (audio y vídeo *blog*), para potenciar las habilidades de producción escrita y oral de los estudiantes, por medio de la creación de áreas personales.
- *IMS Learning Design* (IMS, 2003; Fini, 2005), experimentando el módulo LAMS integrado en Moodle 1.6. para poder reutilizar en cursos diferentes, no solamente learning objects, sino también los procesos de gestión del curso entero.
- Se tendrán en cuenta las evoluciones de la plataforma Moodle.

Una vez que se haya logrado un nivel comprobado de calidad y de satisfacción de los primeros cursos experimentados en el CLIRO, nos dirigiremos hacia una reutilización del proceso, aplicándolo a otras lenguas y niveles. La utilización de un LMS como el de *Moodle* no constituye la única solución para extender la potencialidad del *CALL*, más bien puede ser visto como un primer paso hacia experiencias de *e-learning*, dentro de un centro lingüístico, en el cual el estudiante es un miembro activo del proceso de formación y participa en actividades

interattive e collaborative. Le potenzialità degli strumenti per l'e-learning nel settore dell'apprendimento linguistico devono essere sperimentate tenendo presenti le teorie dell'acquisizione delle lingue e coniugandole con le nuove modalità di interazione e comunicazione all'interno di ambienti virtuali di apprendimento.

Bibliografia

- ADL Initiative. "SCORM 2004 2nd Edition Overview" en *ADL (Advanced Distributed Learning)* <<http://www.adlnet.org/downloads/files/67.cfm>> settembre 2004 (20/05/05).
- Alvarado, P. "Seven Steps to Selecting a Learning Management System", en *Clomedia* <http://www.clomedia.com/content/templates/clo_webonly.asp?articleid=365&zoneid=37> enero 2004 (20/04/2005).
- Alvino, S., Persico, D., (2006). "Problematiche legate alla valutazione nell'apprendimento online", en Delfino M., Manca S., Persico D. (eds), *Proposte metodologiche per l'apprendimento online*, (en prensa).
- Anzalone, F., Caburlotto, F. (2004), *Blended learning*, en Quaderni Webbit: e-Learning, actas de Webbit, F. Caburlotto. Padova: Edizioni Webbit.
- Anzalone, F / Caburlotto, F (2003), *E-Learning. Comunicare e formarsi on line*, Milán: Lupetti – Editori di Comunicazione.
- Beccacece, P (2005). "E-learning: la scelta di un Learning Management System open source e la creazione di pacchetti SCORM" en *AlmaTwo, Osservatorio e-learning* <http://almatwo.ei.unibo.it/wp-content/TESI_LMS_SCORM.pdf> (07/11/05).
- Belyk, D. / Feist, D. "Software evaluation criteria and terminology", en *The Center of Distance Education (Athabasca University)* <<http://cde.athabasca.ca/softeval/reports/R070203.pdf>> marzo 2002 (20/04/2005).
- Benedetto, I. "Dalla valutazione dell'apprendimento alla valutazione dell'ambiente di apprendimento", en *Form@re Erickson* <http://www.formare.erickson.it/archivio/settembre/2_benedetto.html> settembre 2001 (20/04/2005).
- Bonani, G.P. (2003), *Formazione digitale*, Milano: Franco Angeli.
- Brandl, K., "Are you ready to "Moodle"?", en *Language Learning & Technology*. Vol.9, No.2, Mayo 2005, pp. 16-23.
- Calvani, A. e Rotta, M. (2000), *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica on-line*, Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Calvani, A. (2001), *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*, Torino: UTET.
- Carnegie Mellon University. "SCORM Best Practices Guide for Content Developers" en *Carnegie Mellon Learning System Architecture Lab* <<http://www.lsal.cmu.edu/lsal/expertise/projects/developersguide/developersguide/guide-v1p1-20050405.pdf>> febrero 2003 (25/05/05).
- CNIPA (2004). "Vademecum per la realizzazione di progetti formativi in modalità e-learning nelle pubbliche amministrazioni" en *I Quaderni CNIPA* (Centro nazionale per l'informatica nella pubblica amministrazione)

- <http://www.cnipa.gov.it/site/_contentfiles/01377500/1377508_cnipa_quaderno_2.pdf> aprile 2004 (18/05/05).
- De Waal, P. "La comunità italiana di Moodle si presenta", en *Elearningtouch* <<http://www.elearningtouch.it/>> marzo 2006 (10/06/06).
- Dodge, B. "Five Rules for Writing a Great WebQuest", en *Babylon Union Free School District*. <<http://babylon.k12.ny.us/usconstitution/focus-5%20rules.pdf>> 2000 (10/06/06)
- Donati, C. Marabin W. Guidi, D. "La scelta di un Learning Management System Open Source: ATutor vs. Ilias vs. Moodle" en *E-learning LAB, Università di Bologna*. Pagina Web Progetto API ("Modelli e Tecnologie per l'Apprendimento Integrato") <<http://www.api.ei.unibo.it/docs/e-learning.pdf>> abril 2004 (23/05/05).
- Draves, W. (2000), *Teaching online*, River Falls, Wisconsin: LERN Books.
- Farrel, G. "COL LMS Open Source" en *COL (The Commonwealth of Learning)* <<http://www.col.org/Consultancies/03LMSOpenSource.pdf>> junio 2003 (20/05/05).
- Fini, A., Vanni L. (2004). *Learning object e metadati. Quando, come e perché avvalersene*. I Quaderni di Form@re n. 2. Trento: Edizioni Erickson.
- Fini, A., "Il Learning Design in pratica". Congreso Sie-L 2005. <<http://www.sie-l.it/siel/modules/sie-l/contenuti/sessioni05/Fini.pdf>> 2005 (10/06/06).
- Giacomantonio, M. "Dove vanno le piattaforme di e-Learning", en *WBT (Formazione in Rete)* <http://www.wbt.it/index.php?risorsa=piattaforme_elearning > settembre 2004 (12/11/05)
- Greco S., "Lenguas Afines", en *Red ELE (Red electrónica de didáctica del Español como lengua extranjera)* <<http://www.sgci.mec.es/redele/revista6/SimoneGreco.pdf>> 2006 (10/06/06).
- Hotrum, M. / Ludwig, B. / Baggaley, J. "Open source software: fully featured vs. 'the devil you know' " en *CDE (The Center of Distance Education)* <<http://cde.athabasca.ca/softeval/reports/R430410.pdf>> octubre 2004 (20/04/2005).
- IMS, "Learning Design Specification", en *IMS Global Learning Consortium* <<http://www.imsproject.org/learningdesign/index.html>> 2003 (10/06/06).
- IRRE Lombardia (a cura di). "E-learning Integrato su Open Source, percorso di ricerca e sperimentazione di piattaforme Open Source per l'e-learning" en *Progetto E.L.I.O.S. en IRRE Lombardia (Istituto regionale Ricerca Educativa)* <<http://www.irre.lombardia.it/TD/FAD/tecnologie.htm>> 2004 (23/05/05).
- Luciani, S. "Caratteristiche tecniche e funzionalità didattiche delle piattaforme per l'apprendimento on-line" en *WBT* <http://www.wbt.it/index.php?risorsa=piattaforme_apprendimento> enero 2005 (20/06/05).
- Mabrito, M. "Guidelines for establishing interactivity in on-line courses" en *Innovate on line* <<http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=12>> 2004 (12/07/05)
- Mangione, J., "Instructional design: Un giro di boa sul Webquest", en *Elearningtouch* <<http://www.elearningtouch.it/et/modules/home/vedi.php?id=33>> 2006 (10/06/06).

- Massara, A., "L'Open Source per l'e-learning. Analisi delle principali piattaforme OS (Conformi allo standard SCORM)", en *Cnipa* <http://www2.cnipa.gov.it/site/_contentfiles/01379800/1379822_Open%20source%20per%20l_elearnin g.pdf> junio 2006 (10/06/06)
- Monaco, F.J., "Il software libero è educativo: validi motivi per cui il software libero può promuovere l'università virtuale" en *Form@re* <http://www.formare.ericson.it/archivio/novembre_02/monaco.html>– novembre 2002 (15/11/05).
- Monti, S. (2005), *AlfaCert e-learning, una proposta del CLIRO per la formazione linguistica*. Actas de Expo e-learning 2005 - Ferrara Fiere, 6-8 ottobre 2005.
- Monti, S. "A cognitive approach to e-learning. Annotated Biblio-webliography", en *Elearningeuropa.info*, un'iniziativa della Commissione Europea <http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc_id=6804&doclng=9&menuzone=0&focus=1> ottobre 2005 (15/11/05).
- Monti, S., San Vicente, F., Preti, V., "Caratteristiche e le potenzialità delle piattaforme e-learning per l'apprendimento delle lingue. Estate 2005", en *Elearningeuropa.info* <http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc_id=7041&doclng=9> febbraio 2006 (10/06/06).
- Pampaloni, C. (2005), *e-Tutor e nuovi modelli di tutorship*. Actas de Expo e-learning 2005 - Ferrara Fiere, 6-8 ottobre 2005.
- Pettinari E-L / Rotta M. "Ambienti sincroni in Open Source", en *Form@re* Ericson <http://formare.ericson.it/archivio/febbraio_05/2_PETTINARI_ROTТА.html> > febrero 2005 (10/06/06).
- Marco Común Europeo de Referencia <<http://www.coe.int/>>.
- Román Mendoza, E. (2002). "Web-based Instructional Environments: Tools and Techniques for effective Second Language Acquisition" en Cantos, P. and Pérez, P. (ed.): *New Trends in Computer Assisted Language Learning/Teaching*. Cuadernos de Filología Inglesa. Monografía 11.1. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Pp. 33-60.
- Rotta, M. "L'accessibilità e l'usabilità delle piattaforme Open Source", en *Form@re* – Erickson <http://formare.ericson.it/archivio/febbraio_05/4_ROTТА_1.html> febrero 2005 (28/06/05).
- Rotta, M. "Open Source e scuola: alcune riflessioni", en *Form@re* – Erickson <http://formare.ericson.it/archivio/febbraio_05/5_ROTТА_2.html> febrero 2005 (29/06/05).
- Rotta, M., Ranieri M. (2005), *E-tutor: identità e competenze. Un profilo professionale per l'e-learning*, Trento, Erickson. I quaderni di Form@re n. 4
- Trentin, G. (1999), *Telematica e formazione a distanza. Il caso polaris*. Franco Angeli: Milano.
- Trentin, G. (2003), *Gestire la complessità dei sistemi di e-learning*, actas del convenio Didamatica 2003, Génova, pp. 1-8.
- Vygotskij, L. S. (1978), *Mind and society*, Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Los tiempos del pasado para narrar sucesos. Redactar una noticia

Lydia Ramírez Helbling
Escuela Oficial de Idiomas de Castellón

Lydia Ramírez Helbling es licenciada en Filosofía y Letras por la Universidad Autónoma de Madrid. Es profesora de Español para Extranjeros del Cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas. Tiene estudios de doctorado en literatura castellana y formación de posgrado en didáctica de las segundas lenguas.

Resumen: El uso de los tiempos del pasado es uno de los aspectos lingüístico-gramaticales de la lengua castellana que mayores dificultades plantea a los aprendices de español. La variedad de formas verbales y su diversidad de usos convierten a la expresión del pasado en objeto de estudio durante muchas sesiones en los cursos de E/LE y hacen necesaria una sistematización simplificada de las formas verbales que permiten su expresión. Este es el doble propósito de esta propuesta didáctica: por una parte, servir de reflexión sobre el uso de los tiempos del pretérito y, por otra, sistematizarlos y actualizarlos mediante la producción de mensajes escritos. Con este propósito, la tarea que sigue se encuentra estructurada en dos partes. En un primer momento, los alumnos analizan y deducen el uso de los tiempos verbales que se hace en un texto periodístico que narra un suceso en pasado. Después, redactan su propia noticia a partir de los hechos relatados en una canción.

1. INTRODUCCIÓN

Planteamiento de la tarea	La lengua es un instrumento de interacción social que debe permitir la narración de acontecimientos, presentes y pasados, desde un punto de vista tanto personal como objetivo. Por ello, los cursos de lenguas extranjeras deben tener entre sus objetivos específicos la capacitación del alumno para transmitir información y narrar acontecimientos y sucesos desde diversos puntos de vista.
---------------------------	---

Nivel de competencia	Intermedio-avanzado. Los alumnos deben haber adquirido ya un nivel de competencia suficiente que les permita producir textos escritos narrativos e informativos con adecuación y coherencia y poseer un dominio de la subcompetencia lingüística que les permita reconocer y utilizar sin dificultad los tiempos y modos verbales propios de esta modalidad discursiva.		
Contenidos	-Funcionales:	informar sobre sucesos acaecidos, redactar una noticia.	
		-Lingüísticos:	a) morfosintácticos
	b) gramática textual		- coherencia textual: tipo y formato de texto, registro, enfoque y contenido - cohesión textual: marcadores lingüísticos de organización textual, iniciadores y conclusión del discurso, progresión temática.
	c) léxicos		vocabulario relacionado con los sucesos.
Temporización	Dos sesiones (100 min. aprox.)		

2. DESARROLLO DE LA TAREA

PRIMERA PARTE: Reflexión sobre los usos del pasado

Actividad 1. Lee la siguiente noticia y contesta a las preguntas:

Tiroteo en Logroño

EL PAÍS

Madrid / Logroño

Una discusión sobre la mensualidad de un piso acabó el viernes por la noche en el centro de Logroño con seis policías heridos, el agresor con seis balazos en el cuerpo y todo un barrio conmocionado tras asistir estupefacto a un tiroteo de película, con bombonas de butano arrojadas desde la ventana incluídas.

Todo empezó a las nueve. A esa hora quedó registrada en la comisaría de la policía local de Logroño una llamada en la que se alertaba de una discusión encendida, que tenía visos de degenerar en reyerta, en el tercer piso del número 20 de la calle de San Antón, una de las más céntricas y comerciales de Logroño.

Un coche patrulla con dos agentes se desplazó al lugar. Rápidamente se hicieron cargo de la situación: en el tercer piso, un hombre de unos 30 años, de origen magrebí, según fuentes oficiales, discutía con su casera y estaba destrozando los muebles. "De vez en cuando se asomaba a la ventana blandiendo un cuchillo enorme de cocina y gritando", comentaba ayer Magdalena Merino, propietaria del bar Ritz, situado enfrente del piso donde ocurrió todo.

Los dos policías llegados en el coche patrulla, que temían por la suerte de la casera, empezaron a subir por la escalera para convencer -y en su caso reducir - al magrebí. Pero este se defendió lanzándoles, escaleras abajo, una bombona de butano. Los dos agentes retrocedieron, uno de ellos herido en el pie, y reclamaron refuerzos.

La calle de San Antón se fue llenando de agentes locales. El hombre, aún con la casera en el piso, seguía asomándose a la ventana. "A través de la cristalera del bar vi cómo arrojaba otra bombona de butano por la ventana, con la intención de darle a algún policía. Yo me tiré debajo de la barra porque pensé que iba a explotar", recuerda Magdalena.

Minutos después mientras un grupo de agentes distraía al hombre, que seguía asomado a la ventana, dos policía subieron de nuevo al piso. La casera les abrió la puerta. Rápidamente la sacaron de allí. En ese momento, el agresor, con un cuchillo de cocina en la mano, se lanzó contra los policías. Uno de ellos, de un disparo en la pierna, le

redujo. El inmigrante quedó tendido en el suelo, aparentemente sin sentido. Los dos policías se acercaron al cuerpo. A partir de aquí todo es confuso: el inmigrante se incorporó, y comenzó a forcejear con los dos agentes. Los tres rodaron escaleras abajo y, en medio de la pelea, el magrebí logró hacerse con la pistola. Los dos policías, al ver que el magrebí acababa de armarse huyeron gritando a sus compañeros que les esperaban en la calle y a los curiosos que se arremolinaban fuera, que se apartaran y se pusieran a cubierto porque corrían peligro.

“Y yo me volví a tirar debajo de la barra”, comenta Magdalena “porque entonces se armó un tiroteo enorme. Los agentes, tras hacer disparos de intimidación al aire, hirieron hasta en seis ocasiones - siempre en órganos no vitales- al inmigrante que, a pesar de todo, logró cruzar la calle. Quedó tumbado entre dos coches aparcados en batería, según recuerda la propietaria del bar Ritz. Pero, de nuevo, al ir a reducirle, el inmigrante, con el cuchillo que aún conservaba, hirió a tres agentes. Finalmente fue apresado y trasladado al hospital, donde se recupera de sus heridas de bala.

Magdalena, con el aliento ya recuperado, recordaba ayer que poco antes de que empezara todo tuvo al protagonista a dos palmas: “se tomó aquí un café con leche”.

(Extraído de EL PAÍS, edición impresa, pág. 35, domingo 26/06/2005)

- a) ¿Cuándo ha sucedido la noticia?
- b) ¿Dónde?
- c) ¿Quiénes son los protagonistas?
- d) ¿Ha habido testigos?

Actividad 2. Completa este cuadro con los sucesos y las circunstancias de la noticia:

¿Qué pasó? Hechos que sucedieron	¿Cómo pasó? Información complementaria sobre la situación
Todo empezó...	¿Por qué llamaron?
Rápidamente...	¿Qué hacían el magrebí y la casera?
Minutos después...	¿Qué hacían mientras los agentes?

En ese momento...	¿Qué llevaba el agresor en la mano?
A partir de aquí...	¿Qué hacían los compañeros? ¿Y los curiosos?
Finalmente...	¿Dónde estaba el inmigrante cuando fue detenido?

Vamos a ver cuáles son tus conclusiones:

- ¿En qué tiempo verbal se narran los sucesos?
- ¿En qué tiempo verbal se expresan los detalles que nos dan información complementaria?
- Observa el uso del pretérito imperfecto y señala las afirmaciones que sean correctas:

Utilizamos el pretérito imperfecto de indicativo para:

- a) expresar acciones que duraron un tiempo en el pasado y de las que no se señala ni el comienzo ni el final.
- b) expresar acciones terminadas en un momento concreto del pasado.
- c) expresar la causa, el porqué de las acciones.
- d) hablar de experiencias.
- e) describir personas, cosas, estados, etc.
- f) expresar que dos acciones fueron simultáneas en el pasado.

Actividad 3. ¿Qué tiempo verbal se habría utilizado para contar este suceso si la noticia hubiera ocurrido esta misma mañana? Imagina que ha sido así. Transforma este fragmento de la noticia haciendo los cambios necesarios:

"Y yo me volví a tirar debajo de la barra", comenta Magdalena "porque entonces se armó un tiroteo enorme. Los agentes, tras hacer disparos de intimidación al aire, hirieron hasta en seis ocasiones - siempre en órganos no vitales- al inmigrante que, a pesar de todo, logró cruzar la calle. Quedó tumbado entre dos coches aparcados en batería, según recuerda la propietaria del bar Ritz. Pero, de nuevo, al ir a reducirle, el inmigrante, con el cuchillo que aún conservaba, hirió a tres agentes. Finalmente fue apresado y trasladado al hospital, donde se recupera de sus heridas de bala.

Actividad 4. Margarita es otra vecina del barrio que también fue testigo de lo sucedido. Varios días después de los hechos, contaba así lo que vio:

Estuve escondida detrás de una cortina durante casi media hora . Lo vi todo desde mi ventana del segundo piso y la verdad es que pasé mucho miedo. La calle estaba llena de policías y de gente. El hombre se asomó a la ventana y tiró una bombona de butano sobre las personas que estaban allí. Dos policía subieron al piso y al rato se oyó un disparo y muchos gritos. Enseguida los policías salieron corriendo y gritando que se apartara todo el mundo y que se pusiera a cubierto, porque el magrebí llevaba una pistola. Entonces se armó un tiroteo enorme que duró varios minutos, hasta que el hombre se cayó entre dos coches. Allí tirado tuvo aún tiempo para herir a tres agentes con un cuchillo que también llevaba . Por fortuna lo apresaron y se lo llevaron al hospital. Cuando lo recuerdo aún me pongo nerviosa y durante varios días tuve muchas pesadillas.

Fíjate en estas frases tomadas del texto y contesta a las preguntas:

- Estuve escondida detrás de una cortina durante casi media hora.
- Entonces se armó un tiroteo enorme que duró varios minutos.
- Durante varios días tuve muchas pesadillas.

- ¿Cuánto tiempo estuvo escondida Margarita?
- ¿Tiene Margarita pesadillas todavía?
- ¿Qué tienen en común estas tres frases?
- Esta semejanza, ¿crees que tiene alguna relación con el tiempo verbal del pasado que se usa en ellas?

Actividad 5. Completa de acuerdo con tus deducciones:

PARA...	USAMOS EL...
... hablar de las circunstancias que rodean a un suceso	
... hablar de los hechos que han sucedido hoy	
... hablar de los hechos que sucedieron ayer, hace una semana, etc.	
... hablar de acciones pasadas que duraron un tiempo y cuyo principio y final de alguna manera está marcado	

- ¿Qué tiempo verbal utilizamos para hablar de sucesos anteriores a otro suceso pasado? Completa esta frase para recordarlo:

El magrebí _____ un café en el bar Ritz antes de comenzar la discusión. (tomarse)

- ¿Qué diferencia encuentras entre el tiempo verbal de este ejemplo y el pretérito anterior de esta frase?:

Cuando hubo terminado el café, el magrebí se marchó a su casa.

Elige la opción correcta:

Esta forma verbal...

- a) indica anterioridad a otro suceso pasado.
- b) indica anterioridad a otro suceso pasado, pero con el matiz de inmediatez.
- c) indica acción ya terminada en un momento del pasado.

SEGUNDA PARTE: Producción/expresión escrita

Actividad 6. Escucha esta canción del cantante panameño Rubén Blades, titulada *Pedro Navaja*, y contesta a las preguntas:

- a) ¿Qué se cuenta en la canción?
- b) ¿Quiénes son las víctimas?
- c) ¿Hubo testigos?
- d) ¿Quién encontró los cuerpos?
- e) ¿Dónde sucedieron los hechos?

Ahora lee la letra y comprueba que la comprendes bien:

Por la esquina del viejo barrio lo vi pasar,
con el tumba'o que tienen los guapos al caminar,
las manos siempre dentro'el bolsillo de su gabán
pa' que no sepan en cual de ellas lleva el puñal.
Usa un sombrero de ala ancha de medio la'o
y zapatillas por si hay problemas salir vola'o,
lentes oscuros pa' que no sepan que esta mirando
y un diente de oro que cuando ríe se ve brillando.
Como a tres cuadras de aquella esquina una mujer
va recorriendo la acera entera por quinta vez
y en un zaguán entra y se da un trago para olvidar
que el día esta flojo y no hay clientes pa'trabajar.
Un carro pasa muy despacito por la avenida,
no tiene marcas pero tos' saben que es policía.
Pedro Navaja, las manos siempre dentro'el gabán,
mira y sonrío y el diente de oro vuelve a brillar.
Mira pa' un la'o, mira pal'otro y no ve a nadie,
y a la carrera, pero sin ruido, cruza la calle.
Y mientras tanto, en la otra acera va esa mujer
refunfuñando pues no hizo pesos con qué comer.
Mientras camina del viejo abrigo saca un revolver
y va a guardarlo en su cartera pa'que no estorbe.
Un treinta y ocho "Smith & Wesson" del especial
que carga encima pa'que la libre de todo mal.
Y Pedro Navaja puñal en mano, le fue pa'encima,
el diente de oro iba alumbrando to'la avenida,
mientras reía el puñal le hundía sin compasión,
cuando de pronto sonó un disparo como un cañón...
... cayó en la acera mientras veía a esa mujer
que, revólver en mano y de muerte herida, a él le decía:
"Yo que pensaba: hoy no es mi día estoy salá',
pero, Pedro Navaja, tú estás peor: no estas en ná'."
Y créanme, gente, que, aunque hubo ruido, nadie salió.
No hubo curiosos, no hubo preguntas, nadie lloró.
Solo un borracho con los dos cuerpos se tropezó,
cogió el revólver, el puñal, los pesos y se marchó.
Y tropezando se fue cantando desafina'o
el coro que aquí les traje y del mensaje de mi canción:
"La vida te da sorpresas, sorpresas te da la vida"
¡ay, Dios!...
...Matón de esquina, el que a hierro mata a hierro
termina...
...Maleante pescador mal anzuelo que tiraste,
que en vez de una sardina un tiburón'nganchaste...
...Ocho millones de historia tiene la ciudad de Nueva
York...
Como decía mi abuelita: "El que ríe el último, ríe

mejor"...
...Cuando lo manda el destino, no lo cambia ni el más
bravo,
si naciste pa'martillo, del cielo te caen los clavos...
...En barrio de guapos, cuida'ó en la acera, cuida'ó
camará,
que el que no corre vuela...
Como en una novela de Kafka el borracho dobló por el
callejón...

- ¿Por qué aparecen palabras escritas como las siguientes: la'ó,
vola'ó, pal'otro, salá, etc.?

- ¿Qué significan estas expresiones? ¿Quién las dice en la canción? ¿A
quién se las dice? ¿Por qué?:

El que a hierro mata, a hierro muere.
El que ríe último, ríe mejor.
Si para martillo naciste, del cielo te caen los clavos.
El que no corre, vuela.

Actividad 7. Imagina que trabajas en una agencia de prensa. Con tus
compañeros, en parejas o grupos de tres, redactad una noticia, en
estilo y formato periodístico, que cuente lo que le sucedió a Pedro
Navaja.

3. BIBLIOGRAFÍA

- Para la actividad 1:

EL PAÍS, edición impresa, pág. 35, domingo 26/06/2005

- Para la actividad 2:

AAVV, *A fondo. Curso de español lengua extranjera. Nivel avanzado*,
SGEL, 2003, pág. 52.

AAVV, *Gramática básica del estudiante de español*, Editorial Difusión,
2005.

-Para la actividad 4:

AAVV, *A fondo. Curso de español lengua extranjera. Nivel avanzado*,
SGEL, 2003, pág. 67.

- Para las actividades 6 y 7:

AAVV, *Redes. Curso de español. Nivel 1*, Ediciones SM, 2002, pág. 137

Nuevas aportaciones sobre las comparaciones estereotipadas en la enseñanza de ELE

María Isabel Rodríguez Ponce
Universidad de Extremadura

María Isabel Rodríguez Ponce es profesora del Área de Lingüística General de la Universidad de Extremadura. Sus líneas de investigación se centran en la Morfología derivativa, la Sintaxis, el Análisis del Discurso y la Didáctica del Español como lengua extranjera

Resumen: En este artículo se completa una revisión teórica sobre las estructuras comparativas estereotipadas y se lanzan algunas ideas y actividades concretas para el aprovechamiento didáctico de las mismas en la enseñanza del español como lengua extranjera.

1. INTRODUCCIÓN

En un trabajo anterior (Rodríguez Ponce, en prensa) hemos abordado teóricamente la forma y función de las comparaciones estereotipadas dentro de las estructuras comparativas en general, sobre todo desde el punto de vista de su aprovechamiento didáctico como procedimiento de intensificación dentro de la enseñanza de ELE. Lamentablemente, entonces no pudimos esbozar la parte más pragmática de esa investigación, que consistía en el análisis detallado de los núcleos y términos de comparación, respectivamente; y, asimismo, en la elaboración de propuestas didácticas concretas basadas en ese análisis. En estas páginas retomamos ese esfuerzo en un terreno de estudio cuya tradición investigadora no resulta nueva, como señala Luque (2005) refiriéndose a Sbarbi, Beinhauer, Iribarren y a otros autores (Taylor, Arora). En cualquier caso, se comprueba satisfactoriamente que este asunto ha recobrado recientemente gran interés en diversos foros de investigación lingüística (Leroy, 2004; Luque y Pamies, 2005).

Los resultados obtenidos se basan fundamentalmente en la observación de las estructuras comparativas con *más...que* y *como*¹ en el *Diccionario fraseológico documentado del español actual*, de Seco, Andrés y Ramos (2004). Asimismo, con el fin de lograr un corpus mínimamente contrastado, se incluyen datos de otras fuentes muy variadas, tomando como referencia esencial el propio diccionario académico y el *Diccionario de uso del español* (María Moliner); recurriendo a manifestaciones lexicográficas de otras etapas sincrónicas (Correas); abriendo este corpus a repertorios recientes que ponen al día recopilaciones tradicionales sobre el mismo asunto (ver en bibliografía Millán, Luque, Martín Sánchez, y otros); y seleccionando algunas de entre la ingente cantidad de expresiones de este tipo que la cultura popular genera en la actualidad, sobre todo a través de los soportes mediáticos y cibernéticos.

En lo que se refiere al diccionario de Seco, Andrés y Ramos (2004), ya mencionábamos en nuestro trabajo anterior que esta obra es muy rica en sus fuentes y muy representativa de las comparaciones estereotipadas más frecuentes en español actual, dato interesantísimo en la elaboración de materiales didácticos para aprendices de ELE. Asimismo, se trata de un diccionario muy respetuoso con las comparaciones tradicionales, de las que recoge gran cantidad todavía en uso.

La propuesta analítica que planteamos en estos trabajos confirma algunos de los lugares comunes sobre el tratamiento teórico y didáctico de estas unidades, pero, del mismo modo, sirve para revisarlos y para introducir algunas novedades. En primer lugar, aunque se detecta fácilmente que en las comparaciones estereotipadas la caracterización negativa (*más feo que Picio*) domina con amplitud sobre la positiva, hay que destacar que las estructuras comparativas constituyen un

¹ Evidentemente, dentro de la tipología de las estructuras de comparación hay otras que sirven a este propósito (*tan...como*, *tan...que*, *menos...que*) y que no se incluyen en la presente investigación por diversos motivos. Consideramos que las estructuras seleccionadas son las más prototípicas en su función de comparación estereotipada. En *tan...como* y *menos...que* intervienen otros factores formales, semánticos y pragmáticos (algunos ya mencionados en el trabajo anterior) que las hacen merecedoras de un tratamiento individual y más detenido en futuras investigaciones. En cuanto a la posibilidad de que el núcleo comparativo no aparezca explícitamente (*Está como un tomate*) o de que la estructura no presente ningún *asidero* formal de tipo comparativo (*Luis es un zorro*), se trata de circunstancias que este trabajo tiene muy en cuenta desde la perspectiva didáctica.

excelente instrumento en nuestra lengua y cultura para la ponderación de las que tradicionalmente se han llamado *virtudes*, y este aspecto debe ser rentabilizado didácticamente para contrarrestar en la medida de lo posible la habitual caracterización negativa en la interpretación y función pragmática de las unidades fraseológicas.

Por otra parte, al estudiar los tipos de núcleos de comparación, se observa claramente que la clase predominante es el adjetivo, seguido por el verbo y por el sustantivo. Aunque desde el punto de vista de la repercusión cultural siempre se ha fijado mucho más la atención sobre los puntos de referencia o términos de comparación, el análisis de los núcleos de comparación aporta una información sociolingüística y cultural muy valiosa al ofrecernos un panorama de las cualidades que prototípicamente se ponderan en nuestra comunidad lingüística. Sobre estas cualidades, en lo referente a la caracterización negativa, nos sirven como orientación la clasificación sobre metáforas insultantes ofrecida por López y Morant en su *Gramática femenina* (1991) y retomada posteriormente por Sanmartín (2000), así como la ordenación establecida por Luque (2005).

Para empezar, se confirma que las críticas se dirigen más a las actitudes que al físico de las personas, aunque, como cualquier hablante de español sabe, tampoco escasean en este terreno. Sanmartín resume bastante estos campos, e indica que se articulan en torno a tres ejes: la escasa estatura, la fealdad y la gordura. Según esta autora, las actitudes y aspectos psíquicos que se intensifican más frecuentemente en español son la maldad, la falta de inteligencia o estupidez, la promiscuidad y la vaguedad. La lista de campos obtenida por López y Morant (1991:143) es mucho más amplia: fealdad, vejez, escasa estatura, delgadez, gordura, poca vista (en cuanto a rasgos físicos); suciedad, calidad mental, falta de respeto por lo ajeno, falta de discreción en el hablar, cinismo, desvergüenza, incorrección en el comportamiento sexual, hipocresía, pereza, torpeza (en cuanto a actitudes y rasgos psíquicos).

En lo que se refiere a las estructuras comparativas que hemos estudiado, esa lista puede hacerse mucho más amplia y específica, porque las subdivisiones recién planteadas no serían suficientes para englobarlas. Esa sensación se hace incluso más patente cuando se abordan los modernos e ingentes corpus de comparaciones estereotipadas que abundan en Internet. El trabajo teórico de análisis y clasificación debe tener su repercusión en la elaboración de actividades didácticas, ya que nos encontramos con un material magnífico para que los aprendices de

español se inicien y profundicen en la caracterización física, psíquica y actitudinal. Esto sucede porque la comparación estereotipada, valiéndose de estructuras muy sencillas, abarca aspectos y facetas muy diversas de la realidad y la cultura. Como señala Millán (en línea) citando a Sbarbi en su *Florilegio...*, “el mundo entero le saldrá al encuentro” a través de los esquemas comparativos. Además, hay que señalar que muchas de estas subdivisiones guardan un paralelismo en los respectivos apartados de la caracterización negativa y positiva, lo cual hace ver que nos hallamos en un terreno lingüístico en el que existe una sistematización, si no perfecta, bastante estable².

2. LA CARACTERIZACIÓN NEGATIVA A TRAVÉS DE COMPARACIONES ESTEREOTIPADAS

2.1. ASPECTOS MATERIALES Y FÍSICOS

En este ámbito las comparaciones reflejan la **fealdad** (*feo como/más que la tiña*); los **hábitos alimenticios** (*comer como un animal, como una lima*); la **delgadez** (*delgado como/más que un espárrago/ fideo/ hilo/ palillo/ palo/ silbido*); la **tiesura** (*tieso/seco como la mojama/ un ajo [porro], un garrote, un palo, un varal, una estaca, una vara, una vela*); las **actividades fisiológicas** (*dormir como un tronco/ como un ceporro/ como un lirón/ como una marmota*); las **dimensiones** (*estrecho como un túnel, largo como un día sin pan, más alto que una jirafa, más bajo que un tapón de alberca*); el **movimiento** (*andar/traer/llevar como un zarandillo*); la **temperatura** (*frío como un cadáver/ témpano/ carámbano/ sorbete*); la **meteorología** (*llover más que cuando enterraron a Zafra*); la **textura** (*áspero como la lija*); el **precio** (*más caro que el azafrán*); el **peso** (*pesado como el plomo, más pesado que una vaca en brazos*); la **lentitud** (*lento como una tortuga, más lento que el caballo del malo*); la **falta de movimiento** (*quieto como un palo*); la **vejez**, el **deterioro** (*seco/arrugado como una pasa, viejo como/más que la sarna; más viejo que andar [a pie]/ que [el] mear/que Matusalén/que Carracuca/que un*

² En lo que se refiere a los aspectos sistematizables en el estudio de las comparaciones estereotipadas, se señala (Luque, 2005) que falta en español un estudio que las integre, por una parte, en el ámbito de las estructuras comparativas en general; y, por otra, en el terreno de los fraseologismos. Ese estudio sí se ha abordado, en buena parte, para otras lenguas románicas, como en el excelente trabajo de J. Fonseca (1985) sobre las comparaciones emblemáticas en portugués.

palmar, como un eccehomo, como un estropajo, como un guiñapo, como unos zorros, como una criba, como una mierda); la **pequeñez** (*más pequeño que la punta de un alfiler*); la **gordura** (*gorda como una vaca/ como una foca*); la **pobreza** (*pobre como las ratas*); el **hambre** (*pasar más hambre que el perro de un ciego/ que un maestro de escuela*); la **mala actividad económica** (*más seco que la mojama, como puta por rastrojo, como putas en cuaresma*); la **fecundidad excesiva** (*parir como una coneja*); la **poca vista** (*más ciego que un topo*); la **dureza** (*duro como la lija/ como el pedernal/ una piedra/ como el acero*); el **mal sabor** (*amargo como la hiel*); el **color** (*negro como el carbón/ como un tizón/ como el hollín/ como la pez; rojo/colorado como un cangrejo/ como un tomate/ como un pimiento [morrón]/ como un ababol/ como una [las] amapola[s]/ como una langosta/ como un salmonete/ como un pavo; blanco como la cera/ como la cal de la pared; pálido como un cadáver/muerto; más amarillo que un limón/que la cera; verde como un guisante/ como un marciano; oscuro como un túnel/ como boca de lobo*).

2.2. ACTITUDES Y ASPECTOS PSÍQUICOS

En este terreno las comparaciones estereotipadas reflejan la **seriedad**, la **adustez** (*más serio que el rabo de un badil/ de una escoba/ que un entierro/ que un palo/ que un ciprés*); la **dureza** (*duro como el pedernal/ como una piedra/ como una roca/ como el acero*); la **rapidez**, la **intensidad** (*correr/extenderse como la pólvora/ como un reguero de pólvora/ como una mancha de aceite, crecer como una bola de nieve*); la **suciedad**, el **descuido**, el **desorden** (*lavarse como los gatos, tener más mierda que el palo de un gallinero, ir/andar como un Adán, como una cuadra, como una leonera*); la **falta de inteligencia**, la **simpleza**, la **ingenuidad**, la **estupidez** (*bruto/burro como/más que un arado, simple como el asa de un cubo, simple como/más que el mecanismo de un sonajero, más infeliz que un cubo, más inocente que el asa de un cubo, más tonto que Abundio/ que Pichote*); la **vergüenza** (*corrido como una mona, poner[se] rojo como un tomate*); la **timidez**, la **introversión** (*más corto que las mangas de un chaleco, callado como en misa/ como un muerto, ser como un cactus/ como un mochuelo*); la **confusión**, el **despiste** (*más mareado que un pato en un baile, más perdido que Carracuca, despistado como/más que un pulpo en un garaje, más liado que la pata de un romano*); la **cualidad de efímero** (*como una burbuja/pompa de jabón*); la **ingenuidad**, el **engaño** (*engañar como a un chino/ como a un niño*); la **falta de discreción en el hablar** (*enrollarse como una persiana/las persianas, hablar como un descosido/ una cotorra/ un loro/ un papagayo/ un sacamuelas*); el **cinismo**, la

desvergüenza, la **chulería** (*fresco como una lechuga, tener más cara que espalda, tener más cara que un elefante con paperas/flemones, ser más chulo que un ocho*); la **hipocresía**, la **falsedad** (*falso como Judas/ como un duro de madera, mentir más que la gaceta, tener más cuento que Calleja*); la **inadecuación a la norma** (*pegar/sentar como a [un] Cristo dos pistolas, raro como un canario a cuadros, raro como/más que un perro verde/azul*); los **vicios** (*fumar como un carretero/ como una chimenea, borracho como una cuba, beber como un cosaco/ como una esponja*); la **maldad** (*malo como/más que el [un] veneno/ el sebo/ la quina/ la sarna/ la tiña/ un dolor/ un pecado/ un veneno*); el **enfado** (*cabreado como una mona, ponerse como una fiera [corrupia], como un basilisco, como un energúmeno, como un miura*); el **mal funcionamiento** (*fallar como una escopeta de [la] feria*); el **fracaso** (*salir/dejar como el gallo de Morón [cacareando y sin plumas, o sin plumas y cacareando]*); el **exceso o abuso en el trabajo** (*trabajar como un animal/ un bestia/ un burro/ un mulo/ un cabrón/ un chino/ un esclavo/ un forzado/ un negro/ una bestia/ una burra/ una máquina/ un azacán, trabajar/hacer más horas que un reloj*); el **comportamiento sexual** (*más maricón que un palomo cojo, más puta que las gallinas*); la **pereza** (*más vago que la chaqueta de un guardia*); la **agresividad** (*lanzarse como un león/una leona, como un huracán, como un ciclón, como un lobo, como un tigre [enjaulado]/una tigresa de Bengala*); la **ferocidad**, la **crueledad** (*como una hiena*); el **parasitismo**, la **pesadez** (*pegarse como una lapa, pesado como el plomo, más pesado que las moscas, repetirse más que el [un] ajo/ que los pepinos, [ser] como un pulpo*); la **manipulación** (*como una marioneta*); la **tristeza**, la **aflicción** (*más triste que un entierro [de tercera], más triste que un ciprés, como una Dolorosa*); el **insulto** (*poner como chupa de dómine/ como hoja de perejil/ como los trapos/ como un pingo/ como un trapo*); la **excitación**, el **nerviosismo**, la **ansiedad** (*poner[se] como una moto, estar caliente/quemado como el palo de un churrero, nervioso como un flan, temblar como un flan*); el **aturdimiento**, la **impasibilidad** (*poner/tener la cabeza como un bombo/ como un sonajero/ como un pandero, repetir como un autómatas, como un mueble, como un poste, como un zombi, como un sonámbulo, como una esfinge, como una estatua*); la **torpeza** (*ser como un pato [mareado]*); la **mala actuación social**, la **grosería** (*quedar como el culo, quedar como un cochero*); el **fastidio** (*sentar como un rayo/ como un tiro/ como una patada en el estómago/ en la espinilla, en las narices, en los cojones*); el **miedo**, la **cobardía** (*temblar como un azogado/ como una vara verde/ como una hoja, tener más miedo que vergüenza, estar más muerto que vivo, tener más miedo/temer más que a un nublado/ que a una vara verde, como el avestruz*); la **terquedad**, la **insistencia** (*terco/tozudo como una mula, estar como Mateo con la*

guitarra); el **aburrimiento** (*más aburrido que una ostra, aburrirse como un hongo*); la **tacañería** (*más agarrado que un chotis*); la **astucia** (*astuto como un zorro, tener más conchas que un galápago*); el **desequilibrio mental**, la **locura** (*más colgado que un jamón/que una lámpara, más loco que una cabra, estar como una chiva/chivo/como una cafetera*); la **cursilería** (*más cursi que un repollo con lazo/s*); la **tosquedad** (*[ser] más de campo que las amapolas*); la **mala suerte** (*más desgraciado que el Pupas*); la **vanidad**, el **orgullo** (*más orgulloso/vanidoso que un pavo real, tener más orgullo que don Rodrigo en la horca*); la **soledad** (*más solo que la una*); el **desprecio** (*más visto que el tebeo*); la **muerte** (*morir como moscas/ como un perro, reventar como un triquitraque*).

3. LA CARACTERIZACIÓN POSITIVA A TRAVÉS DE COMPARACIONES ESTEREOTIPADAS

3.1. ASPECTOS MATERIALES Y FÍSICOS

Se observa que los aspectos materiales y físicos rescatados por las comparaciones estereotipadas también abundan: el **color** (*más blanco que la leche/ que la nieve/ que el armiño, más negro que el azabache, más rojo que la grana/que el rubí*); la **altura** (*más alto que un ciprés, como un pino, como un torreón*); la **grandeza** (*como la copa de un pino, como un castillo, como un piano, como un puño/puños, como un templo, como una casa, como una catedral*); la **textura** (*más blando que la manteca*); el **peso** (*ligero como una pluma*); el **movimiento** (*girar como una peonza*); la **brillantez** (*más brillante que un espejo, reluciente como la plata, relucir como un ascua*); la **limpieza** (*más limpio que los chorros del oro/ que la [una] patena/ que un espejo, limpio como la plata*); la **llaneza**, la **lisura** (*liso/llano como la palma de la mano*); la **eficacia**, la **eficiencia** (*cortar como un cuchillo, ser como una máquina*); la **belleza** (*más bonito que un San Luis, más galán que Mingo, más guapo que un querubín*); la **elegancia** (*como un figurín, como un novio, como un pincel*); la **postura** (*más derecho que un huso/ que una vela*); el **buen sabor** (*dulce como la miel/ como el almíbar/ como el azúcar*); los **hábitos alimenticios** (*ponerse como el Quico/ como un pepe/ como el chico del esquilador*); la **firmeza** (*firme como una roca*); la **fortaleza** (*fuerte como un roble/como un mulo/ como un toro*); el **buen funcionamiento** (*funcionar/ir como un reloj [suizo], ir como la/una seda*); la **rapidez** (*correr como un galgo/gamo, ligero como el viento, más rápido/veloz que un rayo, ágil como una ardilla, como una/las balas, como un bólido, como un ciclón, correr como/más que un cohete,*

correr como un conejo/ como un relámpago, como un suspiro, como una centella, como una exhalación, como una flecha, como una liebre); la **abundancia**, la **feracidad** (*crecer como la espuma/ como los champiñones/ como hongos*); la **buena salud física** (*sano como una manzana/ como un geranio*); el **buen aspecto** (*sentar como un guante*); la **elasticidad** (*como una goma*); la **buena actividad económica** (*vender como rosquillas/ como churros*); la **adecuación en actividades fisiológicas** (*dormir como un bebé/ como un santo/ como un bendito, ir como un reloj*); la **buena vida en el aspecto material** (*vivir como reyes/ un cura/ un obispo/ un canónigo/ un marajá/ un marqués/ un pachá/ un príncipe/ un rajá/ un patriarca/ un rey/ un señor/ un señorito/ un sultán/ una reina*).

3.2. ACTITUDES Y ASPECTOS PSÍQUICOS

En este campo la lista no es menos amplia: la **experiencia**, el **buen conocimiento de la realidad** (*conocer como la palma de la [su] mano*); la **inteligencia**, la **sabiduría**, la **viveza** (*más listo que el hambre/Cardona/Briján, saber más que Lepe/Lepijo y su hijo*); la **capacidad de disfrute y diversión** (*disfrutar/divertirse/pasarlo como un enano*); la **grandeza** (*como la copa de un pino, como un pino*); la **firmeza** (*ser firme como una roca/ como un yunque*); el **cuidado**, la **atención** (*guardar como oro en paño*); la **desenvoltura** (*ir como Pedro por su casa, moverse como pez en el agua*); la **bondad**, la **docilidad** (*ser más bueno que el pan, manso como un cordero/corderito, más suave que un guante, como un merengue, como una malva*); la **sinceridad**, la **honestidad** (*ser como un libro abierto*); la **laboriosidad** (*trabajar como una hormiga/hormiguita*); la **buena suerte** (*tener más vidas que los gatos*); la **valentía**, el **arrojo** (*luchar como un león, tener más valor que el Guerra, tener más cojones que el caballo de Espartero*); la **muerte** (*morir como un angelito/ un pajarito, quedarse como un pajarito*); las **preferencias**, los **gustos** (*gustar más que comer con los dedos, gustar más que a un tonto un lápiz/ que a un tonto una tiza*); el **acuerdo (con el interlocutor)** (*tener/llevar más razón que un santo*); la **alegría** (*más contento/alegre que unas pascuas/ que unas castañuelas/ que Dios, más contento/alegre que chico/niño con zapatos nuevos*); la **claridad**, la **transparencia** (*más claro que el agua/ que el caldo de un asilo/ que la luz del día*); la **buena actuación social** (*quedar como las propias rosas, quedar como un señor, quedar como la seda, estar como un clavo*); la **corrección en el comportamiento**, la **adecuación a la norma** (*derecho como una vela, como mandan los cánones*); la **discreción**, la **fidelidad** (*ser como una tumba*); la **resistencia** (*resistir/defenderse como gato panza arriba, tener más moral que el*

Alcoyano); la **conveniencia** (*venir como agua de mayo/ como caído [llovido] del cielo/ como anillo al dedo*).

Como puede observarse, hay una gran sutileza en la distinción de matices físicos y psicológicos que muchas veces resultan muy complejos para el aprendiz de español y que por este medio pueden llegar a ser mejor comprendidos, porque, cognitivamente hablando, no hay nada como una metáfora para hacer asequible y propio un conocimiento lejano y dificultoso. Tal y como se indicaba más arriba, es la ponderación de actitudes y aspectos psíquicos la más rica en número de unidades, aunque en la caracterización positiva algunas de las subdivisiones más abundantes se hallan en el terreno de lo material y físico. De la clasificación realizada entre las unidades del mencionado diccionario (Seco, Andrés y Ramos, 2004), podemos destacar las siguientes subdivisiones: dentro de la caracterización negativa, en el aspecto material, los apartados dedicados al color, a la vejez, y al deterioro en personas, animales y objetos; y en el aspecto psíquico y actitudinal, hay que reseñar la falta de inteligencia, el exceso/abuso en el trabajo, la agresividad, el parasitismo, la pesadez, el aturdimiento y la impasibilidad. En cuanto a la caracterización positiva, sobresalen la grandeza, el color, la brillantez, la rapidez y, sobre todo, la buena vida (aspectos materiales y físicos). En lo psíquico, se ponderan sobre todo la alegría y la bondad. Al contrastar esta clasificación con las de López y Morant, Sanmartín y Luque, se observan divisiones que permanecen de manera inalterable en todas ellas. En cualquier caso, hay que señalar especialmente la importancia del contexto en la interpretación de estas unidades y en su adscripción respectiva a la caracterización negativa o positiva, aspecto sobre el que se insistirá más adelante.

En este proceso, tampoco debe olvidarse que la utilización de estas estructuras abre una ventana a la ampliación comprensiva del léxico y a la optimización de herramientas didácticas como los diccionarios de todo tipo (alfabético, ideológico, de sinónimos, de antónimos, etc.). En la preparación de las actividades de ELE la capacidad de *como* para funcionar sin antecedentes no debe considerarse un obstáculo, sino una ventaja que ha de aprovecharse para procurar una mayor y mejor fijación del vocabulario en los alumnos. Además, éste puede convertirse en un medio excepcional para que perciban con claridad que la elipsis es una de las principales estrategias sintácticas del español coloquial y que es necesario familiarizarse con ella para entender y hacerse entender en español.

Uno de los conceptos pedagógicos en los que el empleo de estructuras comparativas estereotipadas puede aportar novedades es el nivel. Los estudiosos

coinciden en señalar que las unidades fraseológicas deben introducirse en un nivel medio o, preferiblemente, avanzado. Pero muchas comparaciones estereotipadas pueden seleccionarse para realizar ejercicios de vocabulario en un nivel inicial (A1-A2), puesto que los puntos de referencia son elementos cotidianos que no les supondrán muchos problemas de comprensión a los aprendices y que enriquecerán sus conocimientos léxicos. Además, de entre las estructuras sintácticas, las comparativas están entre las que más fácilmente pueden ser tratadas en un nivel inicial-medio por la claridad en sus mecanismos de formación, por su relación con los grados del adjetivo y porque en ellas no intervienen otras dificultades verbales, como el subjuntivo.

4. PUNTOS DE REFERENCIA O TÉRMINOS DE COMPARACIÓN

Tras haber fijado nuestra atención en los núcleos de comparación, se hace necesario reflexionar, aunque sea brevemente, sobre los puntos de referencia, los tradicionales términos de la comparación, porque, como ya hemos mencionado, sobre ellos se asienta la mayor parte de la función ponderativa y del contenido cultural de estas estructuras. Millán (en línea), al hablar de los tipos de término de comparación desde el punto de vista cultural, distingue primero A) comparaciones tradicionales y B) comparaciones de creación reciente. En A hay dos tipos de términos: 1) los compartidos entre varias lenguas, y 2) más locales. Dentro del primer tipo destacan animales, plantas y objetos de la Antigüedad clásica (el águila, la rosa, la flecha...); y seres vinculados a la religión o a la Biblia (el demonio, el ángel, Matusalén, la Magdalena...), hecho lógico en culturas de fuerte influjo judeocristiano. A través del breve cotejo realizado por Luque (2005: 428) entre el español, el alemán y el inglés se demuestra esta realidad (*más viejo que Matusalén/ so alt wie Methusalem/ as old as Methuselah*).

En el segundo tipo encontramos personajes o anécdotas legendarias cuyo origen ya no se recuerda (*Picio, Perico el de los Palotes, el perro del hortelano*); y elementos de la vida cotidiana (*más claro que el agua, más largo que un día sin pan*). En las comparaciones de creación reciente, los tipos de términos de comparación más frecuentes son elementos de anuncios televisivos, personajes de televisión, deportes, personajes de películas, cómics y dibujos animados, objetos de consumo (relacionados con la publicidad) y elementos de la vida cotidiana que, por supuesto, han variado con respecto a las comparaciones tradicionales (*más apretá que los tornillos de un submarino, más inútil que un teclado sin enter*).

Sanmartín (2000:277-294) estudia las metáforas animales como clase destacada en la calificación de personas en español, y observa la importancia de las estructuras comparativas en este campo, ya que gran parte de estas calificaciones suele tomar esta forma lingüística. En la mayoría de estas expresiones predominan las connotaciones y sentidos negativos, insultantes o disfemísticos, y los animales que más aparecen son el *cerdo* (*cochino, marrano*); el *burro* (*asno, zopenco*); el *animal*, en general (también *bicho, bestia*); y el *lagarto* (*gusano, sabandija*).

Como sucedía con los núcleos de comparación, nuestro análisis de los puntos de referencia de las comparaciones estereotipadas confirma estos datos pero también los amplía y especifica:

1. Elementos naturales:

- **Animales y elementos relacionados:** *mochuelo, animal, pajarito, lirón, marmota, cerdo, pollo, piojos, sardina, vaca, tortuga, caballo, foca, ratas, perro, coneja, conejo, elefante, topo, cangrejo, gato, mona, pato, pulpo, cotorra, loro, papagayo, canario, fiera, miura, gallo, gallina, bestia, burro, mulo, mula, cabrón, burra, palomo, león, leona, lobo, tigre, tigresa, hiena, lapa, moscas, avestruz, ostra, zorro, galápago, cabra, chiva, chivo, pavo real, armiño, toro, galgo, gamo, ardilla, liebre, pez, cordero, hormiga, cuadra, leonera, boca (de lobo), rabo (de lagartija).*

- **Plantas y vegetales:** *espárrago, ajo, tronco, ceporro, azafrán, pasa, palmar, higo, tomate, pimienta (morrón), ababol, amapola(s), ciprés, cactus, lechuga, pepino, hoja, hoja de perejil, hongo, champiñón, paraguaya, repollo, pino, copa de pino, roble, manzana, geranio, malva, rosas.*

- **Sustancias naturales:** *hiel, pez, cera, veneno, sebo, quina, mierda.*

- **Elementos metálicos y minerales:** *plomo, plata, oro, piedra, roca, pedernal, azabache, acero, carbón, tizón, hollín, cal, pólvora.*

- **Fenómenos meteorológicos y naturales:** *huracán, ciclón, rayo, nublado, nieve, viento, luz (del día), ascua (de luz/de oro), centella, relámpago, espuma, témpano, carámbano.*

2. Elementos humanos:

- **Partes del cuerpo:** *espalda, culo, puño, palma de la mano, pelo.*

- **Sensaciones y sentimientos:** *hambre, dolor, furia.*

- **Tipos de persona:** *tonto, pasmarote, cadáver, muerto, niño, bebé, señorito, novio.*

- **Enfermedades y enfermos:** *tiña, sarna, sonámbulo, azogado, enano, bobo, tonto.*

3. Técnica, ciencia y saber:

- **Objetos, utensilios y herramientas:** *lima, palo, palillo, garrote, varal, estaca, vara, vela, lija, papel de lija, losa, colador, harnero, criba, estropajo, guiñapo, gurrullo, zorros, aljofifa, alfiler, badil, escoba, arado, asa de cubo, mapa, persiana, hilo, duro (de madera), gaceta, libro, cuba, esponja, escopeta, máquina, reloj, pincel, huso, mástil, balas, flecha, goma, yunque, libro, lápiz, tiza, devanadera, mueble, poste, estatua, cafetera, tebeo, pluma, espejo, cuchillo, clavo, anillo, autómata, figurín.*

- **Edificios y construcciones:** *túnel, chimenea, castillo, torreón, templo, casa, catedral, tumba.*

- **Medios de transporte:** *moto, tren, bólido, cohete.*

- **Elementos musicales:** *carraca, acordeón, bombo, pandero, chotis, piano.*

- **Elementos de ocio, juguetes:** *sonajero, marioneta, pompa de jabón, tiovivo, peonza.*

- **Divisiones del tiempo:** *día (sin pan).*

4. Elementos de la vida doméstica:

- **Productos alimenticios:** *sorbete, aceite, flan, fideo, mojama, merengue, jamón, pan, caldo, manteca, mantequilla, rosquillas, churros, leche.*

- **Prendas de vestir:** *chaqueta, chupa (de dómine), trapo, pingo, guante, braga, mangas de chaleco.*

- **Acciones y efectos:** *pegar (le a un padre), andar, mear, comer (con los dedos), patada, tiro.*

5. Oficios, profesiones, cargos: *maestro de escuela, puta, puto, sacamuelas, carretero, esclavo, forzado, azacán, cochero, cosaco, rey, cura, canónigo, marajá, marqués, pachá, príncipe, rajá, patriarca, señor, sultán, reina.*

6. Otros pueblos y razas: *chino, negro.*

7. Elementos históricos o legendarios: *bruja, Carracuca, Abundio, Pichote, pata de un romano, Calleja, basilisco, don Tancredo, zombi, esfinge, Mateo (con la guitarra), el Pupas, don Rodrigo, Felipe II, Fernando VII, Mingo, el Quico, un pepe, el chico del esquilador, Cardona, Briján, Lepe (Lepijo y su hijo), Pedro, Perico, el Guerra, el caballo de Espartero, el Alcoyano.*

8. Elementos religiosos y rituales: *pecado, Dolorosa, Magdalena, Matusalén, eccehomo, nazareno, entierro, Adán, misa, doctrino, poseso, energúmeno, endemoniado, condenado, demonio, diablo, Judas, Cristo, Dios, patena, San Luis, querubín, angelito, santo, bendito, patriarca.*

En efecto, todas las subdivisiones de esta clasificación, naturalmente criticable y mejorable, podrían incluirse bajo el rótulo de “elementos de la vida cotidiana”, pues los términos de comparación de las estructuras comparativas estereotipadas son elementos habituales, concretos y tangibles (pocas veces abstractos), y muchas veces, realidades únicas. Esta característica podría servir muy bien en las clases de ELE para explicar cómo el artículo funciona de manera diferente con sustantivos contables y no contables, o con sustantivos que se refieren a realidades culturalmente únicas.

Otro fenómeno didácticamente aprovechable, por su repercusión pragmática, es lo que Beinhauer (1968:263) llama *pseudocomparación* (*Los ingleses son más originales que el pecado*) y Millán (en línea) analiza como recurso secundario de las comparaciones estereotipadas, tras su función primordial intensificadora. Se trata de la dilogía; así, en *más feo que pegarle a un padre*, *feo* puede ser utilizado en sentido físico y moral. Este fenómeno se detecta muy frecuentemente en estas estructuras, en las que se juega con los citados sentidos físico y moral, con la polisemia de las palabras, o bien con sus connotaciones o diferentes aplicaciones según los registros y contextos: *más pesado que el plomo, más fresco que una lechuga, más seco que la mojama, más suave que un guante, más quemado que el palo de un churrero, más colgado que un jamón, más corto que las mangas de un chaleco, más derecho que una vela, más duro que una piedra, tener más cara que un elefante con paperas, tener más cojones que el caballo de Espartero.* Hay que señalar que en los casos de dilogía, la estructura con *más...que* parece preferirse a la estructura con *como*. Sanmartín indica lo mismo (2000:279-280) en las metáforas animales para la calificación personal: la estructura comparativa parece

más necesaria cuando la expresión es polisémica y cabe otro sentido³ (*gallina* 'cobardía', 'promiscuidad'; *burro* 'torpeza', 'laboriosidad'); y también cuando la propiedad apenas se encuentra motivada (por ejemplo, la homosexualidad atribuida al palomo en *más maricón que un palomo cojo*).

Asimismo, otra peculiaridad pragmática que debe señalarse a propósito de las comparaciones estereotipadas es que, aunque las de caracterización negativa no varían en su orientación y aplicación, las de caracterización positiva pueden oscilar entre lo positivo y lo negativo dependiendo del contexto en el que se apliquen: *tener más vidas que un gato*, *saber más que Lepe*, *lanzarse como un león*. En cualquier caso, se percibe claramente que, como en las unidades fraseológicas en general, hay una tendencia clara hacia la calificación de aspectos negativos y peyorativos. Todas estas posibilidades de dilogía y de diferente interpretación pragmática pueden aprovecharse didácticamente mediante su introducción en contextos orales y escritos en los que el aprendiz pueda reflexionar sobre su sentido y uso.

5. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Aunque nuestra pretensión en estas páginas ha sido lanzar algunas ideas teóricas para el aprovechamiento de las comparativas estereotipadas no queremos dejar de esbozar antes de terminar algunas propuestas didácticas que puedan servir de orientación para futuros trabajos.

Ya hemos mencionado que el aprendizaje de las comparaciones estereotipadas estimula el empleo de diccionarios de todo tipo. Por ejemplo, Sanmartín (2000:288-292) propone una búsqueda de metáforas animales fosilizadas en distintos diccionarios (monolingües y bilingües) para alumnos de nivel superior. Con la información aportada por el profesor y por otras fuentes, los alumnos pueden reflexionar sobre los criterios con los que está confeccionado el diccionario, qué información falta, si en la variación genérica de un mismo término la adscripción de

³ Eso no significa que no se dé el mismo fenómeno en la estructura comparativa con *como*. Esta cuestión la trata M. García-Page (1996: 155-161) en cuanto a la comparativa estereotipada *como una mula*, que puede emplearse en tres sentidos: 'testarudez' (*terco como una mula*); 'exceso de trabajo' (*trabaja como una mula*) o 'soporte de gran peso' (*cargado como una mula*).

rasgos negativos se dirige mayoritariamente a uno de ellos, que suele ser el femenino. Sanmartín recoge ejemplos como *perra*, *zorra*. En el corpus que manejamos también aparecen estas variaciones *tradicionales* (*zorro/zorra*, *conejo/coneja*) e incluso hay comparaciones cuyo núcleo de comparación se da exclusivamente en femenino: *gorda como una vaca/como una foca*.

Otra actividad interesante en la que interviene el diccionario se basa en la dificultad que pueden representar para los aprendices algunos términos de comparación, y en la capacidad de *como* para funcionar sin antecedente explícito. Así, tras la presentación de diferentes estructuras comparativas estereotipadas en las que se elide el núcleo de la comparación, se les ofrecen definiciones de diccionario desordenadas que se corresponden con los términos de comparación. Los alumnos, ayudados por el contexto de las estructuras y por el profesor, deben hacer corresponder definiciones y términos; y, en una segunda fase, deducir el núcleo de la comparación, lo que se pondera:

- María se ha puesto (.....) como una *amapola* porque Luis le ha dicho que es muy guapa. Es una chica muy vergonzosa.
- Pedro está (.....) como una *cabra*: conduce su moto a 200 km. por hora y un día de éstos se va a matar.
- Anoche encontramos a Juan (.....) como una *cuba*. Se había tomado más de diez calimochos. ¡Madre mía!
- Miriam (.....) como una *lima*, pero no engorda nada. ¡Qué suerte!
- Juanma está más que un *alambre*, aunque come mucho y parece que tiene buena salud.

Este ejercicio debe adaptarse, por supuesto, al nivel de los alumnos y al grado de dificultad de los contenidos que quiera introducir el profesor. Cualquiera puede deducir lo útiles que pueden resultar estas estructuras en la diferenciación de *ser* y *estar*.

Hay otras soluciones formales (muchas de ellas pueden considerarse expresiones fraseológicas) en las que se da un proceso comparativo elativo subyacente: *palabras de miel* ('palabras dulces como la miel'), *voz de trueno* ('voz fuerte sonora... como un trueno'), *porte de reina* ('porte garboso, altivo... como el de una reina') (Fonseca, 1985); *memoria de elefante*, *tonto de capirote*, "tener dinero *para parar un tren*", "corre *que se las pela*" (Luque, 2005: 415). Este tipo de unidades también pueden aprovecharse para crear actividades de deducción de léxico.

A raíz de las actividades anteriormente expuestas, se puede plantear la búsqueda de expresiones sinónimas (*como un tomate, como una chiva, más que un fideo*) y antónimas, abriendo incluso el campo a otras unidades fraseológicas que no sean exclusivamente las comparativas estereotipadas. Esta posibilidad nos la ofrecen diccionarios como los de I. Penadés (2002), cuyos índices puede manejar el profesor para elaborar actividades de este tipo. El alumno, ayudado por un contexto adecuado, debe ser capaz de relacionar *beber como un cosaco/beber como cosacos* con *empinar el codo*; *comer como un pajarito* con *vivir del aire*; *tener más espolones que un gallo* con *peinar canas*; o *poner como hoja de perejil* con *poner a parir, poner tibio, poner como un pingo, poner verde, sacar la piel a tiras*.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que en los términos de comparación no sólo aparecen sintagmas especializados en expresar prototipos (*Matusalén, un galgo, una tortuga*) sino que cualquier sintagma, en las condiciones pragmáticas adecuadas, puede prestarse a ello ("El camarero tiene más años que mi abuela") (Sáez del Álamo, 1999). Lo mejor de estas estructuras es que permiten dar rienda suelta a la creatividad del hablante. Se les puede proponer a los alumnos que realicen sus propias creaciones, pero indicándoles un contexto concreto, como, por ejemplo, la lectura de la actualidad periodística. Así se combinarían varias destrezas.

Muy relacionada con la anterior está otra actividad que depende de una de las propiedades teóricas de las comparativas estereotipadas. Según Sáez del Álamo (1999), en una comparativa no prototípica se puede construir un equivalente modificando las posiciones de los correlatos y cambiando el elemento de grado por el contrario: *En esa carrera Juan corrió más que Luis/ En esa carrera Luis corrió menos que Juan*. En las comparativas prototípicas no podemos hacer eso: *En esa carrera Juan corrió más que un galgo/ *En esa carrera un galgo corrió menos que Juan*. A esa imposibilidad puede unirse que no sean compatibles el predicado de la oración y el sintagma de la coda: *Juan comió más que una aspiradora/ *Una aspiradora comió más que Juan*. Se puede plantear un ejercicio que, a través del manejo de estas construcciones, sirva para ampliar parcelas del léxico, campos léxicos completos. Por ejemplo, proponer esta oración (*Juan comió más que una aspiradora*) y animarles a crear una serie de comparaciones prototípicas para *comer*; o bien, ofrecer una columna de nombres de electrodomésticos y otra de acciones o de cualidades, y desafiarles a que creen comparaciones prototípicas

buscando relaciones entre unos y otros (p. e., *Es más agresivo que una batidora eléctrica, o Está más nervioso que una lavadora centrifugando*).

Lo que Sáez del Álamo (1999) denomina “codas prototípicas” también puede servir para introducir a los aprendices en las peculiaridades diatópicas (y por ende, culturales) del español. Así, en lugar de *disfrutar más que un gato con un ovillo*, en otros lugares de España (como Extremadura) es mucho más corriente *disfrutar más que un gato en una matanza*, para cuya interpretación correcta necesitamos proporcionar al alumno datos imprescindibles del contexto sociocultural. De este modo, una actividad puede generar otra.

La clasificación teórica que hemos realizado sobre núcleos de comparación es un material espléndido para la preparación de actividades relacionadas con la descripción física, psíquica y actitudinal, y con el aprendizaje de ese tipo de léxico. Los ejercicios pueden plantearse partiendo de las estructuras comparativas para llegar a las virtudes o defectos que ponderan; y viceversa. Por supuesto, puede jugarse con la elisión del núcleo de comparación para fomentar la deducción del elemento léxico por parte del alumno, estrategia que le ayudará a fijarlo mejor en la memoria:

A) Relaciona estas columnas. Usa el diccionario si lo necesitas:

Suciedad	<i>más tonto que Abundio</i>
Descuido	<i>ponerse rojo como un tomate</i>
Desorden	<i>más bruto que un arado</i>
Timidez	<i>más simple que el mecanismo de un sonajero</i>
Confusión	<i>tener más mierda que el palo de un gallinero</i>
Cinismo	<i>más corto que las mangas de un chaleco</i>
Desvergüenza	<i>más mareado que un pato en un baile</i>
Simpleza	<i>más fresco que una lechuga</i>
Ingenuidad	<i>tener más cara que un elefante con paperas</i>
Estupidez	<i>más infeliz que un cubo</i>
Torpeza	<i>más perdido que Carracuca</i>

B) Imagina una situación distinta en la que usar cada una de las siguientes comparaciones. Escribe al lado el sustantivo que corresponde a la cualidad que ponderan. Si a ese sustantivo le corresponde un verbo, escríbelo también. Separa tus resultados en positivos (virtudes) y negativos (defectos):

trabajar como una hormiguita, lavarse como los gatos, ser como el mecanismo de un sonajero, ser más bueno que el pan, ser como un cactus, tener más cojones que el caballo de Espartero, estar más liado que la pata de un romano, correr como un galgo, hablar como un loro, fuerte como un roble, tener más cara que espalda, ser como una máquina, más bonito que un San Luis, firme como una roca, crecer como la espuma, sano como una manzana, ser como un libro abierto, tener más vidas que los gatos.

Este tipo de ejercicio ayudará a distinguir fronteras a veces muy sutiles en cuanto a sentimientos y actitudes (la simpleza y la falta de inteligencia, la timidez y la vergüenza, el cinismo y la desvergüenza) y también generará el debate sobre lo que se considera virtud y defecto en nuestra cultura, pues, dependiendo del contexto imaginado, los alumnos pueden adscribir cada comparación a campos diferentes.

Los términos de comparación (considerados en conjunto con los núcleos, por supuesto) también pueden convertirse en un material muy apropiado para el diseño de actividades didácticas de ELE, sobre todo por el entronque directo que suponen con lo cultural. De hecho, a tenor de lo indicado en el enfoque del Marco Común Europeo para la enseñanza de las lenguas (2001), estas estructuras son idóneas para la práctica de la mediación intercultural en la clase de idiomas, pues la prototipicidad relacional o la situación prototípica que relaciona las realidades, cualidades y acciones comparadas es necesariamente distinta en cada lengua⁴

⁴ Así lo señala Luque (2005). Pamies (2005) hace, asimismo, unas interesantes apreciaciones en cuanto a este aspecto. Por ejemplo, estas construcciones comparativas presentan la misma función en distintas lenguas (la ponderación o magnificación), pero, dentro de la fuerte fundamentación retórica que ostenta este proceso, cada lengua elige una figura para darle forma: la hipérbole en español (*más pesado que una vaca en brazos*) y la ironía en francés (*léger comme un éléphant*). Por ello pueden resultar chocantes, en principio, las equivalencias españolas de algunas expresiones comparativas francesas (*estar bronceado como una aspirina*, Sevilla y Cantera, 2004). Del mismo modo, cuanto más motivado es

(Luque, 2005). Por ejemplo, la cualidad 'buena vista' puede encontrarse asociada igualmente al águila, al halcón o al lince, según la cultura. En este mismo sentido, como ya se habrá comprobado y como se seguirá mostrando a lo largo de estas páginas, las comparaciones estereotipadas vehiculan "el sistema axiológico subyacente a una determinada sociedad" (Luque, 2005), sistema que incluye estereotipos ideológicos muy variados (racistas, sexistas); prejuicios étnicos, religiosos; reflejos de mentalidades y creencias, tendencias al disfemismo y a la escatología, humor negro, etc.

Este tipo de actividades puede plantearseles a los alumnos como una especie de investigación en equipo, para cuya realización se les proporcionará documentación (a partir de libros como el de Iribarren, Sbarbi, o de páginas web). Una parte de la investigación puede consistir en entrevistas o encuestas con hablantes nativos, para que puedan reforzar así su competencia oral:

A) Fijaos en la segunda parte de estas comparaciones. Para comprenderlas del todo, vais a tener que averiguar todo lo posible sobre los términos que aparecen en la segunda parte de cada una de ellas: *más feo que la tiña, tieso como la mojama, más viejo que Matusalén, ir como un eccehomo, estar como las putas en cuaresma, ir como un Adán, ser más tonto que Abundio, ser más tacaño que un judío, ser celoso como un moro, tener más cuento que Calleja, tener más moral que el Alcoyano, salir como el gallo de Morón, ser más chulo que un ocho, ser más agarrado que un chotis, ponerse como el Quico, vivir como los gitanos, saber más que Lepe, tener más cojones que el caballo de Espartero, llorar más que la Magdalena.*

Puede pedirse a los alumnos que elaboren textos en los que se aporten todos los detalles obtenidos en la investigación, y luego complementar los datos entre los diferentes equipos, estableciendo un debate. En algunos casos, la práctica puede dirigirse un poco más y se puede orientar la aclaración del término utilizando la literatura. Se puede profundizar sobre *poner como chupa de dómine* a través del

el símil, más posibilidades de coincidencia hay entre diferentes lenguas, y viceversa: cuanto más arbitrario es, más divergencias (*con comme un pneu/*tonto como un neumático*). En cualquier caso, incluso la total transparencia del símil no asegura la coincidencia (*suer comme un boeuf/sudar más que un pollo*), ya que, como se ha comprobado a lo largo de estos trabajos, en la fijación del término de comparación intervienen factores pragmáticos muy diversos.

pasaje correspondiente de *El Buscón* de Quevedo (la descripción del Dómine Cebra), por ejemplo, con las adaptaciones necesarias.

Otra característica hasta ahora no mencionada sobre las comparaciones estereotipadas es que muchas de ellas poseen un añadido explicativo que también suele estar fijado por la tradición y que encarece el valor superlativo de las mismas (González Calvo, 1985:143). Aparecen normalmente en las comparaciones estereotipadas que vehiculan insultos, y didácticamente pueden resultar útiles, pues la explicación puede ayudar en el caso de que el aprendiz no comprenda de inmediato el sentido de la comparación, bien por la proverbialidad del término de la misma, bien por otras cuestiones léxicas. En algunas de ellas hay que valorar desde el punto de vista didáctico aspectos estilísticos y mnemotécnicos tradicionales, como la rima:

- Ser más tonto que el maestro Siruela, que no sabía leer y puso escuela.
- Ser más tonto que Pichote, que vendió el coche para comprar gasolina.
- Ser más tonto que Abundio, que en una carrera en la que corría solo llegó el segundo.
- Ser más sucia que la Petrita, que compró la casa redonda para no tener que barrer las esquinas.
- Ser más tonto que los cojones, que llevan toda la vida juntos y no se saludan.
- Ser más tonto que los pelos del culo, que les cae la mierda y no se retiran.
- Ser como el perro del hortelano, que ni come ni deja comer al amo.

El mismo tratamiento puede otorgarse a las comparativas estereotipadas con término de la comparación reforzado (Luque, 2005: 416):

- Más lento que una tortuga con reuma.
- Más falso que un Judas de plástico.

Tras presentar y explicar estos ejemplos, puede pedirse a los alumnos que inventen explicaciones o refuerzos para otras comparaciones estereotipadas que ya conozcan bien: *tener más moral que el Alcoyano, ser más viejo que Carracuca, ser más malo que el veneno, ser como el avestruz...* Además, este ejercicio sirve para practicar conjuntamente las oraciones de relativo y comprobar que, casi mayoritariamente, no indican una causa real, sino que se limitan a dar una explicación.

Por último, nos gustaría lanzar algunos apuntes sobre la manipulación creativa de este tipo de comparaciones, aunque este trabajo no ofrezca ya más espacio para

revisar los fundamentos teóricos de la misma. Como señalaba Vigara (1992), los estereotipos son precisamente las expresiones lingüísticas más sujetas a modificación y manipulación. La efectividad y comodidad de su uso acaba comportando un desgaste expresivo que los hablantes remedian explotando su vertiente creativa. Por ello, las comparaciones estereotipadas presentan multitud de alteraciones que dependen del contexto lingüístico y extralingüístico; y por el mismo motivo hay tantas recreaciones e innovaciones en este ámbito.

No queremos dejar de plantear alguna actividad didáctica al respecto. Como indicaba Millán (en línea), en las comparaciones estereotipadas de creación reciente los términos de comparación están mayoritariamente determinados por la televisión y los medios de comunicación en general. Puede ser muy arduo lograr que el aprendiz de español comprenda estas referencias tan complejas, sobre todo si se piensa que estas comparaciones se han puesto de moda en el español coloquial como un juego de ironía, humor y dobles sentidos. Tanto es así que incluso algunos escritores han adoptado esta estrategia como una de sus principales armas en la imitación escrita del registro coloquial (véase sobre A. Pérez-Reverte, en Rodríguez Ponce, 2004). Pero a estas dificultades reales hay que oponer lo creativo y participativo de la actividad; la buena acogida de los alumnos ante los contenidos ingeniosos o humorísticos; y, que, afortunada o lamentablemente, la televisión es una de las *apisonadoras* de la globalización, lo cual facilitará al profesor la aclaración de referencias oscuras. Evidentemente, hay que cuidar la selección de las comparaciones, y tener muy en cuenta su carácter efímero, de creaciones *ad hoc*⁵. Hay referencias más o menos compartidas internacionalmente por su difusión televisiva, publicitaria o cinematográfica: *ser más inútil que un teclado sin enter*, *tener un físico más defectuoso que el afeitado de Chebwacca*, *estar más macizo que los asientos del Troncomóvil*, *ser más breve que el vocabulario del*

⁵ Aunque las creaciones puedan ser tachadas de efímeras y conyunturales (Luque, 2005), no se puede decir lo mismo, a nuestro juicio, del procedimiento en sí. La comparación estereotipada como medio de ponderación hiperbólica, tanto coloquial como formal y literaria, es un mecanismo con gran raigambre en la lengua, y, por ende, en la cultura hispánica (véase Correas, 1627; Velando, 2001). Esto prueba nuestra tendencia a una expresividad hiperbolizante, y también a una especie de *barroquismo* omnipresente en lo hispánico que lleva a una constante renovación de las manifestaciones del ingenio verbal. Todos estos aspectos socio- y etnolingüísticos también deben aprovecharse para el trabajo con los alumnos de español ELE.

Correcaminos, estar más desordenado que los juguetes de la niña del Exorcista, ser más mala que la señorita Rothermeyer, ser más largo que la infancia de Heidi, quedarse más calvo que Mister Proper tras un holocausto nuclear, tener peor carácter que el Pitufito Gruñón, estar más perdido que el arca de Indiana Jones, estar más desequilibrado que Pavarotti con tacones de aguja, estar más desteñido que el payaso de Micolor.

Otros puntos de referencia se deducen fácilmente, o, en caso contrario, pueden inducir a la investigación sobre ciertas peculiaridades de la cultura española: *tener menos futuro que un espía sordo, tener menos alternativas que un bocadillo de mortadela en Ruanda, pasar más hambre que un divorciado sin abrelatas* (seguramente, sería mucho más difícil encontrar una creación de este tipo en culturas menos machistas, por ejemplo). Por último, algunos de estos términos de comparación son mucho más locales, y requieren una explicación cultural más amplia y compleja; o bien mezclan referencias de orígenes diferentes; o bien presentan una de las características más habituales de estas creaciones: que son efímeras. Muchas veces todos estos argumentos coinciden: *ser más agarrado que la paellera de Villabajo, ser más peligroso que Espinete vendiendo preservativos, tener más agujeros en el diodeno que la ventana de un chérif, ser más largo que el teléfono de Flora Pino, tener menos futuro que el Algarrobo en Melrose Place, ser más antigua que la taquillera de Altamira, hacer más señas que Jordi Pujol jugando al mus, dar más cornás que un Vitorino loco, tener más mili que el cabo Tres Forcas.*

Puede proponérseles a los aprendices que recreen formaciones de este tipo valiéndose de la actualidad publicitaria, periodística o televisiva. Como este fenómeno ha calado en el lenguaje literario cuando éste imita el registro coloquial, pueden analizarse las comparaciones estereotipadas de autores hispánicos que las hayan usado: Pío Baroja (Rebollo, 2005); "ser más feo que un túmulo", "tener peor ortografía que un perro", en Benito Pérez Galdós (Vigara, 1993); y las ya citadas en Arturo Pérez-Reverte (Rodríguez Ponce, 2004). Aunque la labor de los letristas de canciones no suele considerarse literatura, hay ejemplos muy destacados en los que las fronteras entre una cosa y otra no están nada claras. Puede ser el caso de Joaquín Sabina, que entre sus letras tiene una muy adecuada para el trabajo con comparaciones estereotipadas en la clase de ELE. Se trata de su canción *Así estoy yo sin ti* ("Extraño como un pato en el Manzanares/torpe como un suicida sin vocación/absurdo como un belga por soleares/vacío como una isla sin Robinsón..."), en la que hay una presencia mayoritaria de la estructura con *como*, pero aparece

también la alternancia con *más...que* en el estribillo ("Más triste que un torero/al otro lado del telón de acero").

Para terminar, como ya mencionamos al comienzo de estas páginas, nuestro interés en estas estructuras es fundamentalmente teórico, pero no olvidamos en ningún momento que el trabajo con expresiones idiomáticas en el aula de idiomas supone la conexión de la lengua con la experiencia humana y la necesaria salida del aprendiz de los contextos abstractos e institucionales del aprendizaje. Lo que hemos ofrecido no es más que una pequeña muestra, sin desarrollar en todo su alcance, de lo que puede hacerse didácticamente con ellas. Puede apreciarse que la gran mayoría de actividades propuestas se destinan a niveles a partir del B1, lo que no impide su adaptación a niveles inferiores.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Menéndez, A. (1989): *Las construcciones consecutivas en español*. Oviedo: Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Oviedo.
- Beinhauer, W. (1964): *El español coloquial*. Madrid: Gredos.
- Beinhauer, W. (1973): *El humorismo en el español hablado*. Madrid: Gredos.
- Buitrago Jiménez, Alberto (1997): *Diccionario de dichos y frases hechas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Correas, G. de (1627, 1992): *Vocabulario de refranes y frases proverbiales*. Madrid: Visor.
- Consejo de Europa (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg (*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*). URL: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>).
- Corpas Pastor, G. (1996): *Manual de fraseología española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Fonseca, J. (1985): *Sintaxe, semântica e pragmática das comparações emblemáticas e estruturas aparentadas*. Porto: Separata da Revista da Faculdade de Letras, págs. 213-249.
- García-Page, M. (1996): "Problemas en el empleo de la fraseología española por hablantes extranjeros: la violación de restricciones", en *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de León, págs. 155-162.
- Gómez Molina, J. R. (2000): "Las unidades fraseológicas del español: una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase de E.L.E.", en *Aprendizaje*

y enseñanza de una segunda lengua. *Quaderns de Filologia. Estudis linguistics*, vol. V, Universidad de Valencia, págs. 11-134.

González Calvo, J. M. (1985): "Sobre la expresión de lo superlativo en español (II)", *Anuario de Estudios Filológicos*, vol. VIII, págs. 113-146.

Grijander, L. (1997): *Pedazo de diccionario oficial y caballero de comparaciones de Chiquitistán*. Madrid: Ediciones Telecinco.

Gutiérrez Ordóñez, Salvador (1994, 1997): *Las estructuras comparativas*. Madrid: Arco/Libros.

Gutiérrez Ordóñez, Salvador (1994, 1997): *Las estructuras pseudocomparativas*. Madrid: Arco/Libros.

Iribarren, J. M. (2002) : *El porqué de los dichos*. Madrid : Suma de Letras.

Leroy, S. (2004): "*Sale comme une peigne et méchant comme une teigne* : quelques remarques sur les comparaisons à parangon », en *Travaux linguistiques du CERLICO. 17. Intensité, comparaison, degré*. Presses Universitaires de Rennes, págs. 255-267.

López, A. y R. Morant (1991): *Gramática femenina*. Madrid: Cátedra.

Luque Durán, J. de D. (2005): "Las colocaciones de cuantificación por comparación: tradición e innovación en las comparaciones proverbiales", en *La creatividad en el lenguaje: colocaciones idiomáticas y fraseología*. Granada: Método Ediciones, págs. 409-456.

Martín Sánchez, M. (1997): *Diccionario del español coloquial: dichos, modismos y locuciones populares*. Madrid: Tellus.

Millán, J. A.: "El mundo entero le saldrá al encuentro. Las comparaciones en sus repertorios" [en línea], <http://www.jamillan.com/compara.htm>, versión corregida y aumentada del estudio publicado originalmente en *Lengua y diccionarios. Estudios ofrecidos a Manuel Seco*, reunidos por Pedro Álvarez de Miranda y José Polo. Madrid: Arco/Libros, 2002.

Mogorrón Huerta, P. (2002): *La expresividad en las locuciones verbales en francés y español*. Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Moliner, M. (1998): *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

Ortega Ojeda, G. (1990): "Comparaciones estereotipadas y superlatividad", en *Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística, XX Aniversario*, vol. II, Madrid: Gredos, págs. 729-737.

Pamies Bertrán, A. (2005): "Comparación estereotipada y colocación en español y en francés", en *La creatividad en el lenguaje: colocaciones idiomáticas y fraseología*. Granada: Método Ediciones, págs. 469-484.

Penadés Martínez, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco/Libros.

- Penadés Martínez, I. (2002): *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros.
- RAE (2001): *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Rebollo Torío, M. Á. (2000): "Ser y estar en las frases hechas", *Anuario de Estudios Filológicos*. Cáceres: Universidad de Extremadura, págs. 433-441.
- Rebollo Torío, M. Á. (2005): *Estudios lingüísticos. La obra de Pío Baroja*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la UEX.
- Rodríguez Ponce, M. I. (2004): "La caracterización léxico-semántica de los artículos periodísticos de Arturo Pérez-Reverte", en *Actas del I Congreso Internacional "Análisis del discurso: lengua, cultura, valores"*. Madrid: Arco/Libros, págs. 1541-1555.
- Rodríguez Ponce, M. I. (en prensa): "Las comparaciones estereotipadas y su aprovechamiento en la enseñanza del español como lengua extranjera", en *Actas del XV Congreso de ASELE (Oviedo, septiembre de 2005)*.
- Romero Gualda, M. V. (2004): "Fraseología en el aula de ELE", en *Actas VII Jornadas Metodología y Didáctica de la lengua española: las unidades fraseológicas*. Cáceres: ICE y Junta de Extremadura, págs. 298-297.
- Ruiz Gurillo, L. (1997): *Aspectos de fraseología teórica española*. Anejo XXIV de *Cuadernos de Filología*, Valencia, Universidad de Valencia.
- Ruiz Gurillo, L. (1998): *La fraseología del español coloquial*. Barcelona: Ariel.
- Ruiz Gurillo, L. (2000): "Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros", en *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. Quaderns de filologia. Estudis linguistics*, vol. V, Universidad de Valencia, págs. 259-275.
- Sáez del Álamo, L. Á. (1999): "Los cuantificadores: las construcciones comparativas y superlativas", en *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, págs. 1129-1188.
- Sanmartín Sáez, J. (2000): "Los usos figurados en la enseñanza del español como L2: aspectos semánticos, pragmáticos y lexicográficos. El caso de las metáforas animales", en *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. Quaderns de filologia. Estudis linguistics*, vol. V, Universidad de Valencia, págs. 277-294.
- Sbarbi y Osuna, J. M. (1873-1910): *Florilegio o ramillete alfabético de refranes y modismos comparativos y ponderativos de la lengua castellana, definidos razonadamente y en estilo ameno*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. URL: www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/13594974323137385976613/index.htm
- Seco, M, O. Andrés y G. Ramos (2004): *Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles*. Madrid: Aguilar Lexicografía.
- Sevilla Muñoz, J. y J. Cantera Ortiz de Urbina (2004): *Diccionario temático de locuciones francesas con su correspondencia española*. Madrid: Gredos.

Velando Casanova, M. (2001): "Sobre construcciones comparativas hiperbólicas en castellano medieval", en *Interlingüística 11*. Sevilla, Asociación de Jóvenes Lingüistas, págs. 409-412.

Vigara Tauste, A. M. (1993): "*Miau*: el lenguaje coloquial (humano) en Galdós", en *Actas del IV Congreso Internacional de Estudios Galdosianos*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, págs. 569-591.

Vigara Tauste, A. M. (1992): *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*. Madrid: Gredos.

La enseñanza de las locuciones a través del *Quijote*¹

Ana María Ruiz Martínez
Universidad de Alcalá

Ana María Ruiz Martínez es Doctora en Filología Hispánica y Profesora del Área de Lingüística General de la Universidad de Alcalá. Sus principales líneas de investigación son la Dialectología hispánica y la Adquisición y enseñanza del español como lengua extranjera. Imparte clases en el *Máster de Enseñanza de Español* de la Universidad de Alcalá y en el *Título de Especialización de Profesor de Español de los Negocios* de la Cámara de Comercio de Madrid. Ha dictado cursos y conferencias en diferentes instituciones nacionales e internacionales sobre diversos aspectos vinculados con la enseñanza del español. Asimismo, es coautora de diferentes materiales destinados a estudiantes de español como lengua extranjera (*Sueña 2. Español lengua extranjera*, Anaya; *Ciencias de la Salud. Manual de español profesional*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá; *Ni da igual, ni da lo mismo. Para conocer y usar las locuciones verbales en el aula de español*, Edinumen).

Resumen: Ofrecemos en este trabajo una propuesta didáctica que puede orientar a los profesores de E/LE a la hora de enseñar en el aula la comprensión de algunas locuciones verbales y adverbiales de la lengua española. Gracias a la presentación contextualizada de cada locución en un texto de *Don Quijote de La Mancha*, el profesor irá proporcionando información al estudiante sobre el corpus de locuciones seleccionado a través de los diferentes ejercicios, con el objetivo de que comprenda la forma de la locución, así como su significado idiomático y su nivel de lengua.

1. INTRODUCCIÓN

Cada vez van siendo más numerosas las investigaciones en lengua española a las que los profesores de E/LE podemos acudir para la búsqueda tanto de una reflexión coherente sobre la enseñanza de la fraseología en el ámbito del español como segunda lengua, como de aquellas propuestas didácticas más convenientes que permitan a un alumno extranjero familiarizarse con el enorme caudal fraseológico². Aunque la información que hoy tenemos no es uniforme y completa para todos los tipos de unidades fraseológicas y

¹ Este trabajo fue presentado como comunicación en el *XL Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*, celebrado en la Universidad de Valladolid, del 25 al 30 de julio de 2005. Por otro lado, nuestra investigación se enmarca en el proyecto de I+D “Diccionario de locuciones para la enseñanza del español” (BFF2003-05486), financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología.

² Para consultar los resultados más recientes que en el ámbito de la fraseología se han desarrollado con relación a la enseñanza y aprendizaje de E/LE, *vid.* Penadés Martínez 2005b.

sean muchos los campos que no han sido todavía explorados, sí creemos que como docentes de E/LE estamos ya en disposición de ofrecer a nuestros alumnos un cierto tipo de información sobre algunas unidades fraseológicas que era impensable hace apenas veinte años. Estas informaciones tienen que ver, fundamentalmente, con el nivel más adecuado en el que puede emprenderse la enseñanza-aprendizaje de cierto tipo de unidades³, el registro al que pertenece⁴, los aspectos pragmáticos vinculados con su empleo⁵, la combinatoria sintagmática⁶, etc.

Hoy es un hecho aceptado por todos los docentes que la enseñanza de la fraseología a un estudiante extranjero debe iniciarse desde los primeros niveles de su aprendizaje. Este consenso también está avalado por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, pues aunque no haga mención de una manera explícita del término *expresión idiomática* (pág. 39) hasta el nivel C2 (Maestría)⁷, ya en el nivel A2 (Plataforma) incluye un buen número de descriptores que exponen diferentes funciones sociales vinculadas con unidades fraseológicas. El estudio sistemático de estas unidades a medida que aumenta el nivel del alumno es, por consiguiente, un requisito imprescindible en el desarrollo de su competencia comunicativa en todos los tipos de discurso.

La complejidad que presenta la enseñanza y el aprendizaje de estas unidades⁸ y la necesidad que tiene el docente y el estudiante de español de seguir ampliando la nómina de orientaciones didácticas y ejercicios vinculados con el conjunto de unidades fraseológicas, nos ha llevado en este trabajo a presentar una propuesta con la que un alumno de nivel avanzado de E/LE pueda familiarizarse en el aula con algunas locuciones verbales y adverbiales del español. El escenario

³ En los diccionarios que Penadés Martínez ha confeccionado sobre locuciones verbales (2002) y locuciones adverbiales (2005a) se asigna a cada locución o a cada acepción el nivel en el que podría ser estudiada por un alumno de E/LE (avanzado, intermedio y superior).

⁴ Asimismo, en Penadés Martínez 2002 y 2005a algunas acepciones de las locuciones aparecen acompañadas de las marcas *infor.* (significa que la acepción se puede utilizar en situaciones informales, familiares o de confianza) o *vulg.* (uso disfemístico). Otros diccionarios, generales de lengua y fraseológicos, también nos ofrecen esta información, *vid.* Seco, Andrés y Ramos 1999 y 2004.

⁵ Pensemos, por ejemplo, en la correspondencia entre algunas fórmulas y los actos de habla estudiados por la pragmática (*vid.* Penadés Martínez 2001). Por otro lado, en Gelabert, Martinell, Herrera y Martinell (1996) el lector podrá encontrar una interesante lista de expresiones fosilizadas relacionadas con funciones comunicativas del español.

⁶ En el material didáctico que han preparado Olímpio de Oliveira Silva, Penadés Martínez y Ruiz Martínez (2006) sobre locuciones verbales se dedica una de las cinco unidades a trabajar la combinatoria de las locuciones.

⁷ Se incluye en este nivel, entre otros, el siguiente descriptor ‘tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, siendo consciente del nivel connotativo del significado’ (pág. 39).

⁸ En otro momento ya señalamos que esta complejidad se deriva de “la propia dificultad que supone para nuestros aprendices incorporar a su competencia lingüística y comunicativa fraseologismos como *echar con cajas destempladas* o *estar a dos velas*, en los que hay una combinación fija de palabras y el sentido no brota del significado de los elementos que los constituyen” (Ruiz Martínez 2002: 24).

que vamos a utilizar para contextualizar las locuciones seleccionadas es el libro *Don Quijote de La Mancha*⁹, reconocido y alabado en infinidad de ocasiones, junto a *La Celestina*, como prototipo de obra literaria cargada de riqueza fraseológica (Morvay 1980: 283). Aunque somos conscientes de que para la comprensión y producción lingüística cualquier alumno debe estudiar las unidades fraseológicas mediante la integración de las cuatro destrezas, solamente vamos a ocuparnos en esta ocasión de la comprensión, de manera que a través de la presentación contextualizada de cada locución en un texto de la obra cervantina, el estudiante irá recibiendo paulatinamente información sobre el corpus de locuciones seleccionado mediante los diferentes ejercicios, con la finalidad de que comprenda su forma, su significado idiomático y su nivel de lengua.

2. METODOLOGÍA

Para la confección de nuestro corpus, hemos examinado todas las locuciones verbales y adverbiales relacionadas con el campo conceptual "partes del cuerpo" que aparecen en el *Glosario* con el que se cierra la reciente edición que la Real Academia Española ha hecho sobre el *Quijote*¹⁰. El paso siguiente ha consistido en recolectar sólo aquellas locuciones que se siguen documentando en la actualidad con el mismo significado¹¹, así como todos los contextos en los que aparecen documentadas en la obra cervantina.

En cuanto a la elaboración de la propuesta didáctica, hemos de tener en cuenta las siguientes consideraciones:

1. Dado el texto que hemos elegido para contextualizar las locuciones y teniendo en cuenta, además, que buena parte de ellas aparecen marcadas en los diccionarios especializados para un nivel avanzado¹², consideramos que nuestra propuesta didáctica va dirigida

⁹ Utilizamos la edición que en el año 2004 han realizado de la obra de Cervantes la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española.

¹⁰ La presentación de las unidades fraseológicas agrupadas por incluir palabras relacionadas es un recurso que ayuda a su memorización. En el *Glosario* analizado nos hemos encontrado con otras locuciones que están formadas por palabras que guardan entre sí una relación semántica (colores, animales, etc.).

¹¹ En los Apéndices A y B se listan 19 locuciones verbales y 14 locuciones adverbiales, respectivamente. En los casos en los que ha habido un cambio en el significante de la locución, al lado de la locución que aparece en el *Quijote*, se ha colocado la forma actual con la que la locución aparece recogida en el *Diccionario del Español Actual* (Seco, Andrés y Ramos 1999) y en el *Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles* (Seco, Andrés y Ramos 2004). Las locuciones adverbiales (*a brazo partido, a la mano, a mano, a pedir de boca, a pie enjuto*) y verbales (*estar en la mano, quemarse las cejas*) que han cambiado de significado no han sido tenidas en cuenta en nuestra propuesta.

¹² Vid. Penadés Martínez (2002 y 2005a). Si alguna de las locuciones consideradas aparece marcada en estos diccionarios para un nivel intermedio o superior, hemos hecho la aclaración correspondiente con una nota a pie de página.

precisamente a estudiantes que disponen de un conocimiento muy avanzado de la lengua española¹³.

2. En todas las actividades se presentarán las locuciones insertadas en un texto, de manera que colocaremos al alumno ante diferentes situaciones comunicativas.

3. No hay una progresión en la dificultad de los ejercicios.

4. Las cinco actividades de presentación tienen como objetivo proporcionar al profesor algunas orientaciones con las que introducir al alumno las locuciones verbales o adverbiales, agrupadas en función de una serie de criterios que consideramos adecuados para esta fase: 1) utilización de una palabra clave, 2) combinatoria compartida, 3) vinculación con un campo conceptual concreto, 4) identificación con una función comunicativa, y 5) relación con unas marcas determinadas (registro de uso -informal (*inf.*), coloquial (*col.*)- y empleo -literario (*lit.*) frente a un uso general, poco frecuente (*raro*)-). Todos los ejercicios están planteados para que sea el profesor el que proporcione el material en clase y explique la particularidad que encierra cada una de las agrupaciones¹⁴, además de aclarar su significado.

5. Las ocho actividades de comprensión oral y escrita están dirigidas directamente a los alumnos y con ellas se pretende comprobar que han adquirido la comprensión del material previamente presentado.

3. SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

3.1. Actividades para la presentación de las locuciones

1. Se ofrecen las locuciones relacionadas mediante una palabra clave y contextualizadas. De acuerdo con Higuera (1997: 16), aunque la decisión de agrupar una serie de unidades fraseológicas alrededor de una palabra clave y listarlas sin más sea uno de los criterios más utilizados en los manuales de español, creemos que no es un recurso adecuado, puesto que cualquier alumno necesita tener contextualizadas las unidades para comprenderlas y retenerlas con más facilidad, pues no debemos olvidar que "el contexto es lo que permite la realización de tales expresiones" (Sevilla Muñoz y González Rodríguez (1994-1995: 172)).

¹³ Vigare Tauste (1996: 79) ha reconocido que el mejor momento para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje de las unidades fraseológicas de una manera sistemática es cuando el alumno se encuentra en un nivel avanzado, pues es entonces cuando ya tiene un dominio de las destrezas comunicativas básicas, conoce el funcionamiento de la conversación y tiene un amplio dominio del léxico.

¹⁴ Esta es la razón por la que en los enunciados no nos dirigimos directamente al estudiante.

- Locuciones adverbiales con la palabra *mano*: *de mano en mano, con las manos limpias*.

Pues desde entonces de mano en mano fue aquella orden de caballería extendiéndose y dilatándose por muchas y diversas partes del mundo (pág.111).

Señor gobernador de mi ánima, este mal hombre me ha cogido en la mitad de ese campo y se ha aprovechado de mi cuerpo como si fuera trapo mal lavado, y, ¡desdichada de mí!, me ha llevado lo que yo tenía guardado más de veinte y tres años ha, defendiéndolo de moros y cristianos, de naturales y extranjeros, y yo siempre dura como un alcornoque, conservándome entera como la salamanquesa en el fuego o como la lana entre las zarzas, para que este buen hombre llegase ahora con las manos limpias a manosearme (pág. 892).

- Locuciones verbales con la palabra *pie*: *a pies juntillas, con el pie derecho*.

El hijo de Pedro de Lobo se ha ordenado de grados y corona, con intención de hacerse clérigo: súpolo Minguilla, la nieta de Mingo Silbato, y hale puesto demanda de que la tiene dada palabra de casamiento; malas lenguas quieren decir que ha estado encinta de él, pero él lo niega a pies juntillas (pág. 952).

Déjate de esas sandeces -dijo don Quijote-, y vamos con pie derecho¹⁵ a entrar en nuestro lugar, donde daremos vado a nuestras imaginaciones, y la traza que en la pastoral vida pensamos ejercitar.

2. Se introducen las locuciones verbales en función de los elementos (sujeto y complementos, si los tienen) con los que se combinan en una acepción concreta.

- [Alguien]: *poner pies en polvorosa, morderse la lengua*.

Soy Sancho Panza, escudero manchego de don Quijote; puse pies en polvorosa, por vivir a lo discreto (pág. 21).

Sosiegue vuestra merced el pecho, que si el señor licenciado supiera que por ese invicto brazo habían sido librados los galeotes, él se diera tres puntos en la boca, y aun se mordiera tres veces la lengua, antes que haber dicho palabra que en despecho de vuestra merced redundara (pág. 301).

¹⁵ En ésta y en el resto de locuciones en las que haya habido una modificación en el significante, el profesor deberá indicar al alumno la forma con la que es utilizada en la actualidad. *Con el pie derecho*.

3. Se muestran las locuciones vinculadas a un campo conceptual concreto¹⁶.

- Campo conceptual relativo a la 'manera o el modo de la acción, estado o proceso expresados por el verbo': *de manos a boca*.

Mas si el pan no se te cuece por ir a manos de idiota, verás de manos a boca aun no dar una en el clavo (pág. 15).

- Campo conceptual relativo a 'causar daño físico a una persona o sufrirlo': *venir a las manos*¹⁷.

Levántante, por tu vida, y desvíate algún trecho de aquí, y con buen ánimo y denuedo agradecido date trescientos o cuatrocientos azotes a buena cuenta de los del desencanto de Dulcinea; y esto rogando te lo suplico, que no quiero venir contigo a los brazos¹⁸ como la otra vez, porque sé que los tienes pesados (pág. 1065).

4. Se descubren las locuciones asociadas a una función comunicativa concreta. Por ejemplo: describirse alguien a sí mismo: a) manifestando su competencia: *saber dónde tiene la mano derecha*; b) o evidenciando sus defectos: *cojear del mismo pie*.

Mujercillas de poco más a menos, pajecillos y truhanes de pocos años y de poca experiencia, que, a la más necesaria ocasión y cuando es menester dar una traza que importe, se les yelan las migas entre la boca y la mano, y no saben cuál es su mano derecha¹⁹ (pág. 203).

-¿Y es enamorado por dicha?

-Sí -dijo el del Bosque-, *de una tal Casildea de Vandalia, la más cruda y la más asada señora que en todo el orbe puede hallarse; pero no cojea del pie²⁰ de la crudeza, que otros mayores embustes le gruñen en las entrañas, y ello dirá antes de muchas horas* (pág. 641).

5. Se exponen las locuciones en función de las marcas con las que aparecen en los diccionarios.

- Locuciones adverbiales vinculadas con un uso informal o coloquial, de manera que el alumno conozca los registros de uso: *como anillo al dedo* (infor.), *con el rabo entre las piernas* (col.).

¹⁶ Los dos campos conceptuales que mostramos, con sus locuciones correspondientes, han sido tomados de Penadés Martínez (2002 y 2005a).

¹⁷ Nivel superior.

¹⁸ *Venir a las manos*.

¹⁹ *Saber dónde tiene la mano derecha*.

²⁰ *Cojear del mismo pie*.

Que fue una sentencia de Catón Zonzorino romano, que dice «y el mal, para quien le fuere a buscar», que viene aquí como anillo al dedo, para que vuestra merced se esté quedo y no vaya a buscar el mal a ninguna parte (pág. 178).

Habéis de ir vos solo, rabo entre piernas²¹, con toda la cadena a cuestras (pág. 209).

- Locuciones verbales propias de la literatura o de empleo poco frecuente: *dar el alma* (lit.), *irle a la mano* (raro).

-Y la señora ¿quién es? -preguntó el cura.

-Tampoco sabré decir eso -respondió el mozo-, porque en todo el camino no la he visto el rostro; suspirar sí la he oído muchas veces, y dar unos gemidos, que parece que con cada uno de ellos quiere dar el alma (pág. 375).

-No más refranes, Sancho -dijo don Quijote-, pues cualquiera de los que has dicho basta para dar a entender tu pensamiento; y muchas veces te he aconsejado que no seas tan pródigo de refranes, y que te vayas a la mano²² en decirlos, pero paréceme que es predicar en desierto (pág. 1063).

3.2. Actividades para la comprensión escrita u oral de las locuciones²³

1. Lee las siguientes tarjetas y explica con tus propias palabras el significado de las locuciones subrayadas.

Por cierto, Sancho -dijo don Quijote-, que siempre traes tus refranes tan a pelo de lo que tratamos cuanto me dé Dios mejor ventura en lo que deseo (pág. 615).

Y yo lo declaro al pie de la letra, y lo autorizo con más de veinte y cinco autores, porque vea vuestra merced si he trabajado bien y si ha de ser útil el tal libro a todo el mundo (pág. 718).

2. Lee los siguientes textos y relaciona las locuciones que aparecen con la definición correcta.

Texto 1:

Hábíales contado Sancho al cura y al barbero la aventura de los galeotes, que acabó su amo con tanta gloria suya, y por esto cargaba

²¹ Con el rabo entre las piernas.

²² Irle a la mano.

²³ Aunque en todos los enunciados se haga referencia a textos escritos, el profesor puede utilizar algunos de ellos para realizar una comprensión auditiva.

la mano el cura refiriéndola, por ver lo que hacía o decía don Quijote; al cual se le mudaba la color a cada palabra, y no osaba decir que él había sido el libertador de aquella buena gente (pág. 300).

- a) excederse en una cosa,
- b) hablar en exceso.

Texto 2:

Levantose en esto don Quijote [...] y fuese adonde su escudero estaba, de pechos sobre su asno, con la mano en la mejilla, en guisa de hombre pensativo además (pág. 163).

- a) apoyando los brazos y el pecho,
- b) de repente.

3. Escribe dentro del cuadro las locuciones, de acuerdo con su definición.

Y yo lo declaro al pie de la letra, y lo autorizo con más de veinte y cinco autores, porque vea vuestra merced si he trabajado bien y si ha de ser útil el tal libro a todo el mundo (pág. 718).

Apenas acabó don Quijote de decir esta razón, cuando con un gran golpe abrieron las puertas del aposento, y del sobresalto del golpe se le cayó a doña Rodríguez la vela de la mano, y quedó la estancia como boca de lobo, como suele decirse (pág. 916).

'En completa oscuridad'	'Literalmente'

4. Sustituye las locuciones subrayadas por su paráfrasis.

De esta suerte -dijo don Quijote-, quitado me ha Nuestro Señor del trabajo que había de tomar en vengar su muerte, si otro alguno le hubiera muerto; pero, habiéndole muerto quien le mató, no hay sino callar y encoger los hombros, porque lo mismo hiciera si a mí mismo me matara (pág. 170).

Sancho no osaba tocar a los manjares que delante tenía, de puro comedido, y esperaba a que su señor hiciese la salva; pero viendo que llevado de sus imaginaciones no se acordaba de llevar el pan a la boca, no abrió la suya [la boca] y, atropellando por todo género de crianza, comenzó a embaular en el estómago el pan y queso que se le ofrecía (pág. 996).

5. Revisa el cuadro que te ofrecemos y cambia las locuciones que no estén en el lugar que les corresponda.

Pero tú, echando a las espaldas²⁴ todas las obligaciones que debes a mi buen deseo, quieres hacer señor de lo que es mío a otro (pág. 709).

Pues como yo tengo esto en el magín, me atrevo a hacerle creer lo que no lleva pies ni cabeza²⁵, como fue aquello de la respuesta de la carta, y lo de habrá seis u ocho días, que aún no está en la historia (pág. 807).

Y oí decir que se decía que me había sacado de casa de mis padres el mozo que conmigo vino, cosa que me llegó al alma, por ver cuán de caído andaba mi crédito (pág. 287).

[alguien, algo]	[algo, a alguien]	[algo]
llegarle al alma	echarse a las espaldas	no tener pies ni cabeza

6. Subraya cuáles son los elementos que acompañan a cada locución.

Soy Sancho Panza, escudero manchego de don Quijote; puse pies en polvorosa, por vivir a lo discreto (pág. 21).

-De esta suerte -dijo don Quijote-, quitado me ha Nuestro Señor del trabajo que había de tomar en vengar su muerte, si otro alguno le hubiera muerto; pero, habiéndole muerto quien le mató, no hay sino callar y encoger los hombros, porque lo mismo hiciera si a mí mismo me matara (pág. 170).

7. Después de leer estos textos, indica si la locución que se está utilizando es propia de un registro informal o coloquial.

Que fue una sentencia de Catón Zonzorino romano, que dice «y el mal, para quien le fuere a buscar», que viene aquí como anillo al dedo, para que vuestra merced se esté quedo y no vaya a buscar el mal a ninguna parte (pág. 178).

Pues voto a tal -dijo don Quijote, ya puesto en cólera-, don hijo de la puta, don Ginesillo de Paropillo, o como os llamáis, que habéis de ir vos solo, rabo entre piernas, con toda la cadena a cuestras (pág. 209).

²⁴ Echarse a las espaldas.

²⁵ No tener pies ni cabeza.

8. Marca con un círculo las dos locuciones que son propias del registro literario.

-Y la señora ¿quién es? -preguntó el cura.

-Tampoco sabré decir eso -respondió el mozo-, porque en todo el camino no la he visto el rostro; suspirar sí la he oído muchas veces, y dar unos gemidos, que parece que con cada uno de ellos quiere dar el alma (pág. 375).

Concedióselo don Quijote, y él, tomándola a dos manos, con buena fe y mejor talante se la echó a pechos y envasó bien poco menos que su amo (pág. 150).

Sosiegue vuestra merced el pecho, que si el señor licenciado supiera que por ese invicto brazo habían sido librados los galeotes, él se diera tres puntos en la boca, y aun se mordiera tres veces la lengua, antes que haber dicho palabra que en despecho de vuestra merced redundara (pág. 301).

Esperamos que esta propuesta que acabamos de presentar sea de utilidad para orientar a los profesores de E/LE a la hora de programar sus actividades para el aula, al mismo tiempo que sirva para llamar la atención sobre las enormes posibilidades de explotación lingüística que la obra cervantina sigue teniendo en nuestros cursos de español. La utilidad de vincular la enseñanza de las locuciones a la lectura del *Quijote* nos permitirá lograr un doble objetivo: conocer mejor esa obra universal de la literatura española aprendiendo, a la vez, unidades fraseológicas.

4. BIBLIOGRAFÍA

Gelabert, M. J., E. Martinell, M., Herrera, M. y F. Martinell, 1996, Repertorio de funciones comunicativas del español. Niveles umbral, intermedio y avanzado, Madrid, SGEL.

Higueras, Marta, 1997, "La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros", Frecuencia L, 6, pp. 15-19.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA.

Morvay, Karoly, 1980, "La fraseología en la enseñanza del español a nivel universitario". En M. Horányi (ed.), Actas del Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español (Budapest, 31 de julio - 4 de agosto de 1978), Budapest, Akadémiai Kiadó.

Olímpio de Oliveira Silva, Maria Eugênia, Inmaculada Penadés Martínez y Ana María Ruiz Martínez, 2006, Ni da igual, ni da lo mismo. Para conocer y usar las locuciones verbales en el aula de español, Madrid, Edinumen.

Penadés Martínez, Inmaculada, 2001, "La enseñanza de las fórmulas rutinarias", Carabela, 50, pp. 83-101.

Penadés Martínez, Inmaculada, 2002, Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español, Madrid, Arco/Libros.

Penadés Martínez, Inmaculada, 2005a, Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español, Madrid, Arco/Libros.

Penadés Martínez, Inmaculada, 2005b, "Resultados y perspectivas de estudio en fraseología española", Lynx. Panorámica de Estudios Lingüísticos, 4, pp. 5-60.

Ruiz Martínez, Ana María, 2002, "Propuesta para la enseñanza de las unidades fraseológicas en un curso avanzado de E/LE", Frecuencia L, 20, pp. 24-28.

Seco, Manuel, Olimpia Andrés y Gabino Ramos, 1999, Diccionario del Español Actual, Madrid, Aguilar.

Seco, Manuel, Olimpia Andrés y Gabino Ramos, 2004, Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles, Madrid, Aguilar.

Vigara Tauste, Ana María, 1996, "Fosilización y expresividad coloquial en la enseñanza del español como L2". En G. Sibón y M. Padilla (eds.), Actas del I Simposium sobre Metodología y Didáctica del Español como Lengua Extranjera, Sevilla, Asociación Universitaria AUL2.

Apéndice A. Locuciones verbales

Cargar la mano
Cojear del pie → cojear del mismo pie
Criar a los pechos → criar a sus pechos
Dar el alma
Echar a las espaldas → echarse a las espaldas
Echar el pie adelante
Echarse a pechos
Encoger los hombros
Llegar al alma → llegarle al alma
Morderse la lengua
No abrir la boca
Poner pies en polvorosa
Saber de qué pie cojea
Irse a la mano → irle a la mano
No llevar pies ni cabeza → no tener pies ni cabeza
Saber cuál es su mano derecha → saber dónde tiene la mano derecha
Tocar con las manos
Untar la mano
Venir a los brazos → venir a las manos

Apéndice B. Locuciones adverbiales

A las barbas → en las (propias) barbas
A pelo
A pies juntillas
Al pie de la letra
Como boca de lobo
Como anillo al dedo
Con las manos limpias
Con pie derecho → con el pie derecho
De mano en mano
De manos a boca
De pechos
En piernas
Entre dientes
Rabo entre piernas → con el rabo entre las piernas.

Para un acercamiento hermenéutico de la comunicación oral en lenguas extranjeras desde referentes psicolingüísticos

Yaritza Tardo Fernández
Estudio de Educación Superior "Manuel F. Gran" Universidad de Oriente

La autora investiga en temas relacionados con la didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural y la dinámica de las estrategias de comunicación. Actualmente se encuentra en la fase final para optar por el Grado Científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas con su tema: **"Modelo estratégico intercultural para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural"**.

Resumen: Caracterizar la comunicación oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera se constituye en una alternativa de valoración hermenéutica imprescindible para revelar las interioridades de un proceso tan complejo, lo que implica reconocer y encauzar esta perspectiva analítica hacia sus principales enfoques teóricos y relaciones internas, que devienen en el sustento indispensable para comprender cómo los elementos contextuales e interactivos resultan potenciales generadores de los esquemas cognitivos orales, que permiten dar cuenta de la necesidad de su consideración en la didáctica de las lenguas extranjeras.

1. INTRODUCCIÓN

Las aportaciones de la psicolingüística, como área importante dentro del campo de la lingüística, se han hecho relevantes y han desempeñado un papel esencial en el seno de la didáctica de lenguas extranjeras, en donde ciertas exigencias de enseñanza han obligado a contemplar factores de desarrollo cognitivo y de características psicológicas para encauzar adecuadamente las técnicas y los patrones didácticos.

En tal sentido, el enfoque comunicativo, como perspectiva que ofrece una nueva orientación en el desarrollo de las lenguas extranjeras en los momentos actuales, ha asumido desde esta disciplina, principios, relaciones, y visiones de análisis que han enriquecido la óptica de trabajo, posibilitando así un mejor acercamiento a los elementos y aspectos que caracterizan la complejidad del fenómeno comunicativo oral.

El presente trabajo, por consiguiente, se propone ofrecer una perspectiva analítica de la comunicación oral en Lengua Extranjera, desde referentes psicolingüísticos, que permita una valoración hermenéutica de este proceso interactivo, de profunda naturaleza sociocultural y cognitiva.

2. LA COMUNICACIÓN ORAL COMO FENÓMENO SOCIAL E INTERACTIVO: PERSPECTIVAS, ENFOQUES Y RELACIONES

Los postulados del interaccionismo social de Feuerstein (1979-1980), como principio que reconoce el valor del aprendizaje de una lengua mediante el uso o la comunicación efectiva, se constituye en un referente importante para el proceso de enseñanza, al tomar en cuenta el hecho de que "aprender a interaccionar es fundamentalmente para aprender una lengua extranjera" (Orti, s/f c). Dicho principio, asumido por el enfoque comunicativo, se constituyó en una concepción teórico-social, que tuvo su génesis desde un enfoque psicológico con Vygostsky (citado por Ortí, s/f c), y destaca dos cuestiones esenciales en los estudios de Español como Lengua Extranjera: por un lado, reivindica el papel del acto comunicativo desde una perspectiva funcional; y por otro, resalta el elemento interactivo como factor significativo en la adquisición de una lengua extranjera –a pesar de que reduce sólo su valor a este tipo de aprendizaje-, lo que representa redimensionar su importancia para su tratamiento en la práctica cotidiana en el aula.

Desde esta perspectiva funcional del estudio del lenguaje desde referentes psicolingüísticos, la figura de Vygostsky resulta señera de la riqueza y relevancia de las aportaciones al ámbito, contribuyendo a inaugurar una nueva etapa en los estudios sobre adquisición del lenguaje. Con la publicación en 1962 de su obra Pensamiento y Lenguaje, se vindica el papel de la lengua como instrumento de comunicación. "Este se concibe como comunicación antes que como representación" (Zanón, 1989)

Vygostsky señala al significado como la unidad de análisis del pensamiento verbal, al considerarlo el punto de unión entre pensamiento y habla para constituir dicho pensamiento verbal. Al mismo tiempo, destaca a la comunicación como la función primaria del lenguaje; y a éste como sistema mediatizador en la transmisión racional e intencional del pensamiento (Vygostsky, 1968). La adquisición del lenguaje, por tanto, se remite al aprendizaje de su uso para regular y mantener los intercambios comunicativos.

La concepción de este autor acerca del significado de la palabra como unidad que comprende tanto el pensamiento generalizado como el intercambio social, constituye una de los aportes más significativos en el estudio del pensamiento y el lenguaje. De igual manera, el hecho de considerar al lenguaje y la experiencia sociocultural como determinantes en el desarrollo del pensamiento, ofrece un tratamiento a estas relaciones vistas desde su integración dialéctica, pues la función comunicativa del lenguaje hace posible la expresión de pensamientos, por medio de las palabras que tienen un contenido semántico adquirido a través de la experiencia histórico-social del ser humano, la cual se expresa y comunica mediante el lenguaje, dirigido, a su vez, al desarrollo del pensamiento. En este sentido, la perspectiva vygostskyana primará las raíces sociales del lenguaje reivindicando el estudio de las relaciones sociales.

La función mediatizadora del signo lingüístico, resulta vital al entender el proceso, y se explica sólo a partir de la esencia social de la comunicación. De esta forma los procesos psíquicos que se efectúan durante la interacción, tienen un carácter interpsicológico; es decir, se dan en el marco de las relaciones entre las personas, y

sólo más tarde adquieren un carácter intrapsicológico, forman parte de su actividad interna y mediatizan el tránsito hacia funciones psíquicas superiores. Esta transición de lo externo a lo interno ocurre a través del proceso de interiorización, como ley general del origen de las funciones psíquicas superiores.

Al respecto, Vygotsky analiza la trayectoria del proceso de interiorización a partir del tránsito desde el proceso de exteriorización de la operación psíquica mediante el dominio del signo lingüístico, pasando por el proceso interpersonal en el cual el signo opera como medio para orientar o dirigir el comportamiento, hasta llegar a la interiorización cuando el signo ejerce esta función orientadora en el sujeto. Este proceso de interiorización y a la vez de surgimiento de su función mediatizadora, fue denominado por este autor como "implantación de signo".

Los anteriores postulados justifican y explican la relación que se establece en las habilidades de comunicación oral (comprensión, expresión e interacción), entre lo interno (intelectual) y lo externo. Es el mecanismo desde lo psicológico, lo subjetivo a lo externo y viceversa. Es una relación que permite una comprensión del desarrollo y movilización cognitiva por parte de los aprendices de la lengua extranjera, desde una fase interna a la expresión externa como un todo; al tiempo que se valora en su justa medida la relación de ese elemento expresivo (la lengua) y el proceso interactivo que se produce entre los sujetos, en el desarrollo de la comprensión y los procesos psíquicos.

Según los presupuestos de este autor, el hombre es un ser social, que no puede desarrollar, sin la interacción, ninguno de los atributos y características que se han logrado como resultado de la evolución sistemática de toda la humanidad, y el papel del entorno, en tal sentido, contribuyen a ese desarrollo. Estas ideas además de reforzar el reconocimiento de la comunicación como uno de los factores básicos en todo acontecer social sustentado en el principio interactivo, entronca directamente con la teoría de la actividad verbal de Leontiev, como "piedra angular de la enseñanza del idioma para la comunicación" (Castillo Morales, y otros, s/f).

"La actividad verbal es considerada como sistema lingüístico, que se convierte en objeto de estudio y medio de comunicación; el proceso de recepción y transmisión de información que constituye no sólo el objeto de estudio, sino también objetivos en términos de resultados en la enseñanza de las lenguas extranjeras; y la situación comunicativa, que forma parte del contenido y es, a su vez, la condición para la enseñanza tanto del sistema lingüístico como del mismo proceso de comunicación" (Leontiev, 1982; citado por Castillo Morales y otros, s/f).

La anterior definición contiene conceptos básicos de la comunicación y su enseñanza, a partir de la estructuración de la actividad verbal sobre la base de la interrelación entre necesidades, motivos, objetivos, acciones, operaciones y condiciones. Esta idea, resumida en los referidos elementos, sugiere una interpretación más profunda: la actividad verbal es la esencia de la enseñanza comunicativa en lengua extranjera y deviene en resultado, proceso y medio, a través de una relación que no debe reducirse a un simple "proceso de recepción y transmisión de información" según se recoge en el concepto de Leontiev, sino desde una valoración más integral de la interacción y el vínculo comunicativo, que precisa considerar las especificidades de la situación de comunicación y la orientación en el contexto sociocultural para poder funcionar con mayor eficacia.

Por su parte, en el contenido psicológico de la actividad verbal, Leontiev (1979, citado por Castillo Morales y otros, s/f) distingue los siguientes elementos:

El objeto: Es el pensamiento como forma de reflejar las relaciones entre los objetos y fenómenos de la realidad objetiva, y él determina la actividad en su conjunto.

El medio: Es la lengua en particular formada por los componentes fonéticos, gramaticales y léxicos, la cual constituye el medio para expresar el pensamiento.

El procedimiento: Es el habla para formar y formular el pensamiento. Para Vygostsky (1966; citado por Castillo Morales y otros, s/f), el habla es la unidad de lo individual y lo social; es una forma subjetiva de reflejar la realidad objetiva con la ayuda del lenguaje como sistema de signos socialmente elaborados. Al respecto, destaca la relación entre el habla exterior e interior que conforman la actividad verbal. La primera es el proceso de convertir un pensamiento en palabra como forma de objetivar y materializar el pensamiento; mientras que la segunda es la manifestación como una fase interna de planificación como mecanismo de realización de la actividad.

El producto: Es lo que materializa la acción. En las formas receptoras serían las deducciones o conclusiones a las que arriba el receptor, mientras que en las formas productivas se trata de los enunciados orales o del texto.

El resultado: Es la reacción del sujeto o del interlocutor ante los estímulos verbales. En la actividad verbal se da la unidad de forma y contenido, a partir de los factores materiales (externos) y los psíquicos (internos).

De la síntesis de esta lógica relacional entre los elementos que forman la actividad verbal, se derivan profundas consideraciones que enriquecen la visión analítica del fenómeno comunicativo. En tal sentido, la concepción filosófica de la categoría de actividad es esencial para reforzar la idea de la comunicación como actividad verbal. "Por tanto la comunicación es la expresión efectiva de las relaciones sociales (materiales y espirituales) engendradas a partir de la actividad" (Castillo Morales y otros, s/f). Esto significa que el hombre como ser social "no puede desarrollar, sin la interacción, ninguno de los atributos y características que se han logrado como resultado de la evolución sistemática de toda la humanidad" (Vygostsky; citado por Castillo Morales y otros, s/f).

Los anteriores argumentos resaltan que la función comunicativa del lenguaje verbal permite ejercer influencia sobre los demás a partir del contenido de la comunicación y la relación entre los sujetos que en el proceso participan. Y en tal sentido, debe ser entendida como "actividad conjunta"- a decir de Vygostsky- que transcurre en un medio social y cultural determinado, en activa interacción con otras personas a través de variados recursos y formas de colaboración, con carácter social y una determinada intencionalidad.

La relación social del hombre, por consiguiente, no sólo incluye la relación con el mundo material, sino con las personas con quienes ese hombre entra en contacto. En su desarrollo individual, el hombre no sólo adquiere existencia socio-histórica mediante la propia actividad, sino también mediante la comunicación con otras personas. "En el proceso de comunicación se lleva a cabo un intercambio de actividades, representaciones, ideas, orientaciones, intereses, y se desarrolla y manifiesta el sistema de relaciones sujeto-sujeto. La comunicación, vista en este plano actúa como una peculiar forma de actividad del sujeto. Su resultado... es la relación con otra persona" (Lomov, 1989). Relación en la que cada participante actúa de manera diferente, como condición importante de la manifestación y desarrollo de cada uno como individualidad.

Esta relación interactiva que caracteriza el proceso comunicativo adquiere en el Modelo Lingüístico de Comunicación diseñado por Caballero (Figueredo, 2001), un lugar significativo. En el mismo se destaca el papel de los interlocutores y el material discursivo, como elemento inherente a los actos que realizan los participantes. En tal sentido, "la base de la comunicación es el proceso de

interacción entre los actos del destinador y los del destinatario" (Figueredo, 2001), entendiendo el acto, según el criterio de Austin, como "una determinada transformación de las relaciones entre los interlocutores" (Austin, citado por Ducrot y Todorov, 1975; citado por Figueredo, 2001).

En este modelo se advierte la intención de destacar el papel activo de los sujetos que intervienen en la comunicación, en el que sobresale un aspecto fundamental en su concepción: "el de conferirle al sujeto que escucha un lugar cimero dentro del proceso, no como sujeto pasivo receptor u oyente, sino como constructor de significado" (Figueredo, 2001), en tanto contribuye a la ejecución de la actividad oral, como portador de una intención y una actitud.

Profundizar en las características de la propuesta de Caballero, posibilita revelar la existencia de múltiples relaciones, que sustentan su carácter interactivo:

entre cada sujeto participante y los procesos específicos que se relacionan con esos sujetos;

entre cada uno de los procesos específicos; y

entre los actos del destinador y los del destinatario en su conjunto, como un engranaje dentro del proceso de comunicación oral

Justamente en este carácter social de interacción y vínculo cultural e intercambio, se encuentra la esencia del interés de los sujetos por la adquisición de una lengua extranjera. El principio de la comunicabilidad en las lenguas extranjeras, a la que no escapa, por consiguiente, el español, deviene en una categoría metodológica que se relaciona con la concepción de enseñar lengua como medio de comunicación, a partir del hecho de considerar que el lenguaje se desarrolla sólo mediante la comunicación activa en la sociedad. Al mismo tiempo, el enfoque histórico-cultural de Vygostsky ha tenido también una importante repercusión en la pedagogía en general y en la enseñanza de lenguas extranjeras en particular, y está dado al concebir que la apropiación de la cultura humana transcurre a través de la actividad como proceso que mediatiza la relación entre el hombre y su realidad objetiva (Castillo Morales y otros, s/f).

3. LA COMUNICACIÓN ORAL COMO PROCESO DE MOVILIZACIÓN COGNITIVA: ESQUEMAS DE CONSTRUCCIÓN Y PROCESAMIENTO

No obstante, considerar este elemento interactivo y social de la comunicación oral, resultaría insuficiente si no se toman en cuenta, además, los aspectos mentales que subyacen al aprendizaje y utilización de una lengua, y que desde la corriente cognitiva implica todo el proceso de movilización del potencial cognitivo y comunicativo del alumno, al concederle a éste y su actividad mental, un lugar central dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, lo que evidencia la estrecha relación existente entre la perspectiva didáctica y el enfoque comunicativo.

Desde esta orientación cognitiva, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es entendido como "la adquisición de conocimientos, y los conocimientos que ya posee el individuo son el principal determinante de lo que ese individuo puede aprender" (D. Gaonac'h, 1987; citado por Centro Virtual Cervantes, s/f). Esta idea, a su vez, resulta válida durante el proceso de socialización que se produce entre los individuos a través de la utilización del lenguaje oral, en tanto se intenta construir conocimiento nuevo y competencias nuevas a partir de las experiencias previas y de la interacción con otros.

Lo anterior significa que este proceso de adquisición cognitiva que se da a través del aprendizaje y la comunicación no existe como función autónoma, sino "que son consecuencias de la actividad mental", y el producto de ésta "es la percepción de objetos, la comprensión o la producción de enunciados verbales" (Neisser, 1967; citado por Centro Virtual Cervantes, s/f). A este carácter perceptivo y operacional que genera la actividad mental, se le integra su valor estructurante, entendido a partir de los procesos que tienen como objetivo "el tratamiento de la información o material presentado, no según las características inherentes a dicha información, sino según los esquemas del sistema cognitivo que son susceptibles de aplicarse para su tratamiento" (D. Gaonac'h, 1987; citado por Centro Virtual Cervantes, s/f).

Este aspecto estructurante se constituye en una de las cuestiones que más ha interesado a la enseñanza de lenguas extranjeras al hablar de su dimensión cognitiva. Y en tal sentido, su importancia para comprender e interpretar el funcionamiento de los intercambios orales implica un reconocimiento de los procesos internos responsables de los reajustes y relaciones entre las informaciones existentes y las adquiridas, lo que conduce a la puesta en marcha no sólo de los conocimientos previos y su organización en esquemas cognitivos, sino también de los esquemas lingüísticos necesarios para desarrollar la actividad interactiva.

Valorar el funcionamiento del intercambio oral, por tanto, no debe limitarse sólo a identificar y caracterizar la heterogeneidad de factores que fungen como constituyentes básicos de cualquier acto comunicativo: individuos, situaciones, relaciones sociales, intenciones, etc.; sino que, además, "debe implicar la contemplación de estos factores tal y como lo perciben y manejan los individuos que participan en el intercambio" (Escandell, s/f), lo que conduce a la adopción de un enfoque cognitivo. Estos datos, entonces, devienen en un conjunto de representaciones internas, entendidas como "proposiciones en las que el individuo recoge su visión del mundo, de los demás individuos y de sus propias creencias" (Escandell, s/f).

La importancia de esta concepción del mundo en la comunicación, y específicamente, en la comunicación que se desarrolla entre individuos de diferentes culturas, es que sirve como una pantalla perceptiva para los mensajes recibidos, al tiempo que permite interpretar los hechos, las actividades y acciones observadas. Por tanto, esta visión del mundo deviene en "uno de los mecanismos cognoscitivos más importantes que influyen en la comunicación" (Dodd y Garmon, 1981; citado por Asunción-Lande, 2001)

De este modo, al asumir el mismo estatuto en nuestras mentes, se consigue reducir la heterogeneidad inicial a un formato común único, dando lugar a "representaciones internas que contraen diversos tipos de relaciones con otras representaciones internas" (Escandell, s/f). Homogeneidad de formato que facilita la relación "entre los contenidos que se transmiten lingüísticamente (representaciones externas) y todos los factores ajenos al sistema de la lengua" (Escandell, s/f).

Dos ideas medulares se deducen de este análisis: de una parte, la referencia al aspecto subjetivo que inevitablemente determina las acciones de los individuos, a partir del reconocimiento y manejo de las representaciones mentales; y por otra, el carácter social de estos esquemas cognitivos, al no limitarse a un proceso estrictamente individual, sino a una dependencia sociocultural.

Por consiguiente, la representación del entorno resulta decisiva para la comunicación, y forma parte de los factores que integran los esquemas internos con que el hablante se inserta en dicho proceso oral. Muchas de estas representaciones pueden ser de carácter puramente individual, "y tendrán que ver

con detalles específicos de la situación concreta o con las preferencias, deseos, y manera de ser de cada uno; pero un gran número serán representaciones compartidas con otros miembros del mismo grupo social o de la misma cultura, representaciones que se van adquiriendo paulatinamente, como parte del proceso de socialización del individuo" (Escandell, s/f).

Resulta evidente, por tanto, que el comportamiento social de los individuos "depende del modo en que son capaces de representarse internamente el entorno social" (Jackendoff, 1992; citado por Escandell, s/f), lo que es indicador que estas representaciones no constituyen simplemente proposiciones aisladas; sino que devienen en estructuras de conocimientos más complejas que facilitan la interacción y el procesamiento en el intercambio comunicativo. De ahí el valor que cobra en el acto oral el prestar atención a estos procesos de movilización interna, en tanto activar las estructuras e información "sobre la manera de tipificar las situaciones y las relaciones con los demás" (Escandell, s/f).

El lenguaje oral depende del contexto, pues las experiencias verbales contienen "descripciones mínimas" (Bobrow y Norman, 1975; citado por Vega, 1994), "ya que tanto hablantes como oyentes se apoyan en el torrente e información contextual que complementa y matiza lo que se dice" (Vega, 1994). Así, en un acto de comunicación se activan esquemas cognitivos en función no sólo de las expresiones verbales, sino de la experiencia perceptiva inmediata que aporta la situación comunicativa, los códigos no verbales y la información vertida durante el curso del intercambio oral.

De lo anterior se infieren algunas ideas esenciales que signan la actividad cognitiva:

La estrecha relación existente entre el desarrollo de los esquemas de representaciones internas y el contexto social, en tanto la selección de dichos esquemas pertinentes depende de indicios contextuales.

Los esquemas mentales no sólo contienen información conceptual sobre el mundo, sino que tienen un carácter procedimental, dirigido a la acción.

Esta actividad deviene en un producto construido a partir de la información del input y el conocimiento previo, lo que requiere que se active en la memoria del individuo un esquema de conocimiento que permita integrar y completar la información recibida.

Dentro de este complejo proceso de movilización interna que se desarrolla en los actos comunicativos donde intervienen los hablantes, se precisa poner en práctica habilidades orales y un conjunto de planes y operaciones estratégicas "con el único propósito de transmitir un significado de forma satisfactoria" (Santos Gargallo, 1993; citado por Centro Virtual Cervantes, s/f), y cuyo valor resulta significativo, desde esta perspectiva cognitiva de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

La comprensión, como habilidad importante que se activa durante la comunicación oral, puede considerarse un proceso cognitivo de alto nivel "que requiere la intervención de los sistemas de memoria y atencionales, de los procesos de codificación y percepción, y en fin, de operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos y en sutiles factores contextuales" (Vega, 1994). Esta actividad es valorada, a su vez, como proceso constructivo, en el que la información de un estímulo o evento se relaciona con otra existente en la memoria, condicionando así los mecanismos de análisis, búsqueda, activación y ajuste entre las diversas fuentes de información, entendida en términos de procesamiento.

Por tanto, el reconocimiento de este carácter constructivo y de procesamiento mental que desde la comprensión tiene su reflejo en la actividad productiva a partir del acto de interacción social, supone la necesidad de aprovechar las experiencias previas del estudiante que aprende la lengua extranjera. Idea que conduce a un replanteamiento de las concepciones metodológicas tradicionales caracterizadas por su rigidez, en pos de un enfoque centrado en el sujeto y sus necesidades orales, lo que se traduce en que "el docente no puede ignorar o rechazar los conocimientos que lleva el alumno" (Centro Virtual Cervantes, s/f) a la situación de comunicación, lo que hace tomar conciencia de que el acto de intercambio oral implica un proceso de desarrollo cognitivo, en tanto actividad movilizativa de estrategias, habilidades interiorizadas, comportamientos y conocimientos generales de las situaciones, interlocutores, temas orales y otros factores contextuales, que condicionan en el aprendiz su capacidad de predecibilidad, inferencia, y análisis para una mayor orientación y eficacia comunicativa.

4. CONCLUSIONES

Valorar la comunicación oral en lengua extranjera desde referentes psicolingüísticos implica considerar las aportaciones y visiones analíticas que reconocen en la experiencia sociocultural y la interacción, el sustento indispensable para los procesos de procesamiento e internalización comunicativa, en tanto estos últimos tienen su reflejo, no sólo como representaciones de información contextual, sino en tanto acciones concretas, con un carácter procedimental.

Dichas relaciones se constituyen en aspectos teóricos indispensables que están en la base psicolingüística y social que permiten comprender cómo se produce el fenómeno de asimilación de la lengua extranjera, además de servir de fundamento a necesidades didácticas de desarrollar habilidades y estrategias orales en los aprendices como forma de lograr la fluidez en la comunicación, a partir de una actividad con una orientación marcadamente sociocultural, de profunda naturaleza interactiva y cognitiva.

Por consiguiente, la necesidad de valorar el fenómeno oral desde una perspectiva diferente se impone, desde un enfoque didáctico que contenga en su esencia la integración e interacción de las habilidades que conforman el proceso comunicativo, y que, bajo los presupuestos de reconocer la relación existente entre los esquemas mentales del individuo y la dimensión sociocultural e interactiva que genera este procesamiento cognitivo oral, responda a los imperativos didácticos actuales de una práctica de desarrollo alejada de la improvisación y más cercana a la naturaleza intercultural de la comunicación.

5. BIBLIOGRAFÍA

Antich de León, Rosa et.al: Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. Editorial Pueblo y Educación, 1987.

Asunción-Lande, Nobleza: "Comunicación intercultural", (en línea) <http://www.uv.mx/dei/p-formación/Diversidad-2001/Asunción.html> (consulta: 20 septiembre 2004).

Castillo Morales, Fidelina et.al: "Hacia una autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras" (en línea) <http://www.monografias.com/trabajos14/aprend-lenguas/aprend-lenguas.shtml> (Consulta, mayo, 2004).

Centro Virtual Cervantes: "La actividad cognitiva del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE" (en línea) http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/13583818767036720976613/011072_5.pdf (Consulta: 8 marzo 2006)

de Vega, Manuel: Introducción a la psicología cognitiva. Tomo II. Madrid. Alianza Editorial, 1994.

Escandell Vidal, María Victoria: "Aportaciones de la pragmática" (en línea) <http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/AportPrag.PDF>. (Consulta: mayo 2004)

Figueredo Reyes, Mérida: Una estrategia linguodidáctica para el desarrollo de la comprensión oral en la enseñanza del inglés con fines específicos. Tesis presentada en opción al título de Doctor en Ciencias Filológicas, La Habana, Facultad de Lenguas Extranjeras. Universidad de La Habana, 2001.

Lomov, B: El problema de la comunicación en la psicología, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1989.

Orti, Roberto: "Capítulo 11: Pautas y principios teóricos para el diseño de actividades", en Estudio de la competencia intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales con arabo hablantes

(en línea) <http://www.crit.uji.es/who/robertoorti/11.htm> (consulta: 20 septiembre 2004) c.

Vygotsky, Lev.S: Pensamiento y lenguaje; teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. La Habana, Edición Revolucionaria, 1968.

Vygotsky, Lev.S: El problema del entorno. Compilación de materiales sobre las teorías del autor, en Soporte Magnético .Monografías, CEES "Manuel F. Gran".

Vygotsky, Lev.S: El problema de la periodización de las edades en el desarrollo infantil. Compilación de materiales sobre las teorías del autor, en Soporte Magnético .Monografías, CEES "Manuel F. Gran".

Vygotsky, Lev.S: El enfoque histórico cultural como fundamento de una concepción pedagógica. Compilación de materiales sobre las teorías del autor, en Soporte Magnético. Monografías, CEES "Manuel F. Gran".

Zanón, Javier: "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (II): comunicación y discurso en la clase de lengua", en Cable: revista de didáctica del español como lengua extranjera, Madrid: Equipo Cable, nº 3, abril, 1989.

Análisis pragmático de dos expresiones de cortesía del español de Costa Rica y su adquisición por parte de estudiantes de Español como Segunda Lengua

María Soledad Urbina
Universidad Estatal a Distancia

Soledad Urbina Vargas es profesora de español como segunda lengua en la Universidad de Costa Rica y en la Universidad Veritas. Filóloga y Editora de la revista Biocenosis en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, institución en la cual elabora los libros de la serie Nuevo Mundo para la enseñanza del español como segunda lengua

Resumen: Este artículo propone el análisis, en el campo de la adquisición pragmática de una segunda lengua y específicamente dentro del desarrollo de estrategias de cortesía e identificación de actos de habla, de dos expresiones “*un día de estos hagamos algo*” y “*un día de estos llegáte a mi casa*”. La investigación contrasta la percepción y la identificación de las frases en estudio como un acto de habla específico, en hablantes nativos y aprendices de español como segunda lengua.

1. LAS ESTRATEGIAS DE CORTESÍA

En el campo de la enseñanza- aprendizaje de la pragmática de una segunda lengua, es imprescindible dotar a los estudiantes, como parte de su competencia en la lengua meta, de estrategias conversacionales de cortesía que resulten en un cumplimiento eficaz de los objetivos comunicativos.

Como apunta Escandel Vidal (1996: 139-141) la cortesía es una estrategia al servicio de las relaciones sociales (intercambio interaccional), opuesta al intercambio en el cual la transmisión eficaz de la información es prioritaria, es decir, cuando existe una necesidad particular de transmitir concisamente el mensaje (intercambio transaccional o proposicional).

Mediante la cortesía los hablantes marcan las relaciones sociales: la familiaridad, el respeto, la atenuación de acciones menos corteses. Al adquirir una lengua se debe contar con este tipo de conocimiento con el fin de poder interactuar dentro de una comunidad.

Leech (1983: 83), en relación con el uso de la cortesía señala:

“Algunas ilocuciones (por ejemplo las órdenes) son inherentemente descorteses; y otras (por ejemplo, los ofrecimientos) son inherentemente corteses.”

Para Leech la acción es más descortés entre mayor es el coste para el destinatario y menor su beneficio; y es más cortés cuando el coste es mayor para el emisor y el beneficio mayor para el destinatario.

Con base en la clasificación general de diferentes actos de habla de Leech y en relación con lo postulado por el investigador en cuanto a la escala de mayor o menor cortesía de las acciones y su impacto sobre las relaciones sociales, se establece la existencia de:

- I) Acciones que apoyan la cortesía, es decir, que mantienen o mejoran las relaciones sociales existentes entre ellos: son acciones como agradecer, felicitar, saludar, invitar...
- II) Acciones indiferentes a la cortesía, en las que no hay un desequilibrio claro entre coste y beneficio para el emisor y el destinatario: afirmar, informar, anunciar...
- III) Acciones que entran en conflicto con la cortesía, es decir, el coste del destinatario es mayor: pedir, ordenar...
- IV) Acciones en contra de la relación entre los interlocutores, las cuales pretenden aumentar la distancia social o destruir las relaciones existentes: amenazar, acusar, maldecir...

Se aprecia que dentro de los actos (acciones) de habla corteses, se encuentra la acción de saludar, descrita por Haverkate (1994: 84) como un acto expresivo idiosincrásico, quien apunta las siguientes razones:

- I) El saludo se considera como un acto expresivo universal, ya que es un componente verbal integrado en la interacción social de todas las culturas.
- II) Su realización formal está basada en fórmulas rutinarias, generalmente fosilizadas.
- III) El acto de saludar no sirve para transmitir información proposicional.

Haverkate señala que los saludos no se intercambian, a diferencia de otros actos de habla, para expresar una descripción del mundo extralingüístico, por esa razón en su realización intervienen más signos paralingüísticos y no lingüísticos.

Entre las más importantes funciones intercomunicativas del saludo, dependiendo de cual sea nuestra selección a la hora de estructurarlo, es que se establecen diferentes relaciones entre los interlocutores, por ejemplo, posición social, grado de confianza o grado de afecto.

Los enunciados en estudio *"un día de estos llegáte a mi casa"* (enunciado A) y *"un día de estos hagamos algo"* (enunciado B), son fórmulas de saludo informales empleadas en un acto de habla cortés como es el saludar, es decir, su uso es meramente convencional y, según opiniones de los hablantes nativos (ver apéndice 2), se utilizan cuando hay confianza con el interlocutor, como una forma de "hacerlo (la) sentir bien".

En distintas ocasiones los profesores de segunda lengua reciben quejas de los estudiantes en cuanto a la falta de cortesía de los "ticos" (los costarricenses) a la hora de cumplir con las invitaciones hechas, contribuye a esta confusión la falta de conocimiento de estrategias de cortesía por parte de los estudiantes, quienes interpretan literalmente frases como las analizadas.

La acción de saludar presenta dos momentos, la apertura de la interacción y el cierre de la comunicación verbal (saludo- despedida). Partimos de la percepción de que ambas expresiones estudiadas pertenecen a la categoría de cierre de la comunicación verbal. No obstante, en la investigación se pone a prueba la identificación y la percepción de las expresiones (A y B) como fórmulas de despedida informales, tanto para los hablantes no nativos como para los nativos.

2. RECOLECCIÓN DE LOS DATOS

Con el objetivo de analizar la identificación e interpretación de los enunciados (A y B) por parte de los hablantes no nativos, se diseñó un cuestionario (ver apéndice 1) el cual se dividió en dos secciones, la primera de escogencia múltiple (multiple-choice); en la otra sección el hablante debía completar la conversación (Discourse Completion tasks). El cuestionario se aplicó a una muestra de referencia constituida por 20 hablantes nativos del español, con el fin de contrastar los resultados y verificar el empleo de las fórmulas como posibles cierres de un saludo. La muestra de hablantes no nativos de español (1) (20 en total) que participaron como informantes fue restringida a aquellos con estudios formales en el español como segunda lengua, estudiantes de niveles avanzados (intermedio alto, avanzado) cuya permanencia en el país fuera de tres meses en adelante, con el propósito de que su competencia, tanto por el nivel de exposición como por el tiempo en que habían estado estudiado formalmente, fuera mayor.

Ya que el interés primordial era el reconocimiento y la percepción del acto de habla, se empleó una situación (diálogo) en la cual se estableció una relación informal (entre amigos) y sin jerarquías entre los interlocutores.

3. RESULTADOS

Mientras que los hablantes no nativos se orientan hacia el elemento proposicional, es decir, hacia el sentido literal de la estructura gramatical; los nativos tienden a interpretar los enunciados como parte de una situación (ver apartado b del apéndice 1).

Diferencias encontradas al comparar las respuestas de ambos grupos:

3.1. Identificación del enunciado “un día de estos llegáte a mi casa” (E.A)

La mayoría de los hablantes no nativos lo identifican como una invitación.

Cuadro 1

Respuestas de los hablantes no nativos	
Invitación	9

Cuadro 2

Invitación y despedida	4
Invitación y saludo	1
Mandato	6

Respuestas de los hablantes nativos	
Invitación	6
Invitación y despedida	10
Invitación y saludo	4
Mandato	0

3.2. Identificación del enunciado “un día de estos hagamos algo” (EB)

La mayoría de los hablantes no nativos identifican el enunciado “*un día de estos hagamos algo*” como una invitación.

Cuadro 3

Respuestas de los hablantes no nativos	
Invitación	15
Invitación y despedida	4
Saludo	1

Cuadro 4

Respuestas de los hablantes nativos	
Invitación	4
Invitación y despedida	11
Despedida	4
Mandato	1

3.3. Resultados al completar el diálogo

En el ítem donde se pedía completar el diálogo la mayoría de los hablantes no nativos utilizaron enunciados que no eran correctos – desde un punto de vista pragmático- para la situación; es decir, fórmulas no correspondientes a las empleadas por los hablantes nativos.

3.3.1. Respuestas de los extranjeros para la fórmula “un día de estos llegáte a mi casa” (E.A)

- “¡Ojalá que el próximo fin de semana!”
- “Sí, me gustaría hacerlo.”
- “Está bien, voy a venir (ir).”
- “Sí, mañana te visitaré.”
- “Voy a llegar el martes.”
- “Sí, la semana próxima.”
- “¡Claro!, no trabajo mañana, podemos almorzar.”

3.3.2. Respuestas de los hablantes nativos para la fórmula “un día de estos llegáte a mi casa”

- “¡Bueno, un día de estos me llego!”
- “¡Por supuesto!”
- “¡Claro!, ¡pero que no se vuelva paja!”
- “¡Llamo para ponernos de acuerdo!”
- “Me parece, ¡nos estamos hablando!”
- “¡Huy!, sí ¡tuanis! (anglicismo por too nice) ¡Ahí te llamo!”
- “De acuerdo, llego un día de estos (a la tica)”.

3.3.3. *Respuestas de los extranjeros para la fórmula "un día de estos hagamos algo" (E.B)*

- a. "Sí ¿Qué quieres hacer?"
- b. "OK, Vamos al cine".
- c. "Sí, me gustaría ¿cuándo?".
- d. "¿Cómo qué? Yo quiero ir al teatro".
- e. "Quería hacer algo con usted".
- f. "Bueno, te llamaré en cuanto tenga tiempo".
- g. "Sí, está bien".
- h. "Sí, te llamo para ponernos de acuerdo".

3.3.4. *Respuestas de los hablantes nativos para "un día de estos hagamos algo":*

- a. "¡Por supuesto!"
- b. "¡Te llamo!"
- c. "¡Claro!, ¡pero que no se vuelva paja!"
- d. "¡Llamo para ponernos de acuerdo!"
- e. "Me parece, ¡nos hablamos!"
- f. "¡Cool! Yo te llamo."

Las respuestas muestran que la mayoría de los hablantes nativos identificaron los enunciados A y B, a la hora de escoger el acto de habla en el ítem de escogencia múltiple, como una invitación y una despedida, resultado que parece tener una relación directa con la forma lingüística; ya que cuando deben completar el diálogo y dar una respuesta a ambos enunciados, ningún nativo concreta la invitación de forma directa, el enunciado es percibido como una fórmula de despedida, o como algunos señalan tanto dentro del cuestionario como en el juicio valorativo (apéndice 2) "una invitación a la tica", comentario que sugiere el uso de una fórmula convencional, cuyo significado va más allá de la información lingüística.

Por otra parte en los hablantes de español como segunda lengua existe una fuerte tendencia a completar el diálogo concretando, de alguna manera, la invitación.

Es importante señalar como dato interesante que hubo dos respuestas al enunciado B "sí, está bien" y "te llamo para ponernos de acuerdo", las cuales corresponden con las expresadas por los hablantes nativos y fueron formuladas por los dos estudiantes de origen latino (italianos), no fue posible someterlas a ningún análisis de transferencia pragmática ya que la información en el corpus es muy limitada y los objetivos del trabajo son de otra naturaleza.

Además, para corroborar el significado de los enunciados dentro del contexto, se les preguntó directamente a los hablantes nativos, después de la aplicación del cuestionario, qué significado tenían las expresiones “un día de estos llegáte a mi casa” y “un día de estos hacemos algo” en la situación en que fueron presentadas, a lo cual contestaron que no las percibían como una invitación directa, que era una señal de confianza entre gente amiga y que, en general, nunca presionarían o pondrían en compromiso a su interlocutor señalando una fecha o actividad específica como una posible respuesta a las expresiones en estudio. Por tanto, es percibida como una fórmula convencional de despedida por parte de los hablantes nativos del español de Costa Rica.

4. CONCLUSIONES

Cuando los aprendices de una segunda lengua se enfrentan con una nueva cultura, es necesario que cuenten con la oportunidad de desarrollar su competencia comunicativa en cuanto al conocimiento de las estructuras lingüísticas de la lengua meta como de los recursos pragmáticos (estrategias de cortesía, adecuación sociopragmática y pragmalingüística del discurso) que les permita usar en contextos específicos las formas lingüísticas aprendidas, sobre todo cuando el uso y la interpretación de lo comunicado tiene relación directa con elementos culturales y sociales.

Este trabajo muestra la falta de manejo estratégico por parte del grupo de hablantes de español como segunda lengua, de los enunciados (A y B) como expresiones corteses de despedida del español de Costa Rica. Las respuestas a las expresiones en estudio por parte de los hablantes no nativos, distan mucho de las formuladas por los hablantes nativos, hecho que probablemente resultaría en malentendidos en el caso de una situación comunicativa en la que se emplearan los enunciados.

Con el propósito de enfatizar en la importancia del componente pragmático en la enseñanza del español como segunda lengua, es importante recordar que el error gramatical generalmente es “perdonado” como una falta de conocimiento de formas lingüísticas; no obstante, el fallo a nivel pragmático provoca un malentendido a nivel personal, es decir, puede resultar en criterios negativos y errados sobre nuestro interlocutor tales como “es una persona tan maleducada”, “no es cortés”, “es demasiado directa(o)”.

En el proceso de enseñanza – aprendizaje de la adquisición de una segunda lengua, deben incluirse las estrategias de cortesía que se emplean en la sociedad en la que están inmersos los aprendices, con el fin de que desarrollen paralelamente una competencia lingüística y pragmática que les permita una actuación eficaz en situaciones comunicativas a las que están expuestos.

Este trabajo analiza una situación comunicativa concreta, no obstante, deja patente la necesidad de incluir conocimientos pragmáticos, de una forma gradual y sistemática, en cada uno de los niveles de adquisición de una segunda lengua, como herramienta eficaz en la integración del hablante no nativo a la nueva cultura.

Notas

(1) la muestra se obtuvo gracias a la participación de 30 estudiantes extranjeros de español como segunda lengua, quienes cursaban los niveles Intermedio II y Avanzado I en dos instituciones de educación superior costarricenses la Universidad de Costa Rica y la Universidad Veritas. También se recibió la ayuda de 20 hablantes nativos a quienes se les aplicó el cuestionario.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Cortés Rodríguez, Luis. 2002. "La incorporación de los estudios pragmáticos al análisis del discurso oral en español". Tonos Digital (revista electrónica de estudios filológicos) 3 (3). Disponible en: <http://www.tonosdigitales.com>.
- Bou Franch, Patricia. 1998. "On pragmatic transfer". Studies in English Languages and Linguistics.0: 5-20.
- Bravo, Diana (ed.).2003. *Primer coloquio del Programa EDICE*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Clahsen, Harald y William Rutheford.1984. *Language acquisition and language disorders*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Escandel Vidal, Victoria.1996. *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Haverkate, Henk. 1994. *La cortesía verbal*. Madrid: Editorial Gredos.
- Kasper, Gabriele y Kenneth R.Rose. 2002. "Pragmatic development in a second languages". *Language Learning*. 52(1): 63- 116.

- Larsen-Freeman, Diane y Michael H. Long. 1994. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Leech, G.N. 1983. *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Piatti, Guillermina. 2003. "La cortesía: un contenido funcional para los programas de español como lengua extranjera". En: Bravo (ed.), 355-397.
- White, Lydia. 1989. "Universal grammar and second language acquisition". En: Clahsen y Rutheford (eds.), 181-184.

Anexo 1:

Cuestionario para identificación y percepción de actos de habla

Por favor, si usted no es hablante nativo de español, bríndenos la siguiente información:

1. Nivel de español:

Principiante Intermedio Avanzado

2. ¿Durante cuánto tiempo ha estudiado español?

seis meses un año cuatro años más de cuatro años

3. ¿Hace cuánto tiempo vive en Costa Rica?

Respuesta: _____.

1. Primera situación: Ana se encuentra con su amigo Mario a quien tiene algún tiempo de no ver y dice:

Ana - ¡Díay!, Mario, tanto tiempo sin verte ¿Cómo estás?

Mario - Bien, gracias ¿y vos?

Ana - Todo bien, por dicha.

Mario - Bueno, me tengo que ir...me alegro de verte, un día de estos llegáte a mi casa.

a. *La oración subrayada es:*

Un saludo

Una invitación

Una despedida

Un mandato

b. *¿Qué le ayuda a entender el significado de la oración subrayada?*

Algunas palabras

por ejemplo _____

Entiendo todas las palabras

No entiendo ninguna palabra

La situación

c. *¿Qué dice Ana?*

Ana - ¡Díay!, Mario, tanto tiempo sin verte ¿Cómo estás?

Mario - Bien, gracias ¿y vos?

Ana - Todo bien, por dicha.

Mario - Bueno, me tengo que ir...me alegro de verte, un día de estos llegáte a mi casa.

Ana - _____

2. Segunda situación: Ana se encuentra con su amigo Mario a quien tiene algún tiempo de no ver y dice:

Ana - ¡Díay!, Mario, tanto tiempo sin verte ¿Cómo estás?

Mario - Bien, gracias ¿y vos?

Ana - Todo bien, por dicha.

Mario - Bueno, me tengo que ir...me alegro de verte, un día de estos hagamos algo.

a. La oración subrayada es:

ﻓ Un saludo

ﻓ Una invitación

ﻓ Una despedida

ﻓ Un mandato

b. ¿Qué le ayuda a entender el significado de la oración subrayada?

ﻓ Algunas palabras

por ejemplo _____

ﻓ Entiendo todas las palabras

ﻓ No entiendo ninguna palabra

ﻓ La situación

c. ¿Qué dice Ana?

Ana - ¡Díay!, Mario, tanto tiempo sin verte ¿Cómo estás?

Mario - Bien, gracias ¿y vos?

Ana - Todo bien, por dicha

Mario - Bueno, me tengo que ir...me alegro de verte, un día de estos hagamos algo.

Ana - _____.

Anexo 2

Pregunta sobre la percepción en cuanto al uso de los enunciados A y B como fórmulas de despedida.

En su opinión, los enunciados “un día de estos llegáte a mi casa” y “un día de estos hacemos algo” qué significado (s) tienen dentro de las situaciones de despedida analizadas.

a. ¿Con qué intención se usan?

b. ¿Cuándo se usan?
