



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

redELE

Revista Electrónica de Didáctica
Español Lengua Extranjera

Número 21



11 feb.

educacion.es



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio:

www.educacion.es

Catálogo general de publicaciones oficiales:

www.060.es

Texto completo de esta obra:

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

DIRECTORA:

M^a Ángeles Muñoz Fernández de Bastida,
Subdirectora General de Cooperación Internacional

CONSEJO EDITORIAL:

Enrique Rodríguez Martín, Subdirección General de Cooperación Internacional
José María Mateo Fernández, Subdirección General de Cooperación Internacional

EQUIPO DE REDACCIÓN:

Rafael Alba Cascales, Consejería de Educación de Italia
José Félix Barrio, Consejería de Educación de Bulgaria
Juan Manuel García Calviño, Consejería de Educación de Brasil
Clara Gómez Jimeno, Consejería de Educación de EEUU
M^a Elena Marco Fabré, Consejería de Educación de EEUU
M^a Gracia Martín Torres, Consejería de Educación de Alemania
José Joaquín Moreno Artesero, Consejería de Educación de Reino Unido
José Luis Ruiz, Consejería de Educación de Francia
Ángel Sánchez Máiquez, Consejería de Educación de Marruecos
Eva Tejada Carrasco, Consejería de Educación de Bélgica
Eduardo Tobar Delgado, Consejería de Educación de Portugal

EVALUADORES EXTERNOS:

Ernesto Puertas Moya, Instituto Cervantes de Varsovia
Esther Zaccagnini d'Ory, Escuela Oficial de Idiomas Jesús Maestro de Madrid

NIPO: 820-11-069-3

DOI: 10.4438/1571-4667-redele

ISSN: 1571-4677

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: redele@educacion.es

ÍNDICE

ENTREVISTA

Entrevista a Alvaro García Santa-Cecilia

Jefe del Departamento de Ordenación Académica del Instituto Cervantes

CONTENIDOS

Los diccionarios monolingües del español desde la perspectiva del estudiante de ELE

Campanile, Marco et al.

Universidad de Napoles L'orientale, Italia

Los marcadores del discurso en los manuales de ELE (1999 - 2010)

La Rocca, Marcella

Universidad de Palermo, Italia

De patitas en la calle y sin un duro. Una propuesta didáctica para la enseñanza de las unidades fraseológicas

Mendoza Puertas, Jorge Daniel

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

El artículo y otros fantasmas del nombre

Montero Galvez, Sonia

Universidad de Sarajevo, Bosnia y Herzegovina

Género en ELE: diarios de aprendizaje

Saiz Mingo, Ariadna

Fundación IES Abroad

Derribando barreras: el uso de subtítulos inerlingüísticos en la enseñanza de lenguas

Santiago Vigata, Helena

Universidad de Brasilia, Brasil

Las colocaciones en el aula de ELE

Sidoti, Rossana

Universidad de Messina, Italia

Aplicación de teorías constructivistas al uso de actividades corporativas en la clase de ELE

Vazquez Mariño, Iria

Université de Lille 1, Francia

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Reseña sobre el "Español, lengua de comunicacion en las organizaciones empresariales" de Gómez de Enterría, Josefa y Rodríguez del Bosque, Ignacio (2010)

Pomet Polo, Clara

Liceo Hispánico

ENTREVISTA A ÁLVARO GARCÍA SANTA-CECILIA

Jefe del Departamento de Ordenación Académica
Instituto Cervantes

Biografía profesional



Álvaro García Santa-Cecilia desempeña en la actualidad el puesto de Jefe del Departamento de Ordenación Académica de la Dirección Académica del Instituto Cervantes, organismo al que se incorpora en 1991. En este puesto es responsable, entre otras tareas, del diseño y desarrollo del currículum y de la coordinación de la actividad académica de los equipos docentes de la red de centros de este Instituto. Hasta el año 1991 ejerció como profesor titular del Departamento de Español para Extranjeros de la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid y como Asesor Técnico Docente del Ministerio de Educación. También fue durante un curso académico, profesor invitado de la Universidad de Rostock (Alemania). Ha sido el coordinador general de la obra en tres volúmenes *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, publicada por Biblioteca Nueva en 2006. Colaborador habitual en cursos de formación de profesores de ELE en universidades y centros docentes especializados en la enseñanza de lenguas y autor de distintas publicaciones sobre la enseñanza de ELE. Hasta 2003 fue director de la "Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas", editorial Cambridge University Press y en la actualidad dirige la "Biblioteca del profesor de ELE", Editorial Edinumen.

Entrevista

1. El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), publicado en 2006, desarrollaba, en términos de objetivos y contenidos para la enseñanza y aprendizaje del español, los niveles comunes de referencia establecidos por el Marco Común Europa de Referencia (MCER) para las Lenguas del Consejo de Europa. ¿Cómo valoraría usted el impacto del citado Plan Curricular en sus centros?

Ha tenido un impacto decisivo en cuanto a la necesidad de situar los niveles del currículo del Instituto en correlación con los *niveles comunes de referencia* del *Marco* europeo. Hay que tener en cuenta que la actualización del Plan curricular del año 2006 establece objetivos generales por etapas (A, B y C) -en el caso de la dimensión del alumno que denominamos "agente social"- y por fases (aproximación, profundización y consolidación) -en los casos de las dimensiones del "hablante intercultural" y el "aprendiente autónomo"-. Esto significa que el currículo da carta de naturaleza a una visión más amplia de lo que significa enseñar y aprender español. Los contenidos del Plan Curricular dan un tratamiento sistemático de estas dimensiones, sin perder nunca de vista el *Marco*. Ha sido necesario desarrollar, a partir de las especificaciones del nuevo plan, unas bases actualizadas en cuanto a la estructura del currículo en los centros, la identificación de las grandes metas o fines de los proyectos curriculares de cada centro en particular y la definición de los objetivos de los distintos cursos.

En definitiva, desde la publicación del documento en 2006 ha habido que llevar a cabo un replanteamiento de las decisiones de planificación que conforman lo que podemos llamar el *segundo nivel de concreción curricular*, es decir, la adecuación de las especificaciones del documento actualizado a las circunstancias particulares de cada uno de los setenta centros que conforman hoy en día la red del Instituto Cervantes. Esto ha generado un movimiento de reflexión y desarrollo por parte de los equipos docentes durante los últimos años que ha sido, por sí mismo, formativo y ha permitido que fueran incorporándose a la agenda de los profesores los aspectos que constituyen hoy en día líneas significativas de la investigación aplicada. Aun así, hay que decir que el verdadero cambio ha venido de la conjunción de varios factores en una misma dirección. La labor de las editoriales que publican métodos y materiales de ELE me parece, en este sentido, fundamental. Debemos estar todos muy orgullosos de la excelente labor que vienen desarrollando, desde hace ya décadas, las editoriales especializadas, que aportan instrumentos clave para la labor de los profesores.

2. Háblenos de la viabilidad para integrar una programación mediante tareas en el Plan Curricular. ¿Cuáles fueron los retos para conseguir integrar las tareas en el citado Plan Curricular?

La actualización del Plan curricular se centra en especificaciones de objetivos y contenidos, en consonancia con el énfasis que da el *Marco* europeo a la descripción del uso de la lengua en sus escalas de descriptores ilustrativos. Las indicaciones del *Marco* sobre el aprendizaje, es decir, los aspectos que podríamos considerar más bien metodológicos, parten de la idea de que es cada centro o usuario particular el que debe ponderar, en cada situación particular de enseñanza y aprendizaje a la que se enfrente, cuál de entre las distintas opciones que pueden seguirse es la más adecuada a la hora de trabajar con los textos, impulsar un rol docente u otro, incorporar las tecnologías, atender a las variables individuales de los alumnos, etc. En recientes revisiones de amplio espectro en el campo de la didáctica de lenguas, como la recogida hace unos años con motivo de la conmemoración de los cuarenta años de la creación de la revista TESOL, de

didáctica del inglés, se apunta con acierto a la enorme variabilidad de situaciones, tradiciones socioeducativas, necesidades de aprendizaje y factores de todo tipo que condicionan la enseñanza y el aprendizaje de idiomas hoy en día en el mundo. Dar por descontado, por ejemplo, que la enseñanza comunicativa de la lengua, o su variante de enseñanza por tareas, de fuerte arraigo en el ámbito occidental desde hace cuarenta años, es transportable tal cual a ámbitos que pertenecen a otras tradiciones educativas, como puede ser, por ejemplo, la zona de Asia-Pacífico, puede llevar a chocar con realidades muy distintas que necesitan otro tipo de enfoque en la forma de aproximarse al aprendizaje y de manejarse en la dinámica del aula.

Aunque la actualización del Plan Curricular no incluye aspectos metodológicos, el tratamiento de las dimensiones del alumno como hablante intercultural y como aprendiente autónomo constituye una toma de posición en cuanto a ciertos valores que defendemos, como el respeto a la diversidad de culturas y formas de ver el mundo, la importancia de que el alumno llegue a tomar las riendas de su propio aprendizaje o la necesidad de cooperación entre los miembros que forman un grupo a la hora de "gestionar" el aula como una *comunidad discursiva* o una *comunidad de práctica*. Cuál sea el modo más eficaz para llevar a la práctica estos principios en cada entorno particular es algo que no puede venir predeterminado por un método, ya sea comunicativo, de tareas o de cualquier tipo. Será el equipo docente, formado en los principios *fuertes* del currículo, el que tendrá que encontrar el modo de hacerlo posible. Y esto solo puede hacerse mediante lo que, hace muchos años, Stenhouse denominaba "el arte del profesor", un factor insustituible en cualquier empresa educativa. A la hora de adoptar las decisiones sobre la metodología aplicable en cada centro del Instituto, los profesores disponen de un amplio margen de maniobra, que incluye la selección y adaptación de uno u otro método o manual de ELE o el desarrollo de proyectos académicos o de investigación en la acción establecidos como parte de su jornada laboral. Esto no quiere decir que los principios del *comunicativismo* no tengan vigencia hoy día en la práctica del Instituto, sino que el enfoque del currículo pretende ser lo suficientemente amplio como para dar cabida a distintos modos de enfocar el trabajo de clase.

3. ¿Qué política de difusión ha llevado a cabo el Instituto Cervantes a lo largo de estos años para dar a conocer el Plan Curricular entre el profesorado ELE de todo el mundo? Transcurridos unos años desde su publicación, ¿qué balance se podría establecer?

En los tres años posteriores a la publicación de la versión actualizada del Plan Curricular, es decir, hasta 2009, desarrollamos un papel muy activo desde la Dirección Académica para dar a conocer el nuevo enfoque. Participamos en numerosos foros y congresos y presentamos el documento en distintos cursos y seminarios más allá de nuestra red de centros. Creo que el documento ha tenido desde un primer momento una excelente acogida, por cuanto proporciona un material útil para fines muy diversos, como el diseño de cursos, la preparación de exámenes, la elaboración de materiales didácticos, etc. Tenemos previsto en breve publicar el material en la página web del Instituto, de modo que pueda llegar de modo más fácil

a todos los interesados, ya que la distribución en papel no siempre es accesible y nuestra intención es poner el material a disposición de los profesores de español de cualquier lugar del mundo. De todos modos, como apunta el propio documento en su Introducción, es importante mantenerse siempre activos en cualquier proyecto y, transcurridos ya casi cinco años de la publicación, entendemos que hay que seguir avanzando en la investigación, de modo que podamos incorporar los avances que se producen en el campo del desarrollo de *estándares* de competencia lingüística. El trabajo de la lingüística de *corpus* es, a este respecto, especialmente significativo y estamos de hecho involucrados ya en este campo con vistas a alcanzar objetivos de mejora en cuanto a la definición de los niveles de referencia para el español.

4. El nuevo Currículo de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE), recientemente aprobado, está basado en gran medida en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. ¿Cuáles son, a su juicio, las semejanzas y diferencias entre ambos planes?

El nuevo currículo de las ALCE es, básicamente, una adaptación del Plan Curricular a las necesidades y características de los alumnos de las Agrupaciones. Estos alumnos se sitúan en un fragmento de edad que va desde los siete a los dieciséis años, distinto por tanto al del currículo del Instituto, que va dirigido al público adulto. El primer objetivo, por tanto, de la adaptación a las ALCE era adecuar el material a la edad del alumnado potencial, con todo lo que ello implica (la madurez psicológica, el entorno de aprendizaje y las expectativas de uso de la lengua).

En los primeros estudios técnicos que desarrolló el grupo de trabajo encargado de la adaptación curricular se vio también en seguida que era necesario adecuar el material también al perfil de los alumnos de las Agrupaciones, diferente al de los alumnos del Instituto. Esta era una tarea compleja, dada la diversidad que presenta el alumnado de las ALCE, en el que cabe identificar tres grandes grupos o perfiles. Un primer grupo –acaso el más numeroso– formado por descendientes de españoles emigrados que tienen su residencia en el extranjero y que pertenecen en muchos casos a la tercera generación en relación a las familias emigrantes originarias. El alumnado de este grupo no siempre tiene como lengua primera el español, pero presenta interferencias habituales del español en el desarrollo de sus competencias. Otro grupo lo constituyen los hijos de matrimonios mixtos, un buen número de los cuales se incorporan a las clases sin un conocimiento previo de español o con un conocimiento muy rudimentario. Y un tercer grupo lo forman los hijos de nuevos residentes españoles en el exterior, que han salido por un período limitado de tiempo con contratos de trabajo específicos con empresas multinacionales.

Se aprecia, así, una clara transformación en el programa ALCE con respecto al momento que dio origen a estas enseñanzas. El nuevo currículo debía atender las necesidades derivadas de esta diversidad de perfiles, lo que requería aprovechar las posibilidades de la toma de decisiones en sus distintos niveles de concreción y en las tres dimensiones en las que se articulan sus objetivos generales (el alumno como agente social, como

hablante intercultural y como aprendiente autónomo). Las condiciones materiales de las aulas, y su ubicación, llevan con frecuencia a la necesidad de conformar grupos en los que se mezclan alumnos de estos diferentes perfiles, por lo que la respuesta del currículo debe ser lo suficientemente flexible. Esto es también diferente en el caso de los alumnos del Instituto, todos los cuales responden a un perfil más homogéneo en cuanto a su posición respecto a la lengua y a sus necesidades y expectativas de aprendizaje, dentro de la lógica diversidad que siempre existe en cualquier grupo.

5. ¿Qué modificaciones ha habido en el nuevo currículo de las ALCE con respecto al anterior?

Una primera modificación es la reforma de la estructura del currículo, que incluye una reordenación que se considera más adecuada al ritmo de progresión de los alumnos en cuanto a su gradual dominio de las competencias recogidas en las escalas de descriptores ilustrativos del *Marco* europeo, tanto en el desarrollo de las actividades comunicativas de la lengua como en lo relacionado con las distintas competencias. De acuerdo con esta reordenación se sitúa el desarrollo del currículo entre los niveles A1 y C1 de los *niveles comunes de referencia* del *Marco*. El nivel C1, denominado "Nivel de Dominio Operativo Eficaz" se considera, en este sentido, el nivel de llegada del currículo.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que la Orden de 2002 en la que se recogía el anterior currículo de las ALCE mencionaba expresamente la integración de los contenidos del Plan Curricular del Instituto Cervantes, pero estos contenidos, al ser anteriores a la actualización de 2006, no derivaban de un análisis sistemático de los *niveles comunes* del *Marco* europeo. Por tanto, el nuevo currículo de las ALCE, al desarrollarse a partir de la versión actualizada del Plan Curricular, garantiza la correspondencia con el *Marco* sobre la base de un análisis más detallado y sistemático, lo que conlleva ventajas para los alumnos en cuanto a la correlación de sus niveles de competencia y el acceso a una certificación de dominio de la lengua que asegure la equivalencia con otros sistemas curriculares europeos.

Otro cambio es el enfoque conceptual del currículo a partir de las tres dimensiones del alumno (como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo). Aunque en el currículo anterior se incluían ya estos aspectos, el currículo actualizado presenta un tratamiento más amplio y sistemático, en términos de objetivos y contenidos concretos. Especial importancia tiene el énfasis que da el nuevo currículo al desarrollo de la autonomía del alumno y las posibilidades de la enseñanza virtual como refuerzo al importante papel que siguen teniendo las sesiones presenciales. El Instituto ha puesto a disposición del currículo ALCE las herramientas y los materiales de que dispone para el aprendizaje *en línea*, de modo que pudieran adaptarse también este tipo de recursos a los perfiles y las necesidades de los alumnos de las Agrupaciones.

6. Dado que los profesores de las ALCE no son especialistas en ELE, ¿qué dificultades prevé para la aplicación del nuevo currículo y qué medidas convendría tomar para paliarlas?

La diversidad de perfiles del alumnado al que va dirigido el currículo de las ALCE justifica el que, en un primer nivel de concreción curricular, se optara por incluir un desarrollo amplio de especificaciones curriculares, tanto en los objetivos de las distintas etapas como en los correspondientes contenidos, capaz de dar respuesta a las necesidades de los alumnos que presenten un nivel más limitado de competencia. De este modo, al disponer de un desarrollo amplio de la descripción del material curricular, el profesor puede mantener un adecuado control de las categorías y exponentes que corresponden a cada uno de los niveles comunes de referencia que describen la progresión en el desarrollo del currículo. Esto constituye una importante ayuda para su labor docente, en la medida en que le permite disponer de una detallada provisión de especificaciones a la hora de desarrollar las actividades de enseñanza y sentirse seguro en cuanto a la adecuación del material que utiliza con respecto a los distintos niveles de competencia definidos en cada etapa.

Pero la amplitud del material curricular disponible puede ser percibida también como algo abrumador para los profesores. Es importante a este respecto que se entienda que la selección y el tratamiento didáctico de este material deberá hacerse en función de cada grupo particular de alumnos, lo que añade, sin duda, dificultad a la tarea de profesores que no son necesariamente especialistas en ELE. Para paliar esta dificultad el propio grupo de trabajo de actualización del currículo desarrolló, de forma paralela a las especificaciones del primer nivel de concreción, una serie de unidades didácticas, basadas en la metodología de tareas –que se consideraba adecuada al entorno de aprendizaje de las ALCE- que podrían servir de ejemplos o modelos de configuración de un programa en el que se ponen en juego los objetivos y los contenidos del nuevo currículo. Se desarrollaron también orientaciones para aprovechar los recursos de enseñanza del español *en línea* de que dispone el Instituto –el curso de español por Internet y los materiales dirigidos a niños en la plataforma del Aula Virtual Cervantes-, de modo que pudiera darse tratamiento adecuado al desarrollo del aprendizaje autónomo de los alumnos. Y se puso también a disposición de las ALCE una plataforma *ad hoc* de comunicación para que los equipos docentes pudieran intercambiar el desarrollo de sus propias unidades didácticas a partir de los modelos y orientaciones facilitados.

No cabe duda de que la tarea que corresponde a los profesores, en el segundo nivel de concreción curricular, constituye un desafío, a pesar de las ayudas y orientaciones que el propio currículo ofrece. Pero, por la información de que dispongo a fecha de hoy del trabajo que están llevando a cabo las Agrupaciones, el desarrollo de unidades didácticas está resultando un éxito. El foro de comunicación entre los profesores de las Aulas les está permitiendo conformar un amplio *corpus* de unidades ajustado a las necesidades y perfiles de los alumnos y es de destacar la gran creatividad y eficacia de las propuestas realizadas hasta la fecha. Es importante, a este respecto, que los profesores no pierdan de vista el alcance, en cuanto a los objetivos y contenidos de las tareas que

desarrollen, de cada uno de los niveles definidos en el primer nivel de concreción, por lo que los coordinadores técnicos del programa habrán de asegurar el adecuado ajuste a lo largo del programa. De este modo podrá cumplirse el objetivo de disponer de materiales prácticos aplicables en clase que garanticen la adecuación a los niveles del *Marco* y pongan a los alumnos en las mejores condiciones para presentarse a los exámenes para la obtención de los DELE.

7. Como concededor de los diferentes programas del Ministerio de Educación de España en el exterior, ¿qué considera usted que el Plan Curricular de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas podría aportar a otros profesores de ELE de otros programas?

Habría que considerar programas concretos. Pero creo que, en general, para cualquier programa de acción educativa en el exterior dirigido a edades similares, en el espectro más amplio de los perfiles definidos para las ALCE –es decir, el de los alumnos más asimilables a los propios de una situación de aprendizaje del español como lengua extranjera- las especificaciones del primer nivel de concreción del nuevo currículo pueden ser sin duda una base de interés a la hora de desarrollar cursos concretos o asesorar el enfoque de currículos o programas en el contexto de cada iniciativa particular. Y lo mismo podría decirse de las unidades didácticas desarrolladas por los profesores de las ALCE en el segundo nivel de concreción curricular. Para los asesores lingüísticos puede constituir también un material útil en su tarea de desarrollar programas de formación de profesores o de asesoramiento al desarrollo de currículos por parte de las autoridades educativas locales.

Creo que la colaboración que ha desarrollado el Ministerio de Educación con el Instituto Cervantes, bajo los auspicios del Ministerio de Trabajo, en el desarrollo de la actualización del currículo de las ALCE es un excelente ejemplo de cooperación institucional al más alto nivel. Que las instituciones que trabajamos en la difusión del español vayamos encontrando cada vez más sintonía en el desarrollo de iniciativas de este tipo es algo que, sin duda, contribuye de forma decisiva al logro de objetivos estratégicos en cuanto a la promoción internacional de nuestra lengua, en un momento de excelentes perspectivas para la enseñanza del español en todo el mundo.

Los diccionarios monolingües del español desde la perspectiva del estudiante de E/LE

Autores: Marco Campanile, Mirta Cimmino, Ylenia D'Alessio, Alessandra Di Lorenzo, Maria Teresa Mastrocinque, Rita Paone, Roberta Roca.
(Universidad de Nápoles "L'Orientale")

Coordinador del estudio: Antoni Nomdedeu Rull (Universidad Rovira i Virgili)

Autores: Licenciados en la especialidad de "Letterature e Culture Comparete" de la Universidad de Nápoles "L'Orientale"

Coordinador: Doctor en Lingüística aplicada por la Universidad Autónoma de Barcelona. Máster en Lingüística Aplicada y Máster en Sistemas Informáticos. Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Filologías Románicas de la Universidad Rovira i Virgili. Ha publicado trabajos sobre lexicografía, lenguajes de especialidad, historia del español y enseñanza de español como lengua extranjera. Forma parte del Grupo Consolidado de la Generalitat de Catalunya (2005SGR 00823) NEOLCYT, Grupo de investigación en lengua de la ciencia y de la técnica (siglos XVIII-XIX) de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Resumen: Este artículo se centra en la consideración de que los diccionarios deben elaborarse a partir de las necesidades de un grupo de usuarios, uno de los aspectos que ha centrado más la atención en los estudios metalexigráficos de los últimos años. Dada nuestra condición de estudiantes italianos de Español como Lengua Extranjera (E/LE), por un lado, y dado nuestro conocimiento sobre el uso de los diccionarios adquirido en dos cursos de lexicografía del español seguidos en la Universidad de Nápoles "L'Orientale", por el otro, hemos considerado necesario plasmar en este estudio los resultados de varias búsquedas que han tenido como finalidad comprobar si los repertorios monolingües existentes, sobre todo los didácticos, tienen en cuenta las necesidades de los estudiantes de E/LE. Con las búsquedas realizadas, que reflejan el trabajo llevado a cabo en nuestras clases, por ahora podemos afirmar que no existe un diccionario que nos ayude más que otro, ya que nuestras necesidades lingüísticas se satisfacen por medio de la consulta de varios diccionarios simultáneamente.

Palabras clave: Lexicografía didáctica, usuario, estudiante de E/LE

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo nace de las reflexiones realizadas durante el curso de Lexicografía española del profesor Antoni Nomdedeu Rull para estudiantes de los

cursos de especialidad en *Letterature e Culture Comparete* de la Universidad de Nápoles "L'Orientale" (2008/2009).

A partir de la lectura de varios ensayos metalexigráficos, el programa de la asignatura se desarrolló desde un panorama general de la Lexicografía como disciplina lingüística hasta llegar al ámbito más específico de la Lexicografía didáctica. Durante el primer semestre del curso 2008/09, analizamos los aspectos más teóricos de la disciplina a través de varios estudios de lexicógrafos como Manuel Alvar Ezquerra (1993a, 1993b y 2000), Julio Casares (1992), Luis Fernando Lara (1990a y 1990b), Concepción Maldonado (2003) o Juan Gutiérrez Cuadrado (1996a y 1996b), entre otros. Durante el segundo semestre, nos centramos en la práctica diccionarística y en la consulta de los diccionarios monolingües en la biblioteca Rafael Alberti del Instituto Cervantes de Nápoles para poder contrastar las propuestas lexicográficas existentes con los datos proporcionados por la teoría lexicográfica.

Durante nuestra escolarización, nunca nos habíamos enfrentado al estudio del diccionario como herramienta útil para el aprendizaje del léxico. Hoy en día, en un contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras caracterizado por las directrices trazadas por el *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*¹ y por el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, no se tiene en consideración el diccionario como texto fundamental en el aprendizaje del léxico², a pesar de las recomendaciones de muchos lexicógrafos e investigadores³. Demostrada la importancia que adquiere el diccionario en el proceso de aprendizaje de una lengua⁴, de acuerdo con autores como Garriga (1999: 43) o Hernández (2000: 106), nos beneficiamos de que uno de los mayores logros de la lexicografía en los últimos años ha sido el proponerse como objetivo principal que los diccionarios tengan que satisfacer las necesidades de sus usuarios⁵.

Las propuestas que señalan que el uso del diccionario en el aprendizaje de la lengua desde los primeros años de la escuela debe ser activo son muchas. El diccionario se considera un instrumento didáctico fundamental para que el alumno pueda mejorar el aprendizaje de la lengua de manera más completa, sobre todo

¹ Título original: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment*, 2001, primera edición en español publicada en junio 2002 por el *Instituto Cervantes*.

² Ni aparece la Lexicografía como disciplina de estudio, ni un apartado dedicado al uso del diccionario en el aula de lenguas extranjeras.

³ A este respecto, véanse los estudios de, entre otros, Alvar Ezquerra (1993a y 1993b) o Maldonado (2003).

⁴ Para ello, véase, por ejemplo, Alvar Ezquerra (1993a: 165), donde afirma que "hoy nadie duda de que el diccionario es un instrumento pedagógico", o Castillo Carballo y García Platero (2003: 350).

⁵ Maldonado (2003: 133) anota que "las editoriales estamos obligadas a concebir los diccionarios pensando en el usuario final (el alumno). Y, por supuesto, siempre también desde el conocimiento de los últimos avances de la investigación lexicográfica". Asimismo, Hernández (2000: 103) sentencia que siempre ha defendido la necesidad de que "la lexicografía, y sobre todo la de carácter didáctico, se adecue a las necesidades específicas del grupo de usuarios al que se destina".

por lo que se refiere al aprendizaje del léxico, y no sólo con el uso de los manuales de gramática (Alvar Ezquerro, 1993a: 165). A este respecto, las recomendaciones del profesor se convierten en fundamentales (Alvar Ezquerro, 1993a: 166), de las cuales hay que convencerlo debido a la responsabilidad (Maldonado, 2003: 133) y repercusión de su labor. Como afirma Garriga (2002: 47), "hay que enseñar a los alumnos a utilizar el diccionario para producir mensajes, un uso activo, de codificación".

En este contexto, nuestra investigación se ha centrado en todo momento en el objeto *diccionario* como instrumento de aprendizaje del español. El punto de partida de nuestro trabajo ha sido la búsqueda de palabras de diferente tipo en varios diccionarios, para poder realizar una comparación entre ellos. De este análisis comparativo, y partiendo de la base de que no existe un diccionario ideal, surge el objetivo de nuestro trabajo: elegir el diccionario 'más adecuado' a las exigencias del estudiante italiano que se halla en el nivel intermedio-avanzado en su fase de aprendizaje del español.

2. TIPOS DE DICCIONARIOS

El diccionario forma parte del tejido cultural de la sociedad. El público inexperto en cuestiones lingüísticas suele considerarlo como una autoridad infalible a la hora de solventar cualquier tipo de dudas lingüísticas, fundamentalmente ortográficas y semánticas. Pero hay que tener en cuenta que los estudios metalexigráficos han establecido diversas clasificaciones de los diccionarios, aceptándose la idea de que no existe una única tipología de diccionario. La variedad de repertorios existente nos sugiere que van naciendo diccionarios a medida que van surgiendo distintas necesidades. Por lo tanto, depende de nuestras necesidades y finalidades que podamos dar respuesta a qué diccionario debemos usar en cada momento.

A partir de estas consideraciones, hemos confrontado la misma entrada en distintos diccionarios para fijarnos sobre cuál de ellos puede satisfacer más las exigencias de un estudiante italiano de E/LE. Los nueve diccionarios analizados pertenecen a distintos tipos: el diccionario normativo del español (DRAE), cuatro diccionarios generales de uso (CLAVE, DUE, DEA y DGILE) y cuatro diccionarios didácticos (DIPELE, DISALE, DDEA y DEST)⁶. A continuación, resumimos las características principales de cada uno de estos repertorios:

- **DRAE: *Diccionario de la Real Academia Española, vigésima segunda***

⁶ En cuanto a las diferencias entre diccionarios monolingües para estudiantes nativos y diccionarios para usuarios extranjeros, véase Hernández (1998).

edición, 2001. Puede clasificarse como diccionario general, ya que "comprende el léxico usual de un idioma ([...] la variedad estándar) y una representación suficiente del vocabulario científico." (Campos Souto y Pérez Pascual, 2003: p. 66); pero también destaca como diccionario normativo, utilizado para "comprobar la ortografía de una voz, para contrastar la corrección de un uso, o para confirmar el ingreso de una palabra en ese selecto club léxico." (Campos Souto y Pérez Pascual, 2003: p. 69). Esto se produce gracias a la autoridad hasta hoy casi indiscutible que la Academia representa en los ámbitos lingüístico y lexicográfico. Se trata de un diccionario acumulativo, puesto que tiende a conservar arcaísmos y términos caídos en desuso mientras que se demuestra reticente a recoger neologismos y extranjerismos. Es sobre todo en el ámbito de las palabras extranjeras que destaca la función normativa de la RAE, que siempre ha tratado de adaptarlas a las leyes fonéticas y ortográficas propias del castellano. Por ejemplo, la palabra inglesa *whisky* se halla en el DRAE como *güisqui*, así como el francés *croissant* aparece como *cruasán*. De hecho, la tendencia principal del DRAE ha sido hasta hace unos años la de establecer la norma sin reconocer el uso efectivo de la lengua. Frente a la imposibilidad de contrastar el uso, la Academia ha tenido que acercarse a una perspectiva más descriptiva de la lengua, por ejemplo introduciendo la acepción de *estadounidense* en la cuarta acepción del adjetivo *americano*, aunque no ha aplicado esta opción sistemáticamente. No obstante, el diccionario académico ha sido durante muchos siglos la base de la lexicografía española y no ha tenido competidores en este ámbito. Ha servido de modelo para muchos diccionarios que querían conformarse a la norma dictada por la Academia.

- **CLAVE: *Diccionario de uso del español actual (octava edición, 2006).*** Como el título mismo afirma, se trata de un diccionario de uso, que por lo tanto "renuncia a la función reguladora, prescriptiva, y aboga por una selección del léxico desprovista de prejuicios normativos" (Campos Souto y Pérez Pascual, 2003: 69); es decir, pretende recoger el léxico actual y realmente empleado por los hispanohablantes a los que se dirige, sin olvidar que, como escribe Gabriel García Márquez (pág. XI) en el prólogo de dicho diccionario, "no existe un único español de España". Como consecuencia, el diccionario se caracteriza por la presencia de un léxico muy heterogéneo y el usuario debe tener conciencia de sus limitaciones.

- **DUE: *Diccionario de uso del español, de María Moliner*.** Se trata de un diccionario monolingüe de larga tradición, publicado por primera vez en 1966, a cuya edición han seguido la segunda y tercera de 1998 y 2007, respectivamente. Este diccionario también afirma en su título la intención de ser un diccionario de uso, y el aspecto más relevante de la actual redacción desde el punto de vista lexicográfico se ha basado en la documentación directa proporcionada por los *corpora* informatizados y otros recursos de la red (Corpus de referencia del Español actual, Corpus diacrónico de la RAE, Corpus Gredos de prosa literaria, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Google, Altavista) en la redacción de las definiciones y ejemplos. El intento de la autora ha sido siempre dirigir la obra tanto a hablantes nativos como a estudiantes de E/LE.⁷
- **DEA: *Diccionario del español actual de Manuel Seco*.** Ya en el título de su diccionario, Manuel Seco aclara su intención: ofrecer una descripción fiel del español de hoy. Esta finalidad implica una selección rigurosa del léxico, cuya base documental no es anterior a la segunda mitad del siglo XX. De hecho, las palabras incluidas están tomadas de la realidad comprobada del uso de la lengua: se recogen textos reales de la lengua, casi todos escritos, como prueba de la realidad de los usos. Las citas son literarias, de prensa, de teatro y narrativa, y están fechadas desde 1955 hasta 1993. El DEA es un diccionario destinado a usuarios con un elevado nivel lingüístico. Su objetivo es observar la lengua desde una perspectiva descriptiva y no normativa, es decir recoger el léxico que se usa y no el que se debe usar. Una consecuencia de esta actitud es la exclusión de las voces caídas en desuso. Por su finalidad de fijarse en el estado actual de la lengua, el DEA, cuando estaba en plena fase de elaboración, fue definido por Seco (1979) como “el primer diccionario sincrónico del español”.
- **DIPELE: *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*.** Es una obra didáctica fruto de una estrecha colaboración entre el Departamento de Filología de la Universidad de Alcalá de Henares y la Editorial Bibliograf, S.A. Su objetivo es ayudar a los estudiantes de español de nivel intermedio en el aprendizaje de esta lengua, como lengua extranjera, pero también está dirigido a jóvenes españoles con una edad comprendida entre los 12 y los 16 años. Incluye un importante apéndice gramatical, una lista de definidores y

⁷ En la presentación a la primera edición de la obra, se explica que: «La denominación de uso aplicada a este diccionario significa que constituye un instrumento para guiar en el uso del español tanto a los que lo tienen como idioma propio como a aquellos que lo aprenden y han llegado en el conocimiento de él a ese punto en el que el diccionario bilingüe puede y debe ser sustituido por un diccionario en el propio idioma que se aprende» (DUE, 2007; XIII).

páginas dedicadas a la fonética. Sus características principales son la división silábica de los lemas y sus transcripciones a partir del alfabeto fonético internacional.

- **DISALE**: *Diccionario de la lengua española Salamanca*. El *Diccionario de la lengua española Salamanca*, coordinado por Juan Gutiérrez Cuadrado y José Antonio Pascual y editado por Santillana en 1996, es uno de los diccionarios españoles de uso dirigido propiamente a los estudiantes nativos y extranjeros. Por lo tanto podemos situarlo en la frontera entre diccionario de uso y diccionario didáctico, y dentro de esta categoría puede considerarse al mismo tiempo un diccionario escolar y un diccionario de aprendizaje, pues se trata de un diccionario que “se dirige primordialmente a todos los estudiantes, sean o no extranjeros, que quieran mejorar su dominio de la lengua española, y a todos los profesores que se dedican a enseñar español” (Introducción, 1996: V).
- **DDEA**: *Diccionario didáctico de español, Avanzado*. Publicado por la editorial SM en 1997, este repertorio pertenece, como indica el título, a la gama de los diccionarios didácticos dirigidos a escolares nativos desde los 12 hasta los 18 años. Tiene como finalidad lograr la claridad máxima y la sencillez total en su manejo. Por eso se han eliminado ejemplos no necesarios, algunos tecnicismos, entradas de claro aire dialectal; pero sí cuenta con más de dos mil americanismos, unas definiciones claras y precisas, sinónimos y antónimos, ejemplos de uso e ilustraciones.
- **DEST**: *Diccionario del estudiante*. Publicado en 2005 por la Real Academia Española, se trata de un repertorio dirigido a los alumnos de institutos y colegios de los países hispanohablantes con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años. Está realizado a partir de una nueva planta, utiliza definiciones redactadas con una metodología nueva y las entradas están escogidas entre las que aparecen en los libros de texto utilizados en España y América y en el gran Banco de datos léxicos de la RAE.
- **DGILE**: *Vox, Diccionario General Ilustrado de la Lengua Española*. Es un diccionario general que tiene la particularidad de estar dotado de varias ilustraciones. Este diccionario aspira a ser copioso, pero al mismo tiempo expone todo su material bajo principios históricos, gramaticales y estilísticos guías del uso (Prólogo, 1991: XXII).

3. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS DICCIONARIOS

El curso de Lexicografía española que hemos seguido nos ha dado la posibilidad de reflexionar sobre la importancia del uso del diccionario para el aprendizaje de una lengua extranjera. La pregunta que nos hemos hecho al final de las clases es: ¿Existe el diccionario ideal para un estudiante italiano de español? Para contestar a esta cuestión, como señalábamos en la introducción de este estudio, hemos comparado nueve diccionarios –el *DRAE*, el *DEA* de Manuel Seco, el *DGILE*, el *DUE* de María Moliner, el *DIPELE*, el *DISALE*, el *Diccionario del Estudiante*, el *Clave* y el *Avanzado*– en los que hemos buscado términos pertenecientes a categorías gramaticales distintas, entre los cuales se hallan los más problemáticos para nosotros, como por ejemplo los denominados “falsos amigos”. A continuación, presentamos las voces tal y como las encontramos en los diccionarios y exponemos una explicación de cómo se representa cada una de ellas en los diccionarios señalados y qué informaciones nos ofrecen para resolver nuestras dudas. La primera de ellas es *aceite* (1):

(1)

	ACEITE
DRAE	<p>aceite. (Del ár. hisp. <i>azzáyt</i>, este del ár. clás. <i>azzayt</i>, y este del arameo <i>zaytā</i>).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. m. Líquido graso de color verde amarillento, que se obtiene prensando las aceitunas. 2. m. Líquido graso que se obtiene de otros frutos o semillas, como cacahuets, algodón, soja, nueces, almendras, linaza, coco, etc., y de algunos animales, como la ballena, foca, bacalao, etc. 3. m. Líquido denso que se encuentra formado en la naturaleza, como el petróleo, o que se obtiene por destilación de ciertos minerales bituminosos o de la hulla, el lignito y la turba. 4. m. Sustancia grasa, líquida a temperatura ordinaria, de mayor o menor viscosidad, no miscible con agua y de menor densidad que ella, que se puede obtener sintéticamente. 5. m. <i>Ec.</i> soborno¹. <p>~ aislante. 1. m. <i>Electr.</i> aceite mineral que se usa en las instalaciones eléctricas de alta tensión.</p> <p>~ de abeto. 1. m. abetinote.</p> <p>~ de cada. 1. m. miera.</p> <p>~ de hígado de bacalao. 1. m. El que se extrae del hígado de este pez y se emplea como medicamento reconstituyente.</p> <p>~ de hojuela. 1. m. El que se saca de las balsas donde se recoge el alpechín de la aceituna.</p> <p>~ de ladrillo. 1. m. Líquido empireumático resultante de la destilación del aceite de oliva mezclado con polvo de ladrillo.</p> <p>~ de María. 1. m. bálsamo de calaba.</p> <p>~ de oliva. 1. m. aceite (que se obtiene prensando las aceitunas).</p> <p>~ de palo. 1. m. bálsamo de copaiba.</p> <p>~ de pie, o ~ de talega. 1. m. El que se saca con solo pisar las aceitunas metidas en una talega.</p> <p>~ de vitriolo. 1. m. Ácido sulfúrico concentrado comercial.</p> <p>~ esencial. 1. m. esencia (sustancia líquida extraída de plantas).</p> <p>~ onfacino. 1. m. El que se extrae de aceitunas sin madurar y se emplea en medicina.</p> <p>~ secante. 1. m. aceite que en contacto con el aire se resinifica lentamente, como el de linaza, el de cáñamo, etc., y se emplea frecuentemente en la preparación de barnices y pinturas. 2. m. <i>Pint.</i> El de linaza cocido con ajos, vidrio molido y litargirio, usado para que se sequen pronto los colores.</p> <p>~ serpentino. 1. m. El medicinal que se empleaba como vermífugo.</p> <p>~ virgen. 1. m. El que sale de la aceituna por primera presión en el molino, y sin los repases en prensa con agua caliente.</p> <p>~ volátil. 1. m. aceite esencial.</p> <p>~ echa ~ al fuego, o en el fuego. 1. locs. verbs. echa leña al fuego.</p> <p>□ V. balsa de aceite</p>

DEST	<p>aceite. m. 1. Líquido graso, viscoso y grám. no mezclable con agua, que se extrae de vegetales, animales o minerales, o se obtiene sintéticamente, y se emplea pralm. para el consumo humano o para usos industriales. <i>Cambie el aceite al coche periódicamente. Cocinan con aceite DE girasol. Un cosmético con aceite DE coco.</i> 2. Aceite (→ 1) que se obtiene pre-</p>
DEA	<p>aceite <i>f. m. (b. pop. f.)</i> 1 Sustancia grasa de origen vegetal, animal o mineral, líquida a la temperatura ordinaria. <i>Proc con un compl o adj especificador de su procedencia.</i> 1 Arce Testamento 48: Cada dos meses compraba una lata de aceite de oliva. L. Sánchez Abe 14.11.71, 18: El café, el cacao, las maderas, los aceites de palma y de palmito guineanos estaban en los mercados merced al herosismo y al sacrificio de esos españoles. <i>Sinf</i> 9.1.70, 4: Friccionarse la pintura con guantes de crines es eficaz. También lo es friccionarse con aceite de visón. <i>MNicos Toxicología</i> 33: Ferminado el lavado gástrico, por la misma sonda se dejarán en el estómago 40 o 50 gramos de aceite de ricino. b) Aceite comestible, esp. de oliva. 1. <i>Cocina</i> 520: La vinagreta se compone de aceite, vinagre y sal bien batidos. <i>Zubia España</i> 253: España produce ... 3 millones de quintales de aceite.</p> <p>2 Producto obtenido por maceración o decocción de una sustancia vegetal o animal en aceite (1b) fino. <i>Con un compl especificador.</i> 1 <i>MNicos Toxicología</i> 42: Antes era más frecuente (la intoxicación) por el abuso y sobredosificación del aceite alcanforado.</p> <p>3 Aceite (6) mineral usado para engrasar máquinas. <i>APaz Circulación</i> 240: Cada marca de automóvil señala el tipo de aceite y los plazos para renovarlo.</p> <p>4 - de vitriolo → VITRIOLO.</p> <p>5 - esencial. Esencia líquida volátil extraída de los vegetales. 1 <i>Bustanza-Mascaró Ciencias</i> 91: Las sustancias que se volatilizan fácilmente, tales como la esencia de trementina, la gasolina y los aceites esenciales (de rosa, jazmín, violeta, etc.) tienen un intenso olor.</p> <p>6 - mineral. Hidrocarburo líquido. 1 <i>Grosso Caprote</i> 16: En la corriente se formaban remolinos cremosos donde se hundían las brizas de hierba, los azulados goterónes de aceite mineral.</p> <p>7 - pesado. Hidrocarburo más pesado que el agua, resultante de la destilación del alquitrán. 1 <i>Marcos-Martínez Física</i> 298: Aceites pesados o residuos de petróleo, que están formados por hidrocarburos sólidos. Están entre ellos la parafina, usada para aislante y para bujías; la vaselina.</p> <p>8 <i>loc v. 8 perder</i> -. (col) Ser homosexual [un hombre]. 1 <i>Umbral EIM</i> 25.11.93, 76: He preguntado entre mis sarasartes favoritos ... y algunos identifican vagamente el perder aceite con tomar por cofa o retambufa.</p>
DGILE	<p>*aceite (ár. <i>azeit</i>) m. Líquido graso de color verde amarillento que se extrae de la aceituna: ~ <i>de hojuela</i>, el que se saca del alpechín; ~ <i>de pie o de talega</i>, el que se obtiene pisando las aceitunas metidas en una talega; ~ <i>onfacino</i>, el que se extrae de aceitunas sin madurar; ~ <i>virgen</i>, el que resulta de la primera presión de la aceituna en el molino; ~ <i>puro</i>, el que es mezcla de aceite virgen y aceite refinado; ~ <i>refinado</i>, el aceite virgen sometido a refino. 2 Nombre común a muchas sustancias de origen animal, vegetal o mineral, formada por ésteres de ácidos grasos o por hidrocarburos derivados del petróleo, líquidas, insolubles en agua, solubles en éter, combustibles y gralmente menos densas que el agua] ~ <i>aislante</i>, <i>ELECTR.</i></p> <p>aceite mineral que se usa en las instalaciones eléctricas de alta tensión como aislante y como refrigerante; ~ <i>de abeto</i>, abetinote; ~ <i>de Aparicio</i>, preparación vulneraria cuyo principal ingrediente es el corazoncillo; ~ <i>de ballena</i>, grasa líquida de la ballena y otros cetáceos; ~ <i>de cada</i>, miera; ~ <i>de María</i>, bálsamo de María; ~ <i>de palo</i>, bálsamo de copaiba de la India; ~ <i>esencial</i> o <i>volátil</i>, cualquiera de las esencias líquidas, oxidables en el aire, insolubles en el agua, solubles en el alcohol y el éter y disolventes de las grasas y resinas, que se extraen de muchas plantas; ~ <i>fijo</i>, el que no se evapora; ~ <i>mineral</i>, petróleo; ~ <i>pesado</i>, el que se</p> <p>obtiene del petróleo y se emplea para la tracción de trenes, barcos, etc. y otros usos industriales; ~ <i>secante</i>, el que en contacto con el aire se seca pronto. 3 Cualquier otra substancia de aspecto aceitoso: ~ <i>de arsénico</i>, cloruro de arsénico; ~ <i>de vitriolo</i>, ácido sulfúrico.</p> <p>REL. 1 Oleicultura, electecnía, fabricación y conservación de ~; lat. oleo-, ole-, o gr. oleo-, contenidos en las voces compuestas <i>oleómetro</i>, <i>oleífero</i>, <i>oleoso</i>, <i>oleína</i>, <i>oleometría</i>; almazara, trujal, molino de ~.</p>
DUE	<p>aceite (del ár. and. <i>azzayt</i>, el <i>azzayt</i>, de or. arameo) f. m. *Grasa extraída de algún vegetal. © Específicamente, la que se emplea para guisar. 2 Por extensión, cualquier otra *grasa líquida, particularmente las que se emplean como lubricantes o combustibles.</p> <p>aceite de abeto Abetinote.</p> <p>a. aislante El de origen mineral que se emplea como aislante en ciertas instalaciones eléctricas.</p> <p>a. de anís *Aguardiente anisado, espeso por la gran cantidad de azúcar que se le pone.</p> <p>a. de Aparicio <i>Bálsamo inventado en el siglo XVI por Aparicio de Zubia, cuyo principal ingrediente es el hipérico.</i></p> <p>a. esencial ACEITE VOLÁTIL.</p> <p>a. de hígado de bacalao Grasa extraída de donde su nombre indica, usada como *tónico.</p> <p>a. de hojuela El que se saca de las balsas donde se recoge el alpechín de la aceituna.</p> <p>a. de nandiroba [o de secua] Sustancia grasa obtenida de las semillas de nandiroba, a la que se atribuyen propiedades *purgantes.</p> <p>a. de oliva Aceite que se extrae de las aceitunas.</p> <p>a. onfacino El extraído de aceitunas sin madurar, que se emplea en medicina.</p> <p>a. de palma El que se obtiene del fruto de la palma de aceite, empleado en la fabricación de margarinas, helados, cosméticos, lubricantes, etc.</p> <p>a. de palo El que se extrae del copayero. ≈ BALSAMO de copaiba.</p> <p>a. de parafina Cierta producto de la destilación fraccionada del petróleo. ≈ PARAFINA líquida, VASELINA líquida.</p> <p>a. de ricino Aceite extraído de las semillas de esta planta, de uso industrial y medicinal, sobre todo como purgante. ≈ Carapato.</p> <p>a. secante Producto, especialmente aceite de linaza cocido con litargirio, que se emplea en pintura para que ésta se seque pronto.</p> <p>a. de secua ACEITE de nandiroba.</p> <p>a. de vitriolo Ácido sulfúrico. ≈ Vitriolo.</p> <p>a. volátil [o esencial] *Esencia (sustancia aromática de aspecto semejante a las grasas, extraída de alguna planta). perder aceite un hombre inf., desp. Ser *homosexual.</p> <p>■ CATÁLOGO Otra raíz, <i>elai</i>, <i>eleo</i>, <i>ol</i>, <i>ole</i>-. 'elaiotecnía, elaiómetro; alioli, oleada, oleaginoso, olear, oleario, oleaza, oleína, óleo, oleoso, olio'. > Caldo, crisma. > Abetinote, cayeputi, cedreleón, cedrúleo, estacte, eucalipto, macasar, mirra, nabina. > Planta (grupo de las que producen aceite). > Arroba, cabañera, cachucho, candilada, cuartán, cundido, libra, panilla, torcida. > Aceitera, aceitero, aleuza, belez, escullador, metreta, *odre, puñera, taceta, vinagreras, vinajeras, zafrá. > Almazara, molino, prensa, trujal. > Enranciarce. > Maquila, obradura, pisa, tarea. > Alazana, alforín, algorín, alquerque. > Azaqueña, balsa, bolsón, bomba, capacho, capaza, chivo, lagar, mortero, pocillo, pozal, pozuelo, troj. > Cargo, encapachadura, noque. > Aderra, alfarjo, alfarje, calamón, cuello, gaiga, guadera, horambre, horcajo, marrano, mayal, pilón, regaifa, tenaza, trabón, ventril, viga. > Estrujón. > Aguacha, alpechín, bagazo, bejina, borujo, cospillo, cuesco, jámila, morca, morgia, murga, *orujo, terrón, tinaco, turbios. > *Grasa. *Olivo. > Aceitar, enaceitar.</p>
CLAVE	<p>aceite s.m. 1 Líquido graso combustible, de origen vegetal, animal, mineral o sintético, que no se disuelve en el agua y que se usa en la alimentación y en procesos industriales: <i>aceite de oliva</i>. 2 perder aceite col. desp. Referido a una persona, ser homosexual ETIMOLOGÍA: Del árabe <i>az-zait</i> (el jugo de la oliva).</p>
DDEA	<p>aceite s.m. 1 Líquido graso combustible, de origen vegetal, animal, mineral o sintético, que no se disuelve en el agua y que se usa en la alimentación y en procesos industriales. 2 [perder aceite; col. Referido a un hombre, ser homosexual. □ ETIMOL. Del árabe <i>az-zait</i> (el jugo de la oliva). □ USO Perder aceite es despectivo.</p>
DISALE	<p>aceite sustantivo masculino 1 Sustancia líquida y grasa, insoluble en agua, que puede ser de origen vegetal, animal o mineral: <i>aceite de oliva, aceite de cacahuete, aceite de ballena, aceite de girasol, aceite de hígado de bacalao, aceite de ricino, aceite refinado, aceite puro, botella de aceite de oliva virgen, lata de aceite lubricante. ~ virgen. bomba de ~. filtro de ~. Locuciones 1 ~ de vitriolo*. Frases y locuciones 1 balsa* de ~.</i></p>
DIPELE	<p>a-cei-te [aθéite] m. Líquido graso, menos denso que el agua, de origen mineral, vegetal o animal, que sirve como alimento y para usos industriales: <i>siempre echo □ de oliva a la insalada; el □ de ricino tiene un sabor desagradable; el motor necesita lubricarse con □</i>.</p>

El sustantivo *aceite* podría presentar problemas de comprensión y de uso

para el estudiante italiano ya que se parece mucho a la palabra italiana *aceto* ('vinagre'). Sin embargo, si analizamos las definiciones propuestas por los diccionarios consultados, observamos que las dos palabras deben su divergencia semántica a su derivación lingüística diferente. De hecho, a partir de la información etimológica proporcionada por los diccionarios DGILE, DUE y DRAE, se observa que el término procede de los étimos árabes 'azeit', 'azzáyt', 'azzayt'. También el Clave proporciona la etimología explícita de la palabra, aclarando además el sentido del lema árabe originario de donde procede el significado actual y su uso en el contexto real. El lema considerado se refiere a algo material que pertenece al ámbito de los alimentos, lo que a nuestro entender explicaría que las definiciones son más descriptivas que lingüísticas.

Por lo que se refiere a la microestructura de esta voz, las definiciones del Clave y del Avanzado incluyen la acepción del término mediante la descripción de la derivación del líquido y la indicación de su uso práctico. Ambos repertorios añaden la expresión fraseológica 'perder aceite' en la segunda acepción con la puntualización sobre el uso despectivo señalado con la marca 'desp.' para explicar que la locución se refiere habitualmente a los hombres homosexuales.

Todos los artículos dan información gramatical a través de las abreviaturas "m.", el género, o "s.m.", categoría y género. En el DISALE se prefiere desglosar la abreviatura "s.m." a "sustantivo masculino", lo que lo convierte en más didáctico.

Las informaciones sobre las colocaciones de la palabra (*aceite de vitriolo*, *aceite de secua*, *aceite lubricante*) aparecen en todos los diccionarios analizados, excepto en el Clave y en el Avanzado. Los listados con los diferentes sentidos y usos de dichas colocaciones que se muestran en el DEA y en el DUE vienen acompañados de una definición. Efectivamente, teniendo en consideración que se trata de dos diccionarios de uso, recogen el empleo de la palabra en un contexto de uso, por medio de ejemplos. Contrariamente a lo que se puede esperar, el DISALE recoge sólo los varios tipos de *aceite* sin definirlos. En unos casos, el DRAE remite a otras voces para la definición de unos usos idiomáticos de la palabra, creando círculos viciosos⁸.

Con respecto a la ejemplificación, el DEST ofrece ejemplos escasos y el DEA es el más rico a este respecto, siguiendo el principio de comprobar el uso de la palabra en cuestión a través de varios ejemplos de uso real. También el DIPELE, respondiendo a su vocación didáctica, muestra unos contextos de uso de la palabra. En los otros diccionarios, hay muy pocos ejemplos. Por su parte, el DUE muestra un catálogo final en el que recoge las voces que se podrían asociar a *aceite*.

⁸ Sobre los círculos viciosos en los diccionarios, véanse los estudios de Castillo Peña (1992 y 1993).

Si tuviéramos que elegir el diccionario que presenta el artículo lexicográfico más adecuado para nosotros, indicaríamos el Clave y el Avanzado, los dos de la editorial SM, por sus definiciones sintéticas y por la fraseología que incorporan, pero también nos resultan de gran ayuda el DEA, el DGILE y el DUE por la riqueza léxica proporcionada por medio de la especificidad de las colocaciones.

Otra palabra que hemos tomado en consideración para la realización de nuestro análisis es *embarazado* (2):

(2)

	EMBARAZADO
DEA	embarazado -da <i>adj</i> 1 <i>part</i> → EMBARAZAR. 2 [Mujer] que va a tener un hijo. <i>A veces con un compl</i> n. que designa al padre. <i>Tb n.</i> l' <i>Medio Bibiana</i> 112: Natalia estaba embarazada. <i>Berenguer Mundo</i> 66: Se decía que estaba embarazada otra vez de Vicente. <i>CBonald Ágata</i> 211: Se instaló en la embarazada una alarma tan pronto sofocante y depresiva como hecha de melindres. 3 (<i>litz</i>) Cohibido, o falta de desenvoltura. l' <i>Torrente Señor</i> 313: Carlos .. esperó a que el café se colase. Luego lo sirvió y acercó las tazas .. Rosario estaba un poco embarazada. <i>Olaizola Escobar</i> 109: Yo seguía la conversación embarazado, con la mirada baja. Cuando salió el ayudante, no me atreví a levantarla. <i>Torrente Fragmentos</i> 372: Después de unas palabras vagas y embarazadas, acabará por declararme que quiere hacerme unas preguntas.
DUE	embarazado, -a Participio de EMBARAZAR[SE]. ☉ <i>adj.</i> Cohibido: 'Está embarazado delante de ti'. ☉ (<i>de</i>): 'de su primer hijo, de seis meses, de su marido' <i>adj. y n. f.</i> Se aplica a la mujer que lleva en su seno un hijo. ⇒ *Embarazo.
DEST	embarazado, da. <i>part. 1.</i> → embarazar. ☉ <i>adj.</i> 2. Dicho de mujer: Que ha sido fecundada y va a tener un hijo. <i>Las mujeres embarazadas llevan ropa holgada. Está embarazada de ocho meses. Estaba embarazada DE su anterior novio. Tb. f. Dejé mi asiento a una embarazada.</i> ► 2: ENCINTA, GESTANTE, PREÑADA.
DRAE	embarazado, da. (Del part. de <i>embarazar</i>). 1. <i>adj.</i> Dicho de una mujer: preñada . U. t. c. s. f.
CLAVE	embarazado, da adj./s.f. Referido a una mujer, que está preñada: <i>Está embarazada de ocho meses y ya le cuesta mucho moverse.</i> SINÓNIMO: <i>encinta</i> USO: En la lengua coloquial, se usa también aplicado a un hombre cuya pareja está embarazada.
DDEA	embarazada <i>adj./s.f.</i> Referido a una mujer, que está preñada. □ SEM. Como adjetivo es sinónimo de <i>encinta</i> .
DISALE	embarazada <i>adjetivo, sustantivo femenino</i> 1 (estar) [Mujer] que lleva un hijo en su vientre: <i>Creo que está embarazada de cinco meses.</i>
DGILE	embarazado, -da, adj. 1. Turbado, molesto. 2. mujer preñada.

DIPELE	<p>em·ba·ra·zar [embaraθár] 1 tr. [a alguien] Dejar a una mujer en estado de esperar que nazca un hijo: <i>después de varios años de matrimonio, don Miguel consiguió ~ a su mujer y estaban muy felices esperando al bebé.</i> 2 Poner en una situación difícil o que da vergüenza: <i>consiguió ~ a todos los asistentes con las tonterías que decía.</i> 3 [algo, a alguien] Hacer difícil un movimiento o acción: <i>el vestido de fiesta embarazaba sus movimientos.</i> ⇒ estorbar. □ Se conjuga como 4.</p> <p>em·ba·ra·zo [embaraθo] 1 m. Estado en el que se encuentra la mujer que espera un hijo: <i>tuvo un ~ con muchas molestias.</i> 2 Falta de confianza; vergüenza: <i>no fue capaz de salir de esa situación sin ~.</i></p>
---------------	---

Como se puede observar en (2), no todos los diccionarios consultados presentan la voz en género masculino en la macroestructura, pues el DISALE y el DDEA tienen como única entrada la correspondiente al femenino singular.

Por lo que se refiere a la información gramatical en la microestructura, el DRAE, el DEA, el DUE y el DEST aportan la derivación gramatical de este adjetivo (del participio del verbo *embarazar*) y no la incluyen, en cambio, los diccionarios CLAVE, DDEA, DISALE y DGILE.

Con respecto a la microestructura, los cuatro diccionarios de aprendizaje, el CLAVE y el DRAE sólo incorporan la acepción más utilizada actualmente: "el adjetivo embarazado se refiere a una mujer *que lleva un hijo en su vientre*" (DISALE). En cambio, los otros tres diccionarios generales aportan también la acepción del adjetivo embarazado como 'estado de ánimo de una persona', ordenándola diacrónicamente el DGILE y el DUE en la primera acepción.

El Clave, el DRAE, el DDEA y el DGILE (sólo para la segunda acepción) presentan una definición sinonímica en forma de remisión ("*ver -preñada*") a diferencia de los otros que muestran una definición explicativa ("*-mujer que va a tener un hijo*").

El Clave, el DDEA y el DEST recogen la relación semántica al final del artículo lexicográfico; el sinónimo que se muestra en los primeros dos diccionarios es "*encinta*", mientras que en el tercero aparecen dos sinónimos más: "*preñada y gestante*".

El único diccionario que utiliza una nota de uso es el Clave ('En la lengua coloquial, se usa también aplicado a un hombre cuya pareja está embarazada').

Con respecto a las informaciones gramaticales, el DUE y el DISALE las incluyen en el contorno de la definición, mientras que los otros diccionarios dan estas informaciones a través de los ejemplos (DEST: "*estaba embarazada DE su anterior novio*"). El DGILE, el DDEA y el DRAE no incluyen ejemplos.

El caso del DIPELE es diferente del resto, pues no tiene en cuenta el adjetivo derivado del participio pasado del verbo *embarazar*, sino que proporciona una entrada para el verbo (*embarazar*) y otra para el sustantivo (*embarazo*).

En primer lugar, la presencia de la etimología, de la transcripción fonética, la aportación de más ejemplos y sinónimos y el uso de definiciones explicativas son cuestiones esenciales para estudiantes extranjeros de español. Todos los diccionarios utilizados carecen de etimología. En segundo lugar, sólo el DIPELE contiene la transcripción fonética y únicamente tres repertorios (DUE, DEA y DEST) especifican que este adjetivo es el participio del verbo *embarazar*. En tercer lugar, el DRAE es el diccionario que ofrece menos informaciones didácticas en cuanto a la definición se refiere, como es normal dada su finalidad normativa. Por lo tanto, en este caso, preferimos, por un lado, el DUE porque añade casi todas las informaciones necesarias para un estudiante extranjero (gramática, definición explicativa y ejemplos claros), a pesar de que ordene diacrónicamente las acepciones, y el Clave, por el otro, porque presenta una marca de uso importante que nos permite conocer el uso de la voz en el lenguaje coloquial.

En la tabla siguiente, mostramos los artículos lexicográficos de la voz *guardar* (3):

(3)

		GUARDAR	
DUE	<p>guardar (de "guarda")</p> <p>1 ("contra, de") tr. "Defender o "proteger: servir para que a una cosa no le ocurra cualquier daño o no le llegue cualquier cosa perjudicial". El perro <i>guarda</i> la casa contra los ladrones. Un torcón guarda la entrada del castillo. <i>Guardar</i> las espaldas de alguien. La teta <i>guarda</i> del niño. ("contra, de") Puede emplearse causativamente. "El hombre <i>guarda</i> del río <i>los pescadores</i> con esasas". <i>prim. guardar algo para "evitar un daño. Mantener una actitud "reservada o recelosa en algún asunto o frente a alguien.</i></p> <p>2 tr. Poner una cosa en sbo donde está reservada o protegida, o en el sitio donde le corresponde estar: "Guardaba el pan bajo llave. Las cazas están <i>guardadas</i> en el armario. <i>Guarda</i> sus joyas en una caja fuerte". (con un pron. reflexivo.) "Meterse alguien una cosa en un bolsillo o en otro sbo de su traje: "Se <i>guardó</i> la cartera en el bolsillo interior". (con un pron. reflexivo.) "Ocultar una cosa fraudulentamente o para quedarse con ella: "Se <i>guardó</i> una carta de la baraja".</p> <p>3 tr. o abs. Inform. Pasar la información contenida en la memoria a un disco o cinta mediante determinada instrucción. <i>Salvar.</i></p> <p>4 tr. Tener alguien a su "cuidado por cierto tiempo una cosa de otra persona: "Me <i>guardó</i> unas cosas en su casa mientras yo estuve de viaje". Tener o sostener durante cierto tiempo una cosa de otra persona: "Ella me <i>guardó</i> los libros mientras yo me acabé el zapato".</p> <p>5 Tener cuidado de que no se escapen los presos. <i>Custodiar, vigilar.</i></p> <p>6 Tener una cosa "ocultas en sí iquesos o cosas de valor: "La tierra <i>guarda</i> tesoros. Esta caja <i>guarda</i> mi secreto".</p> <p>7 Tener alguien persistentemente cierto sentimiento hacia otra persona: "No le <i>guardo</i> agradecimiento por eso". Se usa con más frecuencia cuando se trata de sentimientos múltiples: "No me <i>guardas</i> rencor".</p> <p>8 "Tener con alguien respeto, atenciones, consideraciones, etc.: "Le <i>guardan</i> algunas consideraciones por ser el más antiguo".</p> <p>9 No dejar que desaparezca, se pierda o se altere cierta cosa: "Guardan sus costumbres". "Conserve".</p>	<p>10 Hacer que cierta cosa siga de la manera que se expresa: "Te <i>guardaré</i> la cena caliente".</p> <p>*Conservar, mantener.</p> <p>11 Conservar para alguien una cosa, por ejemplo un puesto, sin permitir que lo ocupe otra persona: "Le <i>guardan</i> el puesto mientras está en el servicio militar. <i>Guárdame</i> sitio a tu lado en el cine". "Reservar. Ocupar una persona el sitio de otra mientras ésta está ausente, para que no lo pierda: "Le <i>guardé</i> el sitio en la colé".</p> <p>12 No gastar una cosa y dejarla para cierta ocasión: "Guarda el traje nuevo para los días de fiesta".</p> <p>*Reservar. Poner "aparte una cosa para reservarla para alguien: "Guardó un trozo de tarta para su hermano". (con un pron. reflexivo.) Dejar algo sin consumir, para consumirlo más tarde: "Me <i>guardé</i> un trozo de pastel para la merienda". *Reservar.</p> <p>13 (con un pron. reflexivo.) No dar a otros una cosa: "Guarda su ciencia para sí". *Reservar. (con un pron. reflexivo.) No dar, no entregar o no devolver cierta cosa: "Se <i>guardó</i> el dinero que había cobrado por los recibos". (con un pron. reflexivo.) Se emplea en imperativo o en frases de sentido imperativo para "despreciar algo que le dan u ofrecen a uno: "Puede <i>guardarse</i> sus consejos. ¡<i>Guárdate</i> tu dinero!".</p> <p>14 No comunicar a otros un secreto. *Reservar.</p> <p>15 No gastar, por "economía o por avaricia: "No come lo necesario, por <i>guardar</i>".</p> <p>16 "Seguir de cierta manera, que se expresa con el nombre de la cosa en que o con que se sigue: "Guarda la derecha".</p> <p>17 "Cumplir u "obedecer; atenerse alguien en su conducta a la palabra dada, a sus promesas, a las leyes o preceptos, etc. También, "guardar las fiestas" y "guardar fiesta".</p>	<p>18 ("de") <i>prim.</i> "Abstenerse de hacer algo, por miedo: "Me <i>guardaré</i> de provocarte". Cuidarse. Se emplea especialmente como amenaza: "Te <i>guardarás</i> de tocarme un pelo de la ropa". Guardarse muy bien, <i>guardarse</i> muy mucho.</p> <p>19 (ant.) tr. "Cuidar: tener cuidado de hacer o no hacer cierta cosa.</p> <p>20 (ant.) "Esperar. <i>Aguardar.</i></p> <p>21 (ant.) "Atender a algo que hace otro u "obseñado.</p> <p>V. "guardar entre <i>algunos</i>; guardar las apariencias; guardar la boca; guardar en el buche; guardar <i>cama</i>; guardar la cara; guardar las distancias; guardar <i>fiesta</i>; guardar las formas".</p> <p>iGuarda! 1. <i>Exclamación de sorpresa o asombro.</i> 2. <i>También de advertencia, equivalente a "¡cuidado!".</i></p> <p>Guardársela a alguien. No olvidar una ofensa o daño recibido y esperar el momento oportuno para "vengarse o tomar desquite.</p> <p>iGuardate! 1, etc. iGuardet!</p> <p>V. "guardar la línea; guardar bajo llave, el miedo guarda la vida; guardar su puesto; guardar silencio; guardar para <i>siemiente</i>".</p> <p>. Catálogo</p> <p>Suños de nombres de guardián, "ano, año": "hortelano; ermitaño". Acharcar, zembecnar, alzar, amenazar el santo, montar la <i>fronchera</i>. Consigna, contraseña, nombre, santo, santo y seña. (Atención, ¡alerta!), <i>igente de paz!</i>, ¡quién vive! Bandolera, chuzo, pica, banzón, tricornio. Garita. Gran guarda, guardaero, guardanés, retaguarda, vanguardia. "Defender. "Proteger. Vigilar.</p>

DEST	<p>guardar. tr. 1. Cuidar o vigilar (algo o a alguien). <i>El perro guardaba el ganado. Los soldados guardan la prisión.</i> 2. Poner (algo) en un lugar donde esté seguro o protegido. <i>¿Por qué no guardas el dinero EN el banco? Guarda el coche EN el garaje. Guardé la comida EN la nevera.</i> 3. Conservar o mantener (algo). <i>Debes guardar una distancia de seguridad. No le guardo rencor. En los hospitales hay que guardar silencio. Guardo un buen recuerdo de aquella época.</i> 4. Reservar o no gastar (dinero). <i>Estoy guardando la paga de los domingos para comprarme unas botas.</i> Tb. usado en constr. intr. <i>El avaro vive obsesionado con guardar.</i> 5. Proteger (algo o a alguien) de algo dañino. <i>Hay que guardar a los niños DE las corrientes.</i> 6. Cumplir (una ley o una obligación). <i>Le han puesto una multa por no guardar las normas de circulación. Hay que guardar los mandamientos. Sabe guardar la palabra dada.</i> O intr. prnl. 7. Precaverse de alguien o algo. <i>Guárdate DE los murmuradores.</i> 8. Poner cuidado en evitar algo. <i>Guárdate DE llevarle la contraria, que tiene muy mal genio.</i> ■ guardársela (a alguien). loc. v. coloq. Esperar un tiempo para vengarse (de él). <i>Esta tē la guardo.</i> ► 1: *VIGILAR.</p>
DGILE	<p>guardar (germ. <i>wardon</i>, estar en guardia) tr. Cuidar, custodiar, vigilar o preservar de daño [a personas o cosas]: ~ a los niños; ~ bajo llave; ~ entre algodones; ~ para simiente. 2 Observar y cumplir [lo que es debido]: ~ los mandamientos; ~ silencio; ~ la palabra. 3 Conservar, retener [algo]: ~ en la memoria; ~ copia de un acta; quien guarda, halla. fig. Guardársela a uno, diferir para tiempo oportuno una venganza o desahogo. 4 No gastar; ser tacaño o miserable. 5 Poner [una cosa] en el sitio que le corresponde. - 6 prnl. Recelarse y precaverse: <i>guárdate del agua mansa.</i> 7 Evitar: <i>ya me guardaré de ir.</i></p>
DEA	<p>guardar I v A tr ► a, normal 1 Cuidar y custodiar (a alguien o algo). Hoyo <i>ROC</i> 8/9.76, 91: Los hombres seguían juncos y espadañas; .. los perros guardaban el campamento. b) Proteger o preservar [de alguien o algo]. Tb sin compl. ZVicente <i>Balcón</i> 70: -¡Dios guarde a las señoras! (Con su permiso de ustedes!- Casta, detrás de ella, mordiendo, admirada, el labio inferior: -¡Qué finolis viene la chica! * Que Dios nos guarde de las enfermedades. 2 Poner [algo en un lugar] para que esté protegido u oculto. <i>Economía</i> 189: Las prendas de uso más corriente en la casa se guardan en los estantes más a mano. b) Encerrar o tener dentro de sí [algo]. CSotelo <i>Pról. Epist. Armenteras</i> 6: El ulterior desenvolvimiento de las cosas lleva siempre guardado [sic], dentro de sí, graves sorpresas. 3 Conservar o mantener [algo]. A veces con compl de interés. Chueca <i>País</i> 11.5.76, 8: Es posible que los menos comediados sean los más privilegiados, los que por guardar estos privilegios, muchas veces usurpados, pierden todo comediamento. C. Mora <i>Van</i> 20.12.70, 55: El Código especifica que hay que guardar una distancia reglamentaria entre coche y coche. J. M. Moreira <i>Ya</i> 1.9.74, 10: Kurdo fue uno de los hombres más feroces de que la historia guarda noticia: Saladino. <i>Ya</i> 21.2.78, 17: Numerosos españoles se guardan las actuales monedas en circulación esperando que obtengan un valor numismático considerable. b) Tener (una actitud o relación) de manera más o menos estable o prolongada. <i>Arce Testamento</i> 22: No debes guardar rencor a El Bayona. <i>Economía</i> 323: Se puede ser muy alegre y muy divertida, pero guardando una compostura perfecta en todo momento. <i>Arce Testamento</i> 49: Guardamos un profundo silencio. <i>Delibes Siestas</i> 32: Si yo abandono mi negocio para ayudarte, justo es que me guardes una atención, hijo. <i>Matute Memoria</i> 101: Cuando volvió, ya estaba enterrado el pobre viejo, y él no le guardó luto. <i>Gimferrer Des</i> 12.9.70, 29: Su excelencia [del libro] guarda proporción directa con su falta de novedad literaria. c) ~ las apariencias, ~ cama, ~ las distancias, ~ las formas → APARIENCIA, CAMA', DISTANCIA, FORMA. 4 Reservar [algo para alguien o algo]. Medio <i>Bibiana</i> 14: Marcelo Prats .. guardó para sí la preocupación. b) Ahorrar. Tb abs. Cela <i>Izaq</i> 101: Andrea la Garbanzona no supo guardar .. y ahora se ve como se ve: en clases pasivas y trotando, trotando siempre en espera del triste gurriato que la encame y le pague un café y una copeja de anís. 5 Cumplir u observar [una ley, un precepto o una obligación]. Vesga-Fernández <i>Jesucristo</i> 103: Si quieres entrar en la vida eterna, guarda los mandamientos. b) No trabajar [en un día de fiesta (cd)]. SPerlosio <i>Jarama</i> 36: -Meñudo calor. -Sí que lo hace, sí. No parece sino que espera los domingos para apretar más todavía. -Ya; ese no guarda fiestas. ► b pr 6 ~sela [a alguien]. (col) No olvidar una ofensa o un daño y esperar el momento oportuno para su venganza. Tomás <i>Orilla</i> 108: En el talego le tuve que partir la cara. Y por lo que se ve, me la guarda. ¡Lo va a tener claro conmigo! B intr pr 7 ~se [de alguien o algo]. Procurar evitar[lo]. <i>Frec en fórmulas de amenaza.</i> CNavarro <i>Perròs</i> 82: Conmigo puedes hacer lo que te plazca. Pero guárdate de meter-te con Mario. II loc adj 8 de *. (Rel catól) [Fiesta] en que hay obligación de oír misa y no se puede trabajar. SLuis <i>Doctrina</i> 77: Dios nos manda descansar los domingos y fiestas de guardar.</p>
DRAE	<p>guardar. (De <i>guarda</i>).</p> <ol style="list-style-type: none"> tr. Tener cuidado de algo, vigilarlo y defenderlo. <i>Guardar un campo, una viña, ganado, un rebaño.</i> tr. Poner algo donde esté seguro. <i>Guardar dinero, joyas, vestidos, etc.</i> tr. Observar o cumplir aquello a lo que se está obligado. <i>Guardar la ley, la palabra, el secreto.</i> tr. Mantener, observar. <i>Guardar silencio.</i> tr. Conservar o retener algo. tr. No gastar, ser tacaño. tr. Preservar algo del daño que le puede sobrevenir. tr. ant. Aguardar, esperar. tr. ant. Impedir, evitar. tr. ant. Atender o mirar a lo que otro hace. tr. ant. Acatar, respetar, tener miramiento. prnl. Recelarse y precaverse de un riesgo. <i>Guárdate DE los murmuradores.</i> prnl. Poner cuidado en dejar de ejecutar algo que no es conveniente. <i>Yo me guardaré DE ir a tal parte.</i> <p>guarda. 1. interj. U. para expresar temor o recelo de algo. 2. interj. U. para advertir y avisar a alguien que se aparte del peligro que le amenaza.</p> <p>guardársela a alguien. 1. loc. verb. coloq. Aplazar para tiempo oportuno la venganza, castigo, desquite o desahogo de una ofensa o culpa.</p> <p>□ V. día de guardar fiesta de guardar</p>
	<p>guardar v.</p>

<p>CLAVE</p>	<p>1 Cuidar, vigilar o defender: <i>El perro ayuda al pastor a guardar el ganado.</i> 2 Colocar en un lugar seguro o apropiado: <i>Guardó el dinero en la caja fuerte.</i> 3 Conservar o retener: <i>Guardo un buen recuerdo de ellos.</i> 4 Referido a algo a lo que se está obligado, cumplirlo o acatarlo: <i>Todos tenemos que guardar las normas de nuestra comunidad.</i> 5 Ahorrar o no gastar: <i>Guarda parte de su asignación semanal para comprarse una moto.</i> prnl. 6 Referido a algo que encierra un daño o un peligro, precaverse de ello: <i>Guárdate de los falsos amigos, porque te traicionarán.</i> 7 Referido a una acción, dejar de hacerla o evitar su realización: <i>Me guardaré muy bien de asistir a esa reunión.</i> 8 guardársela a alguien col. Esperar el momento oportuno para vengarse de él: <i>Ésta se la guardo, y algún día me pagará la faena que me ha hecho.</i> ETIMOLOGÍA: Del germánico <i>wardon</i> (montar guardia, aguardar). SINTAXIS: Constr. como pronominal: <i>guardarse DE algo.</i></p>
<p>DDEA</p>	<p>guardar v. 1 Cuidar, vigilar o defender: <i>El perro ayuda al pastor a guardar el ganado.</i> 2 Colocar en un lugar seguro o apropiado: <i>Guardó el dinero en la caja fuerte.</i> 3 Conservar o retener: <i>Guardo un buen recuerdo de ellos.</i> 4 Referido a algo a lo que se está obligado, cumplirlo o acatarlo: <i>Todos tenemos que guardar las normas de nuestra comunidad.</i> 5 Ahorrar o no gastar: <i>Guarda parte de su asignación semanal para comprarse una moto.</i> prnl. 6 Referido a algo que encierra un daño o un peligro, precaverse de ello: <i>Guárdate de los falsos amigos, porque te traicionarán.</i> 7 Referido a una acción, dejar de hacerla o evitar su realización: <i>Me guardaré muy bien de asistir a esa reunión.</i> 8 guardársela a alguien; col. Esperar el momento oportuno para vengarse de él: <i>Ésta se la guardo, y algún día me pagará la faena que me ha hecho.</i> □ ETIMOL. Del germánico <i>wardon</i> (montar guardia, aguardar). □ SINT. Constr. como pronominal: <i>guardarse DE algo.</i></p>
<p>DISALE</p>	<p>guardar verbo transitivo 1 Servir < un animal o una cosa > de defensa o de protección de [una cosa]: <i>Esa alarma guarda la casa de los ladrones.</i> 2 Poner < una persona > [una cosa] en [un lugar en el que está protegida o en el que le corresponde estar]: <i>Pienso guardar las escrituras en la caja fuerte del banco.</i> 3 Tener < una persona > reservada [una cosa] para [otra persona]: <i>El librero guardaba este ejemplar para ti.</i> 4 Quedarse < una persona > con [una cosa]: <i>Te has guardado mi pluma en el bolsillo.</i> 5 Tener < una persona > [un sentimiento o una actitud] hacia [otra persona]: <i>Tú no sabes el respeto que yo le guardo. No debes guardarle rencor.</i> 6 Tener < una persona > [una cosa] a su cuidado: <i>¿Guardo yo el dinero?</i> 7 No gastar < una persona > [una cosa]: <i>He guardado la paga para las vacaciones.</i> 8 Mantener < una persona > el recuerdo o la sensación que le produjo [una cosa]: <i>Guardó su imagen en la memoria.</i> 9 Mantener < una persona > [una actitud o una posición]: <i>El médico le ha dicho que debe guardar cama. Si no guardáis silencio, no sigo.</i> 10 Mantener < una persona > [una promesa o su palabra]: <i>Han guardado su palabra y han cumplido su compromiso.</i> verbo pronominal 1 Mantener < una persona > una actitud recelosa o precavida respecto a [una persona o una cosa]: <i>Guárdate de mí. Si no se guarda de él acabará mal.</i> 2 Evitar < una persona > [una cosa]: <i>Le he dicho que se guarde de participar en ese negocio.</i> Frases y locuciones 1 cubrirse / guardarse las espaldas*. día* / fiesta de precepto / ~. ~ las apariencias*. ~ las distancias*. guardarla / guardársela Uso/registro: coloquial. Esperar < una persona > el momento oportuno para vengarse de otra persona: <i>Ten cuidado con él, que te la guarda.</i> 2 hacer / ~ cama*. nadar* y ~ la ropa. tener las espaldas* cubiertas / guardadas. tener / llevar / ~ un as* en la manga.</p>
<p>DIPLE</p>	<p>guar·dar guardár 1 tr.-prnl. [algo] Poner o colocar una cosa en un sitio, generalmente para que no se pierda: <i>guardó el collar en el estuche; se guardó las llaves en el bolsillo.</i> 2 [algo] Reservar una parte: <i>guarda lo que te sobre en una tartera.</i> 3 [algo, a alguien] Proteger o defender de un posible mal: <i>el pastor guardaba el rebaño.</i> 4 [algo] Mantenerse en una determinada posición o situación: <i>tuvimos que ~ cola durante una hora; guarden silencio hasta que llegue su turno; se vio obligado a ~ cama.</i> - 5 guardarse prnl. [de algo/alguien] Evitar una acción o cosa peligrosa: <i>guárdate de ir solo; debes guardarte de las malas compañías.</i> ■ guardársela, fam., no olvidar un mal recibido y estar dispuesto a devolverlo cuando llegue la ocasión: <i>ésta se la guardo, no se me va a olvidar.</i></p>

Uno de los verbos que puede generar problemas de comprensión para un estudiante italiano que aprende español es *guardar*. Se podría caer en el error de identificar *guardar* ('conservar') con el italiano *guardare* ('mirar, admirar'). Esta confusión es lógica si tenemos en cuenta que ambas palabras proceden del germánico **wardōn*, que significa 'estar en guardia'. Sin embargo, la evolución semántica de los dos términos en italiano y en español ha sido diferente: las

acepciones más comunes del italiano *guardare* son 'mirar' y 'observar'. El análisis del artículo lexicográfico de *guardare* en el Zingarelli 2000 muestra, en su tercera acepción, el sentido de 'vigilar y defender algo', que es el que corresponde al español *guardar*. Sin embargo, se trata de un sentido que se utiliza sólo en expresiones concretas como *guarda i bambini!*, que significa '¡controla a los niños!', y frases hechas como *Dio me ne guardi!*, que corresponde a '¡Dios me guarde/libre!'. En cambio, en el habla común prevalece el sentido de *guardare* como 'mirar'. En este caso, lo que un estudiante italiano de español se espera a la hora de buscar el lema *guardar* en un diccionario es que se explique la diferencia que hay entre *guardar* y *guardare* por medio de una definición que no deje espacio a ambigüedades. Entendemos que esto último es imposible por ahora, pues los diccionarios didácticos no se dirigen a estudiantes diferenciados por naciones, sino a aprendices extranjeros de español en general. Para que se puedan aclarar todas las dudas, hace falta la presencia de ejemplos que muestren el verbo en un contexto preciso, de manera que el estudiante pueda usar el diccionario no sólo para descodificar sino también para codificar mensajes reales en un contexto determinado.

En el artículo lexicográfico que el DRAE proporciona para *guardar* no aparecen frases completas en los ejemplos (con la excepción de las acepciones 12 y 13, que muestran el verbo en su uso pronominal), sino sólo algunas colocaciones. Es lo que se puede observar también en el DGILE. Este tipo de información es muy útil para el usuario, puesto que le permite entender cuáles son los sustantivos que aparecen con mayor frecuencia después de ese verbo. Al mismo tiempo, estos ejemplos añaden una información vital para que cada acepción sea clara y no sea ambigua. En la primera de las acepciones, se define *guardar* como «Tener cuidado de algo [aunque otros diccionarios hablan de "cosa"], vigilarlo y defenderlo». Si no hubiera ejemplos que revelasen los referentes a los que "algo" alude, la definición podría crear confusiones al usuario, que en el momento de utilizar el verbo no sabría con certeza qué sustantivos suelen combinarse con él. Esto demuestra que los ejemplos completan la definición y que, muy a menudo, la aclaran.

La información proporcionada en el DRAE se puede complementar con la de otros diccionarios en los que aparecen ejemplos más completos: diccionarios de uso, como el Clave, y diccionarios de aprendizaje, como el DISALE. En particular, en este último, se ofrecen definiciones muy precisas. El genérico "algo" del DRAE, que puede confundir al usuario, se sustituye por referentes precisos. La primera acepción de *guardar* es «Servir <un animal o una cosa> de defensa o de protección de [una cosa]» y está seguida del ejemplo «*Esa alarma guarda la casa de los*

ladrones». Como se observa, el DISALE proporciona más información que el DRAE, lo que es comprensible si consideramos su finalidad didáctica⁹.

La misma acepción de *guardar* se registra en el CLAVE como «cuidar, vigilar o defender». Con respecto a la del DISALE, la acepción del CLAVE no consigue satisfacer las necesidades de un estudiante que aprende un idioma extranjero. Sin embargo, hay que considerar el hecho de que el CLAVE, no obstante su finalidad didáctica, no está pensado para estudiantes extranjeros, sino para hablantes nativos, para quienes sería superfluo ofrecer determinados tipos de informaciones, tan necesarias, en cambio, para un estudiante extranjero de español. De hecho, a la hora de redactar un diccionario, el lexicógrafo selecciona el conjunto de informaciones que necesita el tipo de usuario a quien va dirigido su repertorio. En cambio, en un diccionario como el DEA se quiere presentar una descripción fiel del español de hoy, cuyo usuario ideal es el hablante nativo que tiene un buen dominio de la lengua española. Si las informaciones gramaticales y sintácticas contenidas en la microestructura pueden ser consideradas adecuadas para los que aprenden el idioma, los ejemplos proporcionados no lo son. Si analizamos uno de los ejemplos de la tercera acepción de *guardar* («Chueca País 11.5.76, 8. Es posible que los menos comedidos sean los más privilegiados, los que por guardar estos privilegios, muchas veces usurpados, pierden todo comedimiento»), observamos que el hablante extranjero de español puede encontrarse con dificultades al leer palabras como “comedidos”. Para el que aprende el idioma, con un ejemplo modificado o creado *ad hoc* que enseñe frases estándar en las que aparece el verbo *guardar* es más provechoso que un ejemplo extraído de un contexto real, sobre todo si éste pertenece al habla culta y formal. Las citas literarias y periodísticas literales pueden presentar palabras que el usuario desconoce, por lo que el ejemplo no se revela un instrumento de ayuda para la codificación. Esto no significa que un estudiante no pueda utilizar el DEA para profundizar en su conocimiento de la lengua extranjera, sino que su uso necesita ser complementado con el de otro diccionario de aprendizaje, y su consulta puede resultar muy beneficiosa si el usuario ha alcanzado un conocimiento mayor de la lengua española.

Sin embargo, y entre los diccionarios que están dirigidos tanto a usuarios nativos como a estudiantes de E/LE, el DUE presenta abundantes informaciones gramaticales y de uso. En cuanto a las informaciones gramaticales, podemos tomar como ejemplo la primera acepción de *guardar*:

⁹ El DISALE es “un diccionario que aspira a convertirse en un instrumento fundamental para construir frases. Por ello, además de la información que aclara dudas morfológicas, se han incluido sistemáticamente diversas observaciones sintácticas claras y esquemáticas. En consecuencia, se ha preferido incluir pocos fenómenos, pero importantes y de manera casi exhaustiva” (Introducción, 1996; VIII).

1. ("contra, de") tr. *Defender o *proteger: servir para que a una cosa no le ocurra cualquier daño o no le llegue cualquier cosa perjudicial. [...] Puede emplearse causativamente: "El hortelano guarda del frío las plantas con esteras".

La observación relativa al empleo causativo se revela de gran ayuda para el usuario que desee obtener aclaraciones de tipo gramatical.

Por lo que respecta a las informaciones de uso, en la séptima acepción del verbo se lee:

7. Tener alguien persistentemente cierto sentimiento hacia otra persona: "No le guardo agradecimiento por eso". Se usa con más frecuencia cuando se trata de sentimientos malévolos: "No me guardes rencor".

Su análisis muestra otro rasgo peculiar del DUE: la atención a los contextos de uso de las palabras. Una vez leídos estos ejemplos contenidos en el diccionario, el estudiante podrá incorporarlos a sus conocimientos lingüísticos para producir mensajes reales.

En el momento en que se busca un verbo, se espera encontrar también detalles sobre su transitividad o intransitividad. En el DISALE y en el DEA aparece la abreviación *vt*, mientras que en el DGILE, DUE, DRAE, DEST y DIPELE la transitividad del verbo se indica mediante la abreviación *tr*. En ambos casos, se entiende que se puede poner un objeto después del verbo. Sin embargo, en el CLAVE y en el DDEA, aparece sólo la indicación *v*. En este caso, para comprender el uso del verbo habrá que acudir a los ejemplos para que se resuelvan las dudas.

Hay unos casos en los que el verbo *guardar* puede regir complementos indirectos después del objeto. En el DEST, aparece como ejemplo de la segunda acepción: «guarda el coche EN el garaje». Destaca el uso de la mayúscula para la preposición, decisión tipográfica a la que también recurren el DDEA y el DRAE, mientras que en el DISALE la preposición está en negrita. Desde el punto de vista de un estudiante, el empleo de este tipo de recurso es óptimo, puesto que permite ver de manera inmediata cuáles son las preposiciones que el verbo puede regir y en qué tipo de estructuras sintagmáticas y sintácticas se puede emplear. Lo que para nosotros convierte a un diccionario en útil no es sólo el tipo de información presente en él, sino también la forma en la que se presenta el material, siendo éste, en muchos casos, uno de los criterios que guían al estudiante a la hora de elegir (comprar) un diccionario.

En todas las obras lexicográficas analizadas, con la única excepción del DIPELE, falta la transcripción fonética de las palabras. Puede suceder que un

italiano no se dé cuenta de ello, ya que hay muchas semejanzas entre su lengua materna y el español, además de que en español hay una relación casi exacta entre escritura y pronunciación, pero de todos modos el español presenta algunos fonemas inexistentes en italiano, como la /x/, fonema fricativo y velar, y la /θ/, fonema interdental, fricativo y sordo. En el caso de que el estudiante de español sea inglés o alemán, la presencia de símbolos que indiquen cómo pronunciar de manera exacta una palabra está mucho más justificada. Por lo tanto, habría que incluir la transcripción fonética para cada lema, sobre todo en aquellos diccionarios dirigidos a estudiantes extranjeros, como el DISALE.

En cambio, gracias a la presencia de la transcripción fonética, el DIPELE ofrece una gran ayuda a los estudiantes extranjeros, sobre todo a los de habla no romance.

Hay también otros tipos de indicaciones que pueden interesar a un estudiante de lenguas extranjeras a la hora de buscar una palabra, como la etimología. La presencia de informaciones sobre la evolución de la palabra en la microestructura puede permitirle integrar sus conocimientos lingüísticos y etimológicos y añadir más noticias sobre el lema. En el caso de *guardar*, el usuario puede unir nociones de filología germánica y romance y obtener informaciones sobre la evolución fonética de la palabra en cuestión. Está claro que para un estudio más analítico sería necesaria la consulta de un diccionario etimológico. Sin embargo, un diccionario general de uso o didáctico puede ser un buen punto de partida. En particular, en el CLAVE, en el DDEA y en el DGILE aparece la etimología de *guardar*, mientras que en el DEST y en el DEA no se incluye, lo que resulta bastante comprensible, ya que el DEA se propone describir la lengua actual y no analiza el idioma desde un punto de vista diacrónico y el DEST sigue las recomendaciones de muchos lexicógrafos de no incluir la información etimológica en los diccionarios didácticos.

En el DRAE, se indica que el verbo deriva de *guarda*, lo que nos obliga a acudir a *guarda* para obtener una explicación más específica: «Del germánico **warda*, acto de buscar con la vista, y éste de **wardôn*, atender, prestar atención; cf. a.al.ant. *warta*».

El hecho de disponer de más de un diccionario puede ser muy útil para tener más claro el significado del verbo *guardar* y, al mismo tiempo, los contextos en que puede emplearse. Según sus propios intereses y la trayectoria de su búsqueda, el estudiante puede seleccionar cuál es el diccionario más adecuado para satisfacer sus necesidades.

Siguiendo con el análisis de varias palabras del léxico que puedan ayudarnos en la elección de los diccionarios más cercanos a las exigencias del estudiante extranjero de español, mostramos los artículos lexicográficos de un adverbio, *seguramente* (4):

(4)

	SEGURAMENTE
DUE	seguramente 1 adv. <i>Con seguridad</i> : 'Si no lo sabes seguramente, no lo digas'. 2 Indica gran probabilidad, aunque no seguridad, de la cosa que se afirma: 'Seguramente se irá pronto'. © Se emplea mucho en respuestas de asentimiento: '¿Será ya la una? —Seguramente'. ≈ Con seguridad, seguro, a buen SEGURO, de seguro.
DEST	<i>seguramente</i> , adv. de manera probable o casi segura. "Seguramente no vendré mañana"
DEA	seguramente adv 1 De manera probable o casi segura [3a]. Torrente <i>Off-side</i> 42: De todo lo que produce Europa, lo único que le importa es la industria de lujo francesa, y esa es tan firme que seguramente un Estado comunista se vería en la necesidad de protegerla. 2 De manera segura: [3a]. Caso 14.11.70, 19: Se va viendo surgir lenta pero seguramente un estado de superexcitación.
DRAE	seguramente . 1. adv. m. De modo seguro. U. t. c. adv. afirm. ¿Vendrás mañana? —Seguramente. 2. adv. m. Probablemente, acaso.
CLAVE	seguramente adv. De manera bastante probable: <i>Seguramente vendrá mañana, porque tiene el día libre.</i> SINÓNIMO: <i>seguro</i> .
DISALE	seguramente adverbio oracional 1 A buen seguro (que), casi con toda seguridad, muy probablemente: <i>Seguramente, tu primo habrá perdido el avión. Seguramente nos veremos el domingo.</i> Relaciones y contrastes: Por su proximidad semántica a <i>probable</i> y a <i>seguro</i> , muchos hablantes lo construyen con modo subjuntivo cuando precede al verbo sin pausa intermedia: <i>Ellos seguramente sean amigos.</i> (' Es muy probable que sean amigos. ') Como <i>ciertamente</i> , puede actuar como adverbio de respuesta, sea ante preguntas: ' - ¿Son amigos?' - 'Seguramente'; o ante meras afirmaciones - 'Esos vienen a pedirnos algo' - 'Seguramente. ' Puede, asimismo, como <i>seguro</i> , preceder a cláusulas encabezadas por <i>que</i> (<i>seguramente que</i>), especialmente a las sintéticas <i>que sí</i> y <i>que no</i> : <i>Seguramente que no.</i> Como <i>probablemente</i> , no sirve para hacer preguntas. (Contrástese: - '¿Ciertamente?' - 'Así es.' - '¿Realmente?' - 'Sí.' - '¿Seguro?' - 'Naturalmente que sí.'.)
DGILE	seguramente , adv.m. 1. de modo seguro. 2. probablemente,acaso.
DIPELE	se·gu·ra·men·te se□úramén-te 1 adv. De manera bastante probable: <i>no ha venido a trabajar, así que □ está enfermo.</i> 2 de manera cierta y segura: <i>esta tarde vendrán □ . => seguro.</i>

En este caso, encontramos una definición lexicográfica más breve que las anteriormente analizadas. Empezando por el diccionario normativo, el DRAE, notamos una división en dos acepciones: la primera nos da el sentido de 'certidumbre' (adv.m. *De modo seguro*) más una información de uso con ejemplo, es decir que se trata de un adverbio que se utiliza generalmente para afirmar una pregunta o duda (U. t. c. adv. afirm. *¿Vendrás mañana? —Seguramente.*). La

segunda nos da el sentido de 'probabilidad' (adv. m. Probablemente, acaso.). Este diccionario no expone la indicación sobre la derivación del adjetivo *seguro*, sino que da por sabido su conocimiento (1ª acepción). Sólo explica el significado a través de un ejemplo.

El DUE también presenta el adverbio con el significante de 'certidumbre' y después de 'probabilidad'. Encontramos un buen listado de ejemplos, sobre todo sobre el concepto de 'probabilidad', que en una primera impresión podría parecer fuera de lugar con el adverbio ("*Seguramente se irá pronto.*"), más una información con respecto a las respuestas de asentimiento ("*¿Será ya la una? –Seguramente*") y sinónimos y modismos en el uso cotidiano ("*Con seguridad, seguro, a buen seguro, de seguro*").

En el DGILE también encontramos primero la acepción de 'certidumbre' y después la de 'probabilidad' pero sin ejemplos ni aclaraciones, diversamente de lo que se puede observar en la definición proporcionada por el DIPELE. En este repertorio, aparecen dos acepciones acompañadas de ejemplo: la primera se refiere al sentido de 'probabilidad' y la segunda al de 'certidumbre'. Como hemos anotado anteriormente, la presencia de ejemplos es fundamental, puesto que el usuario puede comprobar el empleo, en este caso, del adverbio en determinados contextos de uso.

El DEST ofrece una acepción muy directa ("de manera probable o casi segura") con un ejemplo, uniendo los sentidos de 'certidumbre' y de 'probabilidad', quizás debido a un conocimiento preconcebido del usuario. Decisiones como ésta son las que podemos encontrarnos en un diccionario no dirigido a extranjeros. Generalmente, es probable que si consultamos el diccionario de nuestro idioma nativo no busquemos ni la etimología ni el sentido más particular, sino que nos centraremos en la macroestructura y prestaremos poca atención a la microestructura.

Otro ejemplo de diccionario dirigido a estudiantes nativos es el DDEA. En este caso no hemos encontrado el adverbio, sino sólo el adjetivo *seguro*, lo que se justifica si tomamos en consideración las palabras que el DDEA expone en su introducción, en donde expone que la intención de este repertorio es «lograr la claridad máxima y la sencillez total en su manejo. Por eso se han eliminado ejemplos innecesarios, algunos tecnicismos, entradas de claro aire dialectal, apostillas gramaticales impertinentes, regionalismos, términos y usos anticuados, nombres propios» (DDEA. 1997; XV).

El CLAVE, como diccionario de uso no dirigido a extranjeros, no diferencia entre acepción de 'certidumbre' y de 'probabilidad' pero, de manera general, define

seguramente como "De manera bastante probable". Además, ofrece un ejemplo y un sinónimo.

El DISALE ofrece muchos ejemplos, sin informaciones añadidas, como "*Seguramente, tu primo habrá perdido el avión. Seguramente nos veremos el domingo.*"

En el DEA notamos como también los adverbios están descritos con una mirada a la sociedad actual. De hecho, encontramos las acepciones de 'probabilidad' y después de 'certidumbre', pero lo que destacan son los ejemplos extraídos de periódicos. Como hemos comentado en otras ocasiones, este diccionario se diferencia de los otros por el hecho de tomar ejemplos de la realidad documentados entre 1955 y 1993, del mundo de la prensa, del teatro, de la narrativa. Esto nos conduce a pensar que se trata de un diccionario dirigido a usuarios que conocen bien la sociedad y la cultura españolas y que, por tanto, no es el más indicado para estudiantes extranjeros de español.

En este caso, creemos que el diccionario más adecuado a nuestras exigencias es el DUE porque ofrece una panorámica general de la palabra, es muy rico en informaciones sobre el uso, con ejemplos aclaradores e inclusión de modismos que nos hacen entender y aprender muchas expresiones de manera más rápida.

5. CONCLUSIONES

En general, los diccionarios suelen responder a muchas de nuestras necesidades como estudiantes de E/LE, pero echamos en falta otras informaciones útiles, como la transcripción fonética de las voces –que sólo se indica en el DIPELE–, la indicación de sinónimos y antónimos, más información pragmática y más ejemplos. En cuanto a estos últimos, que consideramos fundamentales para la mejor comprensión de las unidades léxicas que buscamos en los diccionarios, sabemos que la Real Academia Española ha influido mucho sobre la tradición lexicográfica española, puesto que la decisión de suprimir las citas en la edición de 1780 del DRAE para reducir el tamaño de la obra marcó las páginas de la lexicografía monolingüe del español durante dos siglos. Por fortuna, la situación ha comenzado a cambiar en los últimos 15 años y últimamente, gracias a que la Corporación académica ha decidido trabajar a partir de los materiales proporcionados por el Bando de Datos de la RAE, también los diccionarios académicos contienen ejemplos. Está claro que el estudiante de E/LE necesita no sólo conocer informaciones semánticas y morfológicas sobre el lema que busca, sino que también tiene la necesidad de saber cuáles son sus contextos de uso para

producir mensajes lingüísticos, con todas las informaciones derivadas del propio uso que eso conlleva. Por lo tanto, la consulta del DRAE siempre requiere del apoyo de diccionarios de uso o de aprendizaje. Éste es sólo uno de los ejemplos que muestra la necesidad de complementariedad entre estas obras.

Como se ha indicado, en nuestras búsquedas, además del DRAE, hemos elegido, entre los nueve repertorios analizados, dos diccionarios de uso, el CLAVE y el DUE, y dos diccionarios de aprendizaje, el DIPELE y el DISALE. El CLAVE nos satisface por la variedad de información que proporciona, en particular en las marcas de uso; el DUE nos ofrece indicaciones detalladas sobre el uso gramatical de cada lema con un vasto uso de ejemplos en cada acepción; el DISALE, gracias al uso del contorno definicional, permite entender cómo utilizar verbos y sustantivos desde un punto de vista sintáctico; y el DIPELE nos proporciona información sobre la pronunciación de las voces.

Por tanto, se verifica la afirmación que señalábamos al comienzo de este trabajo: que el diccionario ideal no existe y que en la complementariedad de consulta de los varios repertorios existentes encontramos nuestra solución mejor. Así, nuestro proceso de aprendizaje y de perfeccionamiento de la lengua con el apoyo de diccionarios se caracteriza necesariamente por la consulta de diferentes repertorios, al encontrar en unos lo que no hallamos en otros, y viceversa. En cuanto a estudiantes de E/LE que somos, necesitamos conocer los varios matices de la lengua, desde el aspecto más elevado hasta el más coloquial. Sería preferible que la lexicografía tuviera más en cuenta las necesidades reales de los usuarios en el futuro por medio de estudios que tengan en consideración cómo los estudiantes de una lengua usan realmente el diccionario.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alvar Ezquerro, Manuel (1993a): "Función del diccionario en la enseñanza de la lengua", en Alvar Ezquerro, Manuel, *Lexicografía descriptiva*, Barcelona, Bibliograf, pp. 165-175.
- Alvar Ezquerro, Manuel (1993b): "Enseñar, ¿con un diccionario?", en Alvar Ezquerro, Manuel, *Lexicografía descriptiva*, Barcelona, Bibliograf, pp. 177-180.
- Alvar Ezquerro, Manuel (2000): "Diccionarios monolingües del siglo XX", en Ahumada Lara, Ignacio (ed.), *Cinco siglos de Lexicografía del español. IV Seminario de Lexicografía Hispánica*, Jaén, 17-19 de noviembre de 1999, Jaén, pp. 127-160.
- Casares, Julio (1992): *Introducción a la lexicografía moderna*, Madrid, CSIC.

- Campos Souto, Mar y Pérez Pascual, José Ignacio (2003): "El diccionario y otros productos lexicográficos", en Medina Guerra, Antonia M.^a (coord.), *Lexicografía española*, Barcelona, Ariel: 53-78.
- Castillo Carballo, Auxiliadora y García Platero, Juan Manuel (2003): "La lexicografía didáctica", en Medina Guerra, Antonia M.^a, coord., *Lexicografía española*, Barcelona, Ariel: 81-101.
- Castillo Peña, Carmen (1992): "La definición sinonímica y los círculos viciosos", en *Boletín de la Real Academia Española*, Madrid, Gredos, LXXII: 463-566.
- Castillo Peña, Carmen (1993): "La definición sinonímica y los círculos viciosos (continuación)", en *Boletín de la Real Academia Española*, Madrid, Gredos: 133-213.
- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- El nuevo Vox Mayor. Diccionario de la lengua Española* (2002), Zanichelli Vox.
- Garriga Escribano, Cecilio (1999): "Diccionarios didácticos y marcas lexicográficas", en M. Neus Vila, M.^a Ángeles Calero, Rosa M. Mateu, Montse Casanovas, José Luis Orduña, eds., *Así son los diccionarios*, Lleida, Universidad de Lleida: 43-75.
- Garriga Escribano, Cecilio, (2002): "Los diccionarios escolares", en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, n. 31, julio de 2002: 35-52.
- Gutiérrez Cuadrado, Juan (1996a): "Enciclopedia y diccionario", en Forgas, E. (coord.), *Léxico y Diccionarios*, Departamento de Filologías Románicas, Universidad Rovira i Virgili, pp. 133-159.
- Gutiérrez Cuadrado, Juan. (1996b): "Las marcas en los diccionarios para extranjeros", en Díez de Revenga, P. y Jiménez Cano, J.M.^a (eds.), *Estudios de sociolingüística*, Murcia, DM, pp. 95-106.
- Gutiérrez Cuadrado, J. (dir.) (2006): *Diccionario Salamanca de la lengua española*, Santillana/ Universidad de Salamanca, Madrid.
- Hernández, Humberto (1998): "Aspectos de lexicografía didáctica española: los diccionarios monolingües para estudiantes nativos y los diccionarios para usuarios extranjeros", en *Lèxic, corpus i diccionaris*. Cicle de conferències 96-97, Barcelona, IULA-UPF, pp. 113-140.
- Hernández, Humberto (2000): "Últimas tendencias en la lexicografía didáctica", en Ruhstaller, S. y Prado Aragón, J. (eds.) (2000), *Tendencias de la investigación lexicográfica del español. El diccionario como objeto de estudio y didáctico*, Actas del Congreso celebrado en la Universidad de Huelva, del 25 al 27 de noviembre de 1998): 101-115.

- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Lara, Luis Fernando (1990a): "Diccionario de lengua, enciclopedia y diccionario enciclopédico: el sentido de sus distinciones", en *Dimensiones de la lexicografía*, México, El Colegio de México, pp. 213-231.
- Lara, Luis Fernando (1990b): "Lagunas y debilidades de la lexicografía hispánica", en *Dimensiones de la lexicografía*, México, El Colegio de México, pp. 233-237.
- Maldonado, Concepción (2003): "La lexicografía didáctica monolingüe en español", en Martín Zorraquino, M.^a Antonia y Aliaga Jiménez, José Luis (eds.) (2003), *La lexicografía hispánica ante el siglo XXI. Balance y perspectivas* (Actas del Encuentro de lexicógrafos celebrado en Zaragoza, en el marco del Centenario María Moliner, los días 4 y 5 de noviembre de 2002), Zaragoza, Sansueña Industrias Gráficas: 129-150.
- Maldonado, Concepción (dir.) (2006): *Clave. Diccionario de uso del español actual*, Madrid, Ediciones SM.
- Maldonado, Concepción (dir.) (2006): *Diccionario didáctico avanzado español*, Madrid, Ediciones SM.
- Moliner, María (2007): *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.
- Real Academia Española, (1726-39): *Diccionario de Autoridades*, Madrid, Imprenta de Francisco del Hierro.
- Real Academia Española, (2001): *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Real Academia Española, (2005): *Diccionario del estudiante*, Madrid, Santillana.
- Seco, Manuel (1979): "El primer diccionario sincrónico del español: características y estado actual de los trabajos", en *Revista española de lingüística*, n. 9: 395: 412.
- Seco, Manuel; Andrés, Olimpia; Ramos, Gabino (1999): *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar.
- Zingarelli, Nicola (2000): *Vocabolario della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli.

Los marcadores del discurso en los manuales de Español/LE (1999-2010)

MARCELLA LA ROCCA
Universidad de Palermo
marlarocca@libero.it

Marcella La Rocca es licenciada en Filologías Modernas por la Universidad de Palermo y Doctora en Traducción e Interpretación por la Universidad de Vic. En la actualidad está realizando estudios de doctorado en “Lengua Española, Investigación y Enseñanza” en la Universidad de Salamanca. Es profesora de español con muchos años de experiencia en la enseñanza en centros de secundaria en Italia y desde 2001 trabaja como profesora contratada de Lengua y Traducción Española en la Universidad de Palermo. Es miembro del grupo de investigación CILCEAL de la Universidad Ramon Llull de Barcelona. Entre sus principales temas de investigación figuran la didáctica de E/LE, la didáctica de la traducción, el uso de la traducción y de la L1 en la clase de E/LE y la didáctica de los marcadores del discurso del Español.

Resumen: En el presente artículo presentamos los resultados de una investigación sobre los marcadores del discurso en los manuales de E/LE.

El corpus seleccionado comprende, en total, 21 métodos publicados en España entre 1999 y los primeros meses de 2010 por las principales editoriales especializadas en didáctica de E/LE.

A partir de los años 90 del siglo XX los marcadores del discurso del español han pasado a ser uno de los aspectos más investigados dentro del ámbito lingüístico, y desde enfoques y perspectivas tan diversos como los de la Lingüística del Texto, el Análisis del Discurso, el Análisis de la Conversación, la Pragmática Lingüística, La Ciencia Cognitiva, etc.

El objetivo principal de nuestra investigación es el de verificar de qué forma y hasta qué punto los métodos analizados han recogido las indicaciones procedentes de la investigaciones lingüísticas sobre marcadores del discurso.

Palabras clave: marcadores, didáctica, manuales, inventarios

1. INTRODUCCIÓN

En el presente artículo resumimos los resultados de una investigación en curso sobre la presentación y el tratamiento de los marcadores del discurso en los manuales de español como lengua extranjera (E/LE) publicados en España entre 1999 y 2010¹.

¹ Los resultados completos de la investigación se presentarán en nuestra Tesis Doctoral: “La didáctica de los marcadores discursivos. De los inventarios a la presentación en contexto”, que estamos realizando bajo la dirección de la Doctora María de las Mercedes Marcos Sánchez en la Universidad de Salamanca.

El período considerado es el que sigue a la publicación de una amplia bibliografía sobre el tema de los marcadores del discurso del español, estudiados desde perspectivas teóricas muy diferentes (Fuentes Rodríguez: 1987, 1996; García Izquierdo: 1998; Martín Zorraquino y Montolío Durán: 1998; Martín Zorraquino y Portolés: 1999; Pons Bordería: 1998; Portolés: 1998a; para citar sólo los trabajos más extensos).

Dentro de los estudios lingüísticos, aunque las llamadas partículas o enlaces extraoracionales se habían estudiado ya desde la perspectiva de la gramática tradicional, es a partir de los años 90 del siglo XX cuando los marcadores del discurso² del español han pasado a ser uno de los aspectos más investigados, y desde enfoques y perspectivas tan diversos como los de la Lingüística del Texto, el Análisis del Discurso, el Análisis de la Conversación, la Pragmática Lingüística, La Ciencia Cognitiva, etc.

Según José Portolés (1998a: 126-127), los marcadores del discurso no tienen la misma distribución en los textos escritos y en las conversaciones. Algunos son típicos del coloquio, pero la mayoría se presentan principalmente en el discurso escrito. Esto es natural, si se piensa que en el discurso oral los hablantes pueden recurrir, para guiar sus inferencias, a algunos elementos del contexto, como la entonación, el lenguaje no verbal, etc., que son propios del diálogo cara a cara. En el discurso escrito es necesario compensar la ausencia de estos elementos contextuales, sustituyéndolos por otros que, como los marcadores discursivos, permiten guiar explícitamente las inferencias de nuestro interlocutor.

Como apunta Noemí Domínguez García (2002: 22) refiriéndose a la bibliografía publicada hasta 2001, la distinción entre marcadores del discurso escrito y marcadores conversacionales es defendida por numerosos estudios; sin embargo, la atención de los investigadores se ha centrado sobre todo en los marcadores de la conversación, con publicaciones de gran relevancia como las de Llorente Arcocha (1996), Pons Bordería (1998) y Briz Gómez (1998). Efectivamente, esta prevalencia de estudios dedicados a los marcadores del discurso oral se nota también en la bibliografía de la primera década del siglo XXI, en la que encontramos monografías como las de Antonio Briz y el Grupo Val. Es. Co. (2000; 2008), Luis Cortés y M^a. Matilde Camacho (2005) y un gran número de artículos, todos dedicados a este tema. En cuanto a los trabajos que se han centrado en el estudio de los marcadores del discurso escrito, destacan los de Domínguez García

² Algunos autores distinguen entre marcador del discurso y conector; otros utilizan los términos marcador del discurso y conector discursivo como sinónimos, o hablan de conectores pragmáticos o partículas discursivas. Aclaremos las diferencias terminológicas al hablar de las diferentes perspectivas teóricas en el estudio de los marcadores discursivos.

(2001, 2007) sobre los conectores en los textos argumentativos, y el de Montolío Durán (2001)³, sobre los conectores de la lengua escrita.

En la didáctica del español como lengua extranjera, ya a finales de los años 90 del siglo XX, algunos métodos, como *Puesta a Punto* (1998) y *Procesos y Recursos* (1999), hacen los primeros intentos de presentación y tratamiento de los marcadores del discurso, pero el interés didáctico de estos elementos discursivos se hace evidente después de la publicación en 2001 por el Consejo de Europa (2002 para la versión española) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras (MCER). En efecto, el MCER, al delinear las competencias del alumno, incluye la Competencia Discursiva entre las Competencias Pragmáticas, definiéndola como «la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua» (MCER, 2002: 120), y proponiendo una escala descriptiva del nivel de competencia discursiva del alumno en cuanto a coherencia y cohesión, en que se incluye el uso de los conectores como uno de los criterios útiles para establecer el nivel alcanzado. También la publicación del nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) de 2006, que recoge las indicaciones del MCER, incluyendo los conectores y los marcadores discursivos en los inventarios de elementos lingüísticos que corresponden a los diferentes niveles del Marco, contribuye a impulsar el interés por este tema dentro de la didáctica de las lenguas extranjeras, lo que lleva a una revisión de algunos métodos para adaptarlos al nuevo Plan Curricular, y a la publicación de nuevos métodos que recogen las indicaciones del MCER y del PCIC⁴. En cuanto a los marcadores del discurso escrito, hay que evidenciar que en la didáctica del Español como lengua extranjera, y, en particular, en los manuales de E/LE, con pocas excepciones, no se ha dedicado mucha atención a la distinción entre éstos y los marcadores del discurso oral.

A continuación, resumimos brevemente las principales perspectivas teóricas desde las cuales se han estudiado los marcadores del discurso. Pasamos luego a presentar los objetivos y las fases del análisis realizado, el corpus seleccionado y los instrumentos elaborados.

³ En su trabajo, Montolío Durán (2001: 21) explica de esta forma el funcionamiento de los conectores: «entenderemos que los conectores funcionan en un texto como señales de balizamiento que un escritor eficaz va distribuyendo a lo largo de su discurso, a fin de que su lector siga sin esfuerzos ni dificultades el camino interpretativo trazado.»

⁴ Hay que evidenciar que, mientras el MCER utiliza exclusivamente el término conector, el PCIC utiliza el término *conector o nexa* para referirse a las partículas que introducen las oraciones coordinadas y subordinadas, y el término *marcador discursivo* para hablar de los organizadores textuales.

2. ENFOQUES Y PERSPECTIVAS TEÓRICAS EN EL ESTUDIO DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO

Como hemos anticipado, los marcadores del discurso del español se han estudiado desde perspectivas muy variadas, aplicando al análisis de estas unidades marcos teóricos diferentes. Los resultados de los estudios realizados son también heterogéneos, lo que hace que sea muy difícil la tarea de sistematizarlos de forma coherente.

Seguramente, uno de los principales intentos de presentación de las diferentes líneas teóricas dentro de las cuales se ha llevado a cabo el estudio de los marcadores del discurso, es el de Martín Zorraquino y Montolío (1998), que individúan seis diferentes perspectivas: la Gramatical, la de la Lingüística del Texto, la de la Teoría de la Argumentación, la de la Teoría de la Relevancia, la del Análisis de la Conversación y la del Análisis Cuantitativo. A estas seis perspectivas podemos agregar la de la Gramática tradicional española que precede a los estudios de base pragmática y discursiva.

Desde la perspectiva de la Gramática tradicional⁵, se considera que el marco de análisis de los estudios gramaticales debe quedar dentro de los límites de la oración. De ahí que algunos elementos, que desde otras perspectivas se consideran marcadores discursivos, se incluyan entre las conjunciones, los elementos de enlace, etc.. La Lingüística del Texto y el Análisis del Discurso amplían el objeto de estudio de la lingüística, que pasa de la oración al texto o al discurso. Estas disciplinas no niegan la importancia de los estudios gramaticales tradicionales, pero consideran que sólo se puede analizar el enunciado partiendo del texto, y no lo contrario (Schmidt, 1973: 148-149). Sin embargo, mucho antes que se afirmaran estas disciplinas, Gili Gaya ya reconocía, en su *Curso Superior de Sintaxis Española* (1961: 325-331), que algunos elementos de la lengua tienen su ámbito de acción en un nivel superior al de la oración. Este gramático incluye entre los que llama "Enlaces extraoracionales" al grupo de las conjunciones, formado por las conjunciones ilativas y continuativas (*sin embargo, no obstante, por consiguiente, luego, pues, así que, conque, y*), algunas frases conjuntivas (*pues bien, ahora bien, por el contrario, antes al contrario, con todo, en segundo lugar, por otra parte, etc.*) y las muletillas, todos elementos que, en la actualidad, se consideran marcadores del discurso.

Entre los trabajos que han intentado estudiar los marcadores del discurso desde una perspectiva gramatical hay que incluir los de Fuentes Rodríguez (1987, 1996),

⁵ Para un resumen detallado del estudio de las partículas, conjunciones y otros elementos de relación que actualmente se incluyen bajo la etiqueta de "Marcadores del discurso" en la tradición gramatical española desde Nebrija en adelante, remitimos a las obras de Martín Zorraquino (1992; 1998) y Pons Bordería (1994; 1996; 1996-97).

que retoma el término Enlaces extraoracionales, junto con el de Enlaces conjuntivos, para referirse a los conectores, a los que atribuye algunas características sintácticas; y los de Martín Zorraquino (1998) y Martín Zorraquino y Portolés (1999), que analizan las propiedades gramaticales de los marcadores del discurso del español. Pero hay que evidenciar que la mayoría de los trabajos dedicados al estudio de los marcadores discursivos reservan algún capítulo o algunos párrafos a la descripción de sus propiedades gramaticales, o, por lo menos, a establecer su categoría gramatical de procedencia.

Las únicas propiedades que todos los marcadores del discurso parecen compartir, según estos trabajos, son un cierto grado de gramaticalización y la imposibilidad de ser negados o destacados por perífrasis de relativo. En cuanto a otras propiedades, como la invariabilidad, la posición fija o móvil, la presencia de marcas de entonación, la posibilidad de admitir o no modificadores y complementos, la posibilidad de coordinarse o no con otros marcadores, no parecen poder extenderse a todos los marcadores discursivos.

Desde la perspectiva de la Lingüística del texto, como hemos anticipado, la unidad de análisis pasa de la oración al texto, definido como «el producto de un acto lingüístico, o de una serie de actos lingüísticos conexos, de una persona determinada en una situación concreta.» (Casado Velarde, 1998: 55). La Lingüística textual se interesa por la función textual, es decir, por el sentido o contenido propio de un texto o de una parte de un texto (pregunta, respuesta, orden, etc.), y por las propiedades del texto, entre las que figuran la Coherencia y la Cohesión. Según esta perspectiva, a la cohesión de un texto contribuyen, entre otros procedimientos, los adverbios modificadores oracionales y los marcadores de función textual. Los primeros «afectan a la oración en su totalidad, introduciendo comentarios relativos a elementos externos a la oración.» (1993: 32) Entre los segundos, Casado Velarde incluye «un conjunto numeroso, abierto, de piezas lingüísticas, no todas fácilmente catalogables en los repertorios tradicionales de clases de palabras (adverbio, preposición, conjunción, interjección).» (1993: 35), que clasifica según la función textual que desempeñan (*aclaración, adición, advertencia, etc.*).

Desde un diferente ámbito científico, el de la Ciencia Cognitiva, Estrella Montolío Durán (1998; 2001), aplica al estudio de los marcadores discursivos la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson (1986), un modelo pragmático que intenta explicar cómo se interpretan los enunciados, utilizando para su interpretación una hipótesis de carácter cognitivo sobre la forma en que los hablantes procesan la información lingüística. Entre los aportes principales de esta perspectiva al estudio de los marcadores del discurso podemos citar la ampliación del concepto de contexto, ya

utilizado en Lingüística para referirse a la información sobre el entorno lingüístico (cotexto) o físico que acompaña al texto (contexto físico), y que, desde esta perspectiva, comprende también el contexto mental, es decir, una serie de premisas o suposiciones constituidas por las creencias, los saberes culturales, el conocimiento enciclopédico, la experiencia del mundo, etc.. El contexto, para la teoría relevantista desempeña un papel decisivo en la interpretación pragmática de los enunciados y « *se construye al mismo tiempo que se interpreta.*» (1998: 98).

Desde la perspectiva relevantista, se considera que los conectores son señales o pistas que el hablante utiliza para dirigir cooperativamente el proceso de interpretación o inferencia del interlocutor. Su cometido es el de «imponer restricciones respecto a cuál debe ser el contexto en el que el enunciado que los contiene debe interpretarse y, en consecuencia, guían la trayectoria para acceder a dicho contexto, a través del reforzamiento de unas inferencias o la eliminación de otras que equivocadamente pudieran suponerse.» (Montolío Durán, 1998: 109-110).

Hay que señalar que esta autora utiliza los términos Marcador discursivo y Conector discursivo como sinónimos, y que, en su clasificación de los conectores de la lengua escrita, distingue entre Conectores parentéticos y Conectores integrados en la oración. Entre las clases de conectores que presenta figuran los Contraargumentativos, los Consecutivos, y los Aditivos y Organizadores de la información discursiva (Montolío Durán: 2001).

Dentro del ámbito de la Pragmática Lingüística, José Portolés (1998a; 1998b; 2001) aplica al estudio de los marcadores del discurso del español la Teoría de la Argumentación en la Lengua de Anscombe y Ducrot (1994), una teoría semántica que estudia la forma en la que el significado de los enunciados condiciona la continuación del discurso. Según esta teoría, son los propios elementos lingüísticos, y no los hechos que representan, los que encaminan la argumentación. Se puede decir que cualquier enunciado argumenta, en cuanto favorece una serie de continuaciones del discurso y dificulta otras, es decir, que los enunciados están orientados argumentativamente en una dirección determinada. Además, los argumentos poseen mayor o menor fuerza argumentativa, por lo que se pueden ordenar en escalas según su fuerza.

Desde esta perspectiva, que podríamos llamar Argumentativa o Discursiva, se considera que los marcadores del discurso presentan unas instrucciones argumentativas que muestran o encauzan las relaciones argumentativas entre los miembros del discurso. Sus instrucciones condicionan la comprensión del miembro en el que se encuentran y lo presentan como el que transmite la intención comunicativa del hablante.

Hay que hacer constar que para este autor los términos Marcador discursivo y Conector no son sinónimos, ya que el primero es más amplio y comprende al segundo. Para Portolés, los conectores son marcadores del discurso, ya que guían las inferencias comunicativas, pero se diferencian de otros marcadores discursivos por el hecho de que «vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro miembro anterior, o con una suposición contextual fácilmente accesible.» (2001: 139). Además, Portolés (2001: 146) clasifica los marcadores del discurso en cinco grupos, tomando en consideración la función argumentativa que desempeñan en el discurso: los Estructuradores de la información, los Conectores, los Reformuladores, los Operadores discursivos y los Marcadores de control de contacto.

Desde la perspectiva del Análisis conversacional, Briz e Hidalgo (1998) consideran que el conector pragmático, entendido como conjunción de habla, puede ser, «índice de la conexión entre los enunciados dentro del discurso, así como instrucción de la argumentación de éstos y del texto en general.» (1998: 141). Desde el punto de vista conversacional, también puede actuar « como marcador de refuerzo de un acto dialógico iniciativo o reactivo, conectando, en ese caso, dos actos o intervenciones en el intercambio.» (ibídem). En su papel metadiscursivo, «los conectores pragmáticos son trazos o señales de la actividad discursiva» (1998: 142), que los hablantes utilizan para la formulación de unos mensajes que se realizan en un espacio y en un tiempo determinados, y que constituyen, al mismo tiempo, marcas del progreso y del desarrollo coherente de aquellos mensajes.

La aplicación del Análisis cuantitativo al estudio de los marcadores del discurso, según Cortés Rodríguez (1998), se justifica, a pesar de cuestiones aún sin resolver⁶, porque cada texto puede presentar más de una variante para cada marcador, y la metodología cuantitativa permite tener en cuenta algunas circunstancias, como las estilísticas (registros, tipologías textuales, géneros textuales) y las socioculturales (variaciones diatópicas y diastráticas), que pueden condicionar la elección de un determinado marcador dentro de un grupo de variantes de cada variable. No se puede hablar, en este caso, de una nueva perspectiva teórica, sino, más bien, de la aplicación de una metodología cuantitativa al estudio de los marcadores realizado desde diferentes perspectivas. Entre los estudios que Cortés Rodríguez califica de cuantitativos figuran algunos

⁶ «[...] en el caso de los marcadores en general, a la dificultad de reconocer formas que puedan alternar- o sea, de encontrar la posibilidad de que esa variación de formas que manifiestan la heterogeneidad del sistema lingüístico quede integrada en un modelo que dé cuenta de ellas-, hay que añadir la que nace del desconocimiento de determinados valores de dichos elementos en el discurso; de la necesidad de buscar en el contexto las inferencias que permitan las relaciones que establecen entre las partes unidas del enunciado; de las condiciones bajo las que una secuencia introducida por un conector aparece en una posición u otra; del estudio, en fin, riguroso de la función de cada variante en el discurso.» (Cortés Rodríguez, 1998: 159-160).

trabajos de Cortés (1991), Carbonero (1993), Fuentes Rodríguez (1990a, 1990b, 1993a, 1993b), Garcés Gómez (1994a, 1994b) y otros, que se pueden asociar a la variación sociolingüística; junto con algunos trabajos sobre los procesos de adquisición del lenguaje, y de la relación entre el lenguaje y el pensamiento.

En la conclusión de su trabajo, el autor aboga por la necesidad de un modelo gramatical variacionista para el estudio de los marcadores discursivos que dé cuenta de la variedad de formas que manifiestan la heterogeneidad del sistema lingüístico; pero también, para la resolución de algunos interrogantes aún abiertos, como, por ejemplo, el que se refiere a los valores y funciones de los marcadores y de sus respectivas variantes en el discurso. Premisas que Cortés considera indispensables para un estudio cuantitativo de los marcadores discursivos que permita establecer correlaciones sociolingüísticas válidas respecto a cada una de las funciones de las diferentes variantes en el discurso; identificar los contextos de aparición de las variantes y su posible distribución complementaria; y establecer si las frecuencias de aparición de covariaciones entre lo lingüístico y lo extralingüístico constituyen una aportación de la heterogeneidad al modelo gramatical variacionista elaborado, «y no sólo la manifestación de un uso más o menos frecuente de una forma en un contexto situacional o en un grupo social.» (Cortés Rodríguez, 1998: 160).

3. OBJETIVOS Y FASES DEL ANÁLISIS REALIZADO

Es suficiente realizar un rápido análisis de los principales métodos utilizados en la enseñanza de E/LE para darse cuenta de que el tratamiento de estas partículas, en la actualidad, no se realiza siempre de forma clara y coherente; que muchos manuales prefieren realizar una presentación implícita, es decir, sin clasificarlos o denominarlos con una terminología específica; que sólo en pocos casos se presenta una distinción clara entre los marcadores del discurso escrito y los marcadores conversacionales; y que el tratamiento de los marcadores discursivos se realiza, a menudo, prescindiendo de los respectivos ámbitos de uso, es decir, sin tomar en consideración las tipologías textuales y los géneros discursivos en que suelen aparecer.

En nuestra opinión, las carencias que presentan muchos manuales de E/LE en el tratamiento de los marcadores del discurso se deben, en parte, a la novedad, complejidad y amplitud del tema, que hace que muchos métodos opten por una exposición parcial, por una simplificación excesiva, o, en algunos casos, por una presentación desde una perspectiva exclusivamente gramatical. Además, la coexistencia de diversas líneas teóricas, que recurren a terminologías diferentes y que han alcanzado resultados también diferentes en cuanto a clasificaciones,

descripción de los usos de los diferentes marcadores e, incluso, al concepto mismo de marcador del discurso, desde nuestro punto de vista, representa un obstáculo o, por lo menos, una dificultad más, a la hora de realizar la presentación y el tratamiento de estas partículas, ya que comporta la necesidad de realizar una elección clara entre las diferentes líneas teóricas y mantenerla a lo largo de la elaboración del método, para no incurrir en incoherencias terminológicas o teóricas que podrían generar confusión en el estudiante de E/LE. Tal vez sea ésta la razón por la que algunos métodos optan por un tratamiento que hemos clasificado como implícito, sin una clara opción teórica o terminológica, y otros incurrir, a veces, en incoherencias en el uso de la terminología o presentan como marcadores discursivos elementos que no se pueden clasificar como tales.

Por todo lo expuesto, el objetivo que nos proponemos con el presente trabajo es el de verificar de qué forma y hasta qué punto los manuales de Español/LE, publicados en España en el período 1999/2010, han recogido las indicaciones procedentes de las investigaciones lingüísticas sobre marcadores del discurso, y, en particular, nos proponemos verificar:

1. la presencia de los marcadores del discurso en los manuales, que clasificamos en
 - implícita;
 - explícita (E);
 - desde la perspectiva de la gramática tradicional (GT);

2. la coherencia de la terminología utilizada, que analizamos respecto a:
 - su correspondencia con alguna línea teórica determinada;
 - su utilización constante a lo largo del método, o, eventualmente, la mezcla o alternancia de terminologías pertenecientes a diferentes líneas teóricas;
 - la utilización eventual de los términos marcador o conector para referirse a elementos lingüísticos que, según la línea teórica identificada, no se pueden considerar como tales;

3. la calidad de la presentación desde una perspectiva didáctica en cuanto a:
 - claridad de las clasificaciones para la presentación de los marcadores;
 - coherencia teórica de las clasificaciones;
 - secuenciación de los marcadores respecto al nivel del MCER;

- contextualización de los usos de los marcadores presentados en los respectivos ámbitos de uso (oral/escrito; géneros textuales; registros lingüísticos);
4. la calidad del tratamiento desde una perspectiva didáctica respecto a:
- claridad y utilidad de los ejemplos seleccionados;
 - variedad de los ejercicios elaborados;
 - coherencia teórica de los ejercicios con la presentación realizada;
 - adecuación de los ejercicios al nivel del MCER;
 - adecuación del tratamiento a los fines de la metodología declarada;

En cuanto a las fases del análisis, podemos distinguir tres momentos: en la primera fase, establecimos si los manuales analizados incluían el tema de los marcadores del discurso (conectores, partículas discursivas, etc.) de forma explícita; implícita; o si, siguiendo la gramática tradicional, los consideraban simplemente como nexos o enlaces extraoracionales y, por tanto, no realizaban un tratamiento específico de sus usos discursivos.

Para las fases siguientes seleccionamos, entre los métodos de nuestro corpus que presentaban los marcadores discursivos, seis manuales que se basan en diferentes metodologías, y que cubren los diferentes niveles del MCER⁷.

En la segunda fase de nuestro análisis nos concentramos en los métodos que incluían los marcadores del discurso entre sus contenidos presentándolos de forma explícita, y verificamos, en primer lugar, la coherencia interna de la terminología elegida, es decir, si utilizaban una terminología coherente con alguna línea teórica determinada y la mantenían a lo largo del método, o si mezclaban o alternaban terminologías pertenecientes a diferentes líneas teóricas, o utilizaban la terminología específica también para elementos lingüísticos que, según esa línea teórica, no se pueden considerar marcadores del discurso.

Por último, utilizando los instrumentos que se describen abajo en el apartado 5, analizamos los seis métodos seleccionados de forma detallada, cotejando los elementos presentados como marcadores o conectores discursivos con los inventarios de marcadores discursivos de las principales obras teóricas consultadas, y evaluamos, en primer lugar, su correspondencia con alguno de los inventarios, y, en segundo lugar, la calidad de la presentación y del tratamiento de los marcadores del discurso desde una perspectiva didáctica. Para ello, tomamos en consideración la claridad de las clasificaciones propuestas, su coherencia teórica, la secuenciación

⁷ Para los fines del presente trabajo decidimos seleccionar un número reducido, pero representativo, de manuales. Dejamos para un trabajo más extenso el análisis de los restantes métodos de nuestro corpus.

de los marcadores presentados y su adecuación al nivel del MCER del método; la claridad y utilidad de los ejemplos seleccionados; la variedad de los ejercicios elaborados, su coherencia teórica, su secuenciación y adecuación al nivel del MCER correspondiente; y la adecuación del tratamiento realizado a los fines que se propone la metodología declarada por cada manual.

A continuación, presentamos el corpus analizado y los criterios utilizados para su selección.

4. CORPUS ANALIZADO

El corpus seleccionado comprende, en total, 21 métodos de Español como lengua extranjera (E/LE) publicados en España entre 1999 y los primeros meses de 2010 por las principales editoriales especializadas en didáctica de E/LE.

Dado el gran número de métodos publicados o reeditados en el período indicado, con un número variable de volúmenes (entre 1 y 5) que cubren los diferentes niveles del MCER, basados en metodologías diferentes, aunque no siempre declaradas de forma explícita, decidimos elaborar unos criterios que nos permitieran, por una parte, delimitar nuestro corpus, por otra, seleccionar un grupo suficientemente representativo de la presentación y el tratamiento de los marcadores discursivos en los manuales de E/LE.

Por tanto, para la selección del corpus se aplicaron los siguientes criterios:

- se consideraron exclusivamente los métodos dirigidos a toda clase de público, por lo que quedaron excluidos de este análisis los métodos para niños, para adolescentes, etc.; los métodos de español para fines específicos; los métodos adaptados para un público nacional (para brasileños, para italianos, etc.); las versiones latinoamericanas de los diferentes métodos; los métodos para universitarios, para inmigrados, etc.
- se excluyeron los métodos divididos en volúmenes correspondientes a diferentes niveles del MCER cuya publicación no se había completado dentro del período de tiempo analizado;
- se excluyeron, también, las anteriores ediciones de métodos reeditados con modificaciones, mientras que se tomaron en consideración las reediciones cuya publicación se había concluido en el período considerado;

La primera fase de nuestro análisis nos permitió excluir de las siguientes los manuales que no incluían los marcadores del discurso entre sus contenidos, o los presentaban exclusivamente desde la perspectiva de la gramática tradicional. Para las siguientes, como hemos anticipado, seleccionamos seis manuales, con diferentes metodologías declaradas, que cubren los diferentes niveles del MCER.

A continuación, presentamos en forma de tabla el corpus analizado, indicando el título y los volúmenes que componen cada método, junto con las informaciones relativas a la editorial, el año de su primera edición, los respectivos niveles del MCER y la metodología declarada (Tabla 1). En la tabla se evidencian, asimismo, los resultados de la primera fase de nuestro análisis, es decir, el tratamiento dado a los marcadores del discurso en cada volumen de los métodos analizados que clasificamos en explícito (E), implícito (I), o desde la perspectiva de la gramática tradicional (GT). Los métodos en negrita son los que se seleccionaron para las últimas fases de nuestro análisis.

MÉTODO	EDITORIAL	VOL.	NIV. MCER	T.	METODOLOGÍA DECLARADA	AÑO
A fondo	SGEL	I	B2	I	No declarada	2003
		II	C1	E		2004
Aula internacional	DIFUSIÓN	I	A1	E	Enfoque comunicativo orientado a la acción	2005
		II	A2	E		2005
		III	B1	E		2006
		IV	B2	E		2007
Dominio: curso de perfeccionamiento	EDELSA	U	C1-C2	I	Enfoque comunicativo	2007
Eco	EDELSA	I	A1-A2	I	Aprendizaje significativo	2004
		II	B1	E		2005
		III	B2+	E		2006
ELExpress	SGEL	U	A1-A2-B1	I	Aprendizaje centrado en la acción	2008
El Ventilador	DIFUSIÓN	U	C1	E	Enfoque por tareas	2006
En directo	SGEL	I	B1	GT	Método estructural	2006
		II	B2	GT		2006
Es español	ESESPASA	I	A1-A2	I	No declarada	2002
		II	B1	I		2002
		III	B2	I		2002
Español en marcha	SGEL	I	A1	I	Enfoque comunicativo	2005
		II	A2	I		2005
		III	B1	I		2006
		IV	B2	E		2007
Español lengua viva	SANTILLANA	I	A1-A2	GT	Enfoque comunicativo orientado a la acción	2007
		II	B1	I		2007
		III	B2	I		2007
		IV	C1	E		2008
Gente. Nueva edición revisada.	DIFUSIÓN	I	A1-A2	I	Enfoque por tareas centrado en la acción	2006
		II	B1	I		2006
		III	B2	E		2006
Nuevo Ele	SM	I	A1	I	Enfoque comunicativo	2003
		II	A2	I		2003
		III	B1	I		2005
		IV	B2	E		2005
Nuevo español sin fronteras	SGEL	I	A1-A2	I	Enfoque comunicativo gramatical	2005
		II	B1	I		2005
		III	B2-C1	I		2005
Nuevo español 2000	SGEL	I	A1-A2	GT	Enfoque situacional	2007
		II	B1-B2	GT		2007
		III	C1	GT		2007
Nuevo Ven	EDELSA	I	A1-A2	GT	Enfoque por competencias orientado a la acción	2003
		II	B1	E		2004
		III	B2-B2+	E		2005
Pasaporte ELE	EDELSA	I	A1	I	Enfoque por competencias orientado a la acción	2007
		II	A2	I		2008
		III	B1	I		2009
		IV	B2	E		2010
Prisma	EDINUMEN	I	A1	I	Perspectiva comunicativa	2002
		II	A2	E		2002
		III	B1	E		2002
		IV	B2	E		2003
		V	C1	E		2007
Procesos y recursos	EDINUMEN	U	C1-C2	E	Enfoque cognitivo	1999
Rápido, rápido	DIFUSIÓN	U	A1-A2-B1	I	Enfoque comunicativo	2002
Redes	SM	1	A1-A2	I	Enfoque por tareas	2002
		2	B1	I		2003
		3	B2	I		2003
Sueña, nueva edición	ANAYA	I	A1-A2	E	Método nocio-funcional	2006
		II	B1	E		2006
		III	B2	E		2007
		IV	C1	E		2007

Tabla 1: Corpus analizado

5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Para la fase de análisis de los métodos elaboramos los instrumentos que se detallan a continuación:

- una ficha para la recogida de la información relativa a cada manual en la que consignamos para cada volumen analizado, título, nivel, año de edición y metodología declarada. En la ficha recogimos la información relativa a todos los elementos presentados como marcadores del discurso, con sus respectivas clasificaciones, ejemplos y ejercicios; recogimos también la información sobre los marcadores discursivos presentados de forma implícita, o utilizando una terminología indeterminada (expresiones, elementos, etc.); todo ello con indicación de las páginas, unidades y secciones en que aparecen los datos recogidos;
- un inventario, sea de los elementos presentados como marcadores o conectores discursivos, sea de los marcadores presentados de forma implícita, relativo a cada manual analizado con sus respectivas descripciones o definiciones; también registramos, para cada una de las entradas del inventario realizado, las definiciones de los marcadores discursivos que figuran en las clasificaciones y en los inventarios presentados por las monografías de la bibliografía consultada, o que se pueden deducir de las mismas⁸;
- una ficha para registrar los resultados del análisis realizado, respecto a cada uno de los puntos presentados en el apartado 1.2., y para anotar eventuales observaciones.

6. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Como hemos anticipado en la introducción, la mayoría de los métodos de nuestro corpus presenta los marcadores del discurso entre sus contenidos, bien de forma implícita, bien explícita. En muchos casos, los métodos optan por una presentación

⁸ Para la realización de este instrumento recurrimos a las descripciones y clasificaciones de Casado Velarde (1993), Martín Zorraquino y Portolés (1999), Portolés (2001), Montolio Durán (2001), Domínguez García (2007), Briz y Grupo Val. Es. Co. (2008), Garcés Gómez (2008). En esta fase de nuestro trabajo, para no tener que manejar un número de datos excesivo, decidimos excluir los diccionarios de marcadores y partículas existentes, con la excepción de la obra citada de Briz y Grupo Val. Es. Co. También excluimos la monografía anterior de Portolés (1998), por considerar que la versión modificada y ampliada por el autor en 2001 es la que se debe considerar la más actual dentro de la línea teórica correspondiente.

implícita en los niveles iniciales (A1, A2 y B1) y explícita en los demás niveles. Sólo en pocos casos la presentación se realiza exclusivamente desde la perspectiva de la gramática tradicional. Nos referimos a los métodos *En directo* y *Nuevo Español 2000*, reediciones de métodos de los años setenta y ochenta basados en una metodología estructural o situacional. En cuanto a los manuales que presentan los marcadores del discurso exclusivamente de forma implícita, es decir, *ELExprés*, *Rápido*, *Rápido*, *Es Español*, *Redes* y *Nuevo Español sin Fronteras*, los podemos clasificar en tres grupos diferentes. Los dos primeros, en efecto, son dos métodos compactos en un único volumen que cubren los niveles A1- A2 - B1 del MCER, y, como en el caso de los métodos que prefieren esta forma de presentación para los primeros niveles, la opción por una presentación implícita se justifica por el hecho de que en estos niveles se presenta un número muy reducido de marcadores discursivos, por lo que se puede dejar para niveles más avanzados la presentación de eventuales definiciones y clasificaciones de los marcadores. En cuanto a los otros métodos que optan por una presentación implícita, en el caso de los métodos *Es Español* y *Redes*, se trata de manuales publicados en el mismo período en que se publicó el MCER, por lo que no pudieron adecuar sus contenidos y su tratamiento al marco en cuestión, mientras, el método *Nuevo Español sin Fronteras* es una reedición de un manual de tipo estructural, revisado y adecuado a un enfoque comunicativo.

En cuanto a una posible correlación entre la terminología utilizada y una determinada línea teórica, en la mayoría de los métodos analizados hasta el momento, no hemos podido establecerla, ya que los manuales publicados a partir de 2002, al adecuarse al MCER, utilizan generalmente el término Conector para referirse a los marcadores del discurso, aunque también aparecen otros términos como Marcadores, Organizadores discursivos, etc. En cambio, hemos podido indentificar, generalmente, la perspectiva teórica en que se basan las clasificaciones presentadas.

A continuación, presentamos los resultados de la última fase de nuestro análisis, es decir, el análisis detallado del tratamiento de los marcadores discursivos en seis métodos seleccionados dentro de nuestro corpus. Hemos decidido dedicar un apartado a cada método analizado, presentándolos en orden cronológico desde el más antiguo, para resaltar los cambios que se han producido en la presentación y el tratamiento de los marcadores del discurso en los manuales de E/LE a lo largo del período considerado. Dejamos para la conclusión la comparación entre los diferentes métodos y niveles.

6. 1. PROCESOS Y RECURSOS (1999)

El método *Procesos y Recursos* es un manual en un volumen único, publicado en 1999 por la editorial Edinumen, que cubre los niveles C1-C2 del MCER y que se basa en un enfoque cognitivo.

Su fecha de edición es anterior a la publicación del MCER, lo que explica, en parte su forma de presentar los marcadores discursivos y de clasificarlos, basándose casi exclusivamente en criterios gramaticales y textuales.

Respecto a los manuales posteriores, la terminología utilizada es menos uniforme, y coincide, en parte, con la de la gramática tradicional. Por lo general, este método utiliza de forma preferente el término *conector* asociándolo a términos como *nexo* o *conjunción*, aunque también utiliza el término *marcador del discurso*, bien reservándolo a los marcadores del discurso oral, bien como sinónimo de conector.

Veamos algunos ejemplos. En la segunda unidad, al presentar la coordinación y las conjunciones, propone: «Lee los siguientes ejemplos, subraya las conjunciones coordinantes (o conectores) y completa el cuadro [...]»(pp. 48). Luego presenta un cuadro explicativo que lleva el título Coordinación y el subtítulo Conectores o conjunciones, en el que se clasifican las conjunciones con sus respectivas relaciones y funciones (pp. 49). En el apartado 1.b de la misma unidad, debajo del cuadro presentado agrega:

Recapitulemos lo visto hasta ahora. Responde a las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué conjunción coordinante escogerías para establecer una elección entre los elementos?
- b) ¿Qué conjunciones coordinantes establecen una contraposición entre sus elementos?
- c) ¿Qué conector exige que los dos elementos de la coordinación sean negativos?

Como se puede apreciar, en este caso, la palabra *conector* se utiliza como sinónimo de conjunción coordinante, lo que corresponde a la terminología de la gramática tradicional. Podemos encontrar esta forma de denominar las conjunciones coordinantes, por ejemplo, en la *Gramática de la Lengua Española* de Emilio Alarcos Llorach (pp. 283 y ss.).

En otro punto (pp. 86-87), este método presenta los Nexos de conexión, «para que el texto no quede inconexo» y entre estos incluye:

- Palabras o ideas clave de conexión [...]
- Línea temática aportando diferente información [...]
- Fórmulas de transición: [...]
- a) Deícticos [...]
- b) Citas [...]
- c) Temporales [...]
- d) otras fórmulas:

Introducción temática: a propósito de, por lo que respecta a, por lo que se refiere a, en lo concerniente a...

Transición: en otro orden de cosas, por otra parte...

Adición: y, además, asimismo, incluso, también...

Condición: si, a condición de que, con tal (de) que...

Consecuencia: pues, así pues, en resumidas cuentas, en definitiva, de manera que, de modo que, por (lo) tanto, por consiguiente...

Continuación: ahora bien, entonces, así pues, así que...

Ejemplificación: por ejemplo, así, por caso, tal como, como, tal que...

Orden y enumeración: en primer (segundo/ tercer...) lugar, primero, luego, por un lado, por una parte, después, en último lugar, por último...

Explicación: es decir, en otras palabras, mejor dicho...

Oposición: por el contrario, en cambio, no obstante, pero, sin embargo, al contrario, por el contrario...

Restricción: si acaso, en (todo) caso, excepto, hasta cierto punto, aunque, pero...

Resumen: en suma, en resumen, en resumidas cuentas...

Conclusión: como conclusión, en consecuencia, finalmente...

Como resulta evidente en el ejemplo presentado, bajo la etiqueta de *otras fórmulas* el método nos presenta una clasificación de marcadores discursivos basada en criterios textuales, cuyas etiquetas y cuyos exponentes presentan evidentes coincidencias con los de Casado Velarde (1993). Por otra parte, los *nexos de conexión* también recuerdan los Enlaces Extraoracionales del *Curso de Sintaxis* de Gili Gaya.

Poco más adelante (pp. 89) se retoma el mismo tema, pero en este caso, hablando de conectores: «Fíjate en los conectores, tal como se ha visto en esta unidad la idea de coherencia del texto es importante; para ello en muchas ocasiones la exposición de los datos se desarrolla en cada uno de los párrafos a partir de procedimientos como la enumeración, la ejemplificación, la adición, consecuencia, condición, explicación, etc.». También en este caso, la explicación se basa claramente en una perspectiva teórica textual.

Una característica casi única de este método es el esfuerzo realizado para contextualizar los marcadores del discurso sea respecto a los diferentes géneros textuales, sea respecto a los registros y discursos (oral y escrito). Para cada género textual presentado, el método analiza el uso de los conectores en contexto y propone una serie de actividades de tipo inductivo, como en el ejemplo a

continuación en el que también es evidente la preocupación por los registros y por los diferentes tipos de discurso (pp. 227):

Compara las anteriores descripciones escritas y la descripción del marco o del Guggenheim del módulo 1 con la que acabas de escuchar ¿Qué es lo que te llama la atención? ¿hay diferencias?, ¿de qué tipo?

	Descripción oral espontánea	Descripción escrita formal/ no espontánea
Papel del interlocutor/ lector		
Estilo/ Pausas/ repeticiones		
Tipo de frases/ conectores		
Recursos para descripción		
Registro		
Sentidos implicados		

En cuanto a los ejemplos, generalmente se extraen de los textos presentados, de manera que los conectores se presentan contextualizados. También los ejercicios toman como punto de partida los textos y los géneros textuales presentados, a través de actividades preparatorias, inductivas y de reelaboración. Tratándose de un método basado en el enfoque cognitivo, además, presentación, reflexión, ejemplos y actividades se intercalan como en la siguiente actividad basada en un texto periodístico (pp. 198-199):

Como podemos ver en este párrafo de Xavier Pastor uno de los motivos por los que él está en contra de la energía nuclear es su coste. [...]

La oración es larga y tiene varias frases subordinadas. En la argumentación no se suelen emplear frases sencillas. Subraya los otros ejemplos que encuentres en el texto.

Ahora contesta las siguientes preguntas: [...]

Para responder a las preguntas has advertido que hay unas relaciones de causa y consecuencia entre las diferentes frases. Para expresar estos significados también se pueden emplear nexos como: por lo que, porque, ya que, por lo tanto.

Vemos que no sólo las frases de un párrafo son complejas, sino también que la relación entre ellas es, en gran número de ocasiones, de causalidad o de consecuencia. Busca otros ejemplos en el texto de La Energía Nuclear o los de Para entrar en Materia.

En general, este método resulta bastante coherente en cuanto a presentación y clasificación de los marcadores discursivos, ya que se basa esencialmente en la

perspectiva textual. Sin embargo, cotejando el inventario de marcadores presentados, encontramos varios exponentes clasificados como conectores temporales, y algunas partículas, locuciones y frases también presentados como conectores, que no se pueden considerar marcadores discursivos. Es el caso, para citar solo algunos ejemplos, de *está claro que*, *un tercer factor*, *se llega a la conclusión*, *tras considerar*, todos clasificados como conectores argumentativos, y de *teniendo en cuenta que*, *por culpa de*, *gracias a*, *considerando que*, *de tanto*, clasificados como conectores causales.

No obstante los fallos constatados, en general, el tratamiento de los marcadores discursivos en este método resulta bastante coherente y adecuado al nivel del MCER; los ejemplos y los ejercicios, además, responden plenamente a los objetivos que se propone la metodología y la presentación de los usos de los marcadores en diferentes géneros, registros y discursos es uno de los aspectos más interesantes de este manual.

6. 2. RÁPIDO, RÁPIDO (2002)

Rápido, Rápido es un método intensivo en un volumen, publicado en 2002 por la editorial Difusión, que cubre los niveles A1-A2-B1 del MCER.

La presentación de los marcadores discursivos se realiza de forma implícita, sin recurrir a la terminología de ninguna de las líneas teóricas que se han ocupado del estudio de los marcadores discursivos. No obstante esta opción, el método contiene un número apreciable de marcadores, algunos presentados como Expresiones para organizar y poner en relación ideas, expresar condiciones, explicar un hecho, etc.; otros contenidos en los textos, bien evidenciados, bien dejados sin aprovechar.

Un ejemplo de lo que acabamos de decir lo encontramos en la actividad de la unidad 4 (pp. 43), basada en el texto *Los jóvenes en España* que presenta algunos términos evidenciados (*En primer lugar*, *porque*, *en cuanto a*, *sin embargo*, *en general*, *respecto a*, *así como*, *aunque*, *sobre todo*, *a causa de*, *por último*):

Fíjate en las expresiones marcadas del texto. ¿Para qué crees que sirven?

Casi todas las palabras evidenciadas, en efecto, son marcadores discursivos. Al haber optado por una presentación implícita, este método puede presentar al mismo tiempo elementos que se pueden clasificar como marcadores y otros que no lo son, ya que la presentación hace hincapié en la función textual que cumplen las expresiones propuestas y no en su clasificación.

Lo mismo ocurre con las expresiones presentadas en la unidad 11 (pp. 134-135) (*además, mientras que, aunque, por tanto, por una parte, y por otra parte, como, por eso, por ejemplo, por todo ello*), con una actividad basada en el texto *Norte y Sur*:

Fíjate en las expresiones que están en negrita y en las relaciones de conceptos que establecen. Son expresiones que sirven para organizar y poner en relación las ideas de un texto. ¿Puedes, por el contexto, hacer una hipótesis de para qué sirve cada una (causa, consecuencia...)?

También en este caso, entre las expresiones marcadas encontramos muchos marcadores discursivos, aunque no todas lo son, ya que en el texto que acompaña a la actividad *como* se utiliza para expresar causa.

Todos los ejemplos de marcadores discursivos se encuentran en los textos y en las actividades basadas en éstos. Su presentación se realiza, como hemos visto, basándose en una perspectiva textual. La secuenciación de los marcadores discursivos en el método es adecuada a los niveles del MCER que cubre y su tratamiento responde a los fines de la metodología comunicativa en que se basa.

Desde nuestro punto de vista, considerando las características del método y los niveles del MCER que cubre, su opción por una presentación implícita de los marcadores discursivos es aceptable, y, además, permite evitar algunos de los problemas terminológicos y de coherencia que presentan otros métodos del mismo nivel.

6. 3. ECO (2004-2006)

El método *Eco*, cuya metodología se basa en el Aprendizaje significativo, está dividido en tres volúmenes que corresponden respectivamente a los niveles A1-A2, B1+ y B2+ del MCER. La publicación se realizó en los años 2004 (vol. I), 2005 (vol. II) y 2006 (vol. III) por la editorial Edelsa. Los autores de este método son los mismos que los del manual *Puesta a Punto* (1998), pionero en la presentación de los marcadores discursivos en los manuales de E/LE.

En cuanto al tratamiento de los marcadores del discurso, se realiza de forma implícita en el volumen I y explícita en los volúmenes II y III, con una secuenciación progresiva que resulta suficientemente adecuada a los respectivos niveles del MCER.

Los autores de este método optan por el término *conector* en los volúmenes II y III, mientras, como hemos dicho, en el volumen I el tratamiento es implícito y se utilizan términos como Expresiones para relatar, o etiquetas de tipo nociofuncional como Expresar acuerdo o Expresar causa. No se utiliza el término *marcador*, pero sí

encontramos un uso incorrecto del término *conector* para referirse a los Conectores para situar temporalmente los acontecimientos (vol. I), a los Conectores del relato para expresar tiempo (vol. II), o a los Conectores de oraciones temporales (vol. III).

Las clasificaciones presentadas se basan sólo en parte en criterios discursivos, que se alternan o se mezclan, a veces, con criterios gramaticales, ya que, a menudo, se presentan los conectores junto con las oraciones que introducen, como en el siguiente ejemplo (vol. III, pág. 117):

Los conectores y las oraciones consecutivas.

Presentar una consecuencia		
LUEGO, ENTONCES, ASÍ (ES) QUE, O SEA QUE POR ESO, POR (LO) TANTO, POR CONSIGUIENTE, EN CONSECUENCIA	+ Indicativo	<i>Queremos que se entere mucha gente, por eso lo hemos publicado en el periódico. (a)</i>
Presentar las conclusiones finales de un razonamiento		
DE MODO / MANERA QUE, TOTAL, QUE		<i>Perdió a su marido en la guerra, se quedó sola con tres hijos y tenía que sacarlos adelante. De modo que no le importó aceptar cualquier trabajo.(b)</i>
Presentar una información como explicación de otra		
DE AHÍ QUE	+ Subjuntivo	<i>Nuestra historia nos define, de ahí que nos guste recordar el pasado. (c)</i>
TAN + adjetivo/ adverbio QUE, TANTO/ TANTA/ TANTOS/ TANTAS + sustantivo QUE, verbo + TANTO QUE	+ Indicativo + Subjuntivo (si el primer verbo está negado)	<i>En esta foto está tan mal que no se la reconoce.(d) No está tan mal que no se la reconozca.(e)</i>

En cuanto a los ejemplos, hay que apuntar que resultan escasos y no siempre basados en criterios adecuados. En general, la presentación de los marcadores se realiza a través de clasificaciones con listas de exponentes, pero sin ningún ejemplo de uso. En algunos casos, como en la clasificación que acabamos de presentar, los ejemplos se incluyen en los recuadros de las clasificaciones, aunque a veces, como en los ejemplos c, d y e, se eligen en función de una explicación gramatical y no de su uso discursivo. En muchos casos, la presentación de los marcadores discursivos se realiza a través de textos de diferentes géneros, en los que están evidenciados o se pide a los estudiantes que los encuentren y los clasifiquen según criterios nociofuncionales o discursivos. También se señalan las diferencias de uso en el discurso escrito y oral, mientras que no se presentan las que corresponden a los diferentes registros.

Como hemos dicho, a menudo, los ejercicios de identificación y clasificación de los marcadores a partir de los textos presentados, sustituyen o preceden la presentación de los mismos. En algunos casos, las etiquetas que se proponen para

las clasificaciones se basan en criterios discursivos, pero presentan entre los ejemplos de clasificación elementos que no se pueden considerar conectores discursivos, como en el ejemplo a continuación, que se encuentra en el volumen II (pp. 15) en el que se incluyen entre los conectores otros elementos (*quiero contar y respecto a*):

- a. Lee este artículo.
- b. Clasifica los conectores en el cuadro

CONECTORES	
Anuncian el tema	Quiero contar
Introducen la primera información	En primer lugar Por un lado
Continúan con otra información	Además Por otro lado En tercer lugar
Dan una nueva información	Respecto a
Introducen una idea opuesta a lo dicho antes	Pero
Concluyen/ Finalizan	Por último Para terminar Para concluir

Los inventarios de los marcadores presentados en los volúmenes más avanzados resultan generalmente coherentes, desde un punto de vista teórico, ya que coinciden casi siempre con los inventarios de las monografías consultadas. Sin embargo, también presentan algunas discrepancias en la descripción de algunos marcadores (*como*, que clasifican como conector causal, *a fin de cuentas*, al que atribuyen la función de continuar con el mismo argumento, *o sea que*, que clasifican como conector consecutivo).

Por último, hay que señalar que el problema principal que presenta este método es el de la clasificación como conectores de algunas partículas que indican relaciones temporales, o finales, que no se consideran generalmente marcadores discursivos, y la inclusión de un grupo de partículas, frases y locuciones clasificadas impropriamente como conectores. Para presentar sólo algunos ejemplos de las incongruencias: *desde mi punto de vista, el tema de este artículo, en mi opinión*, se clasifican como conectores de la argumentación; *para, por, ¿cómo es que?, ¿por qué?, no porque... sino porque*, como conectores causales; *cuanto más... cuanto menos*, como conectores concesivos; *tan, tanto/a/os/as que*, como conectores consecutivos; *a menos que, a no ser que, siempre y cuando, siempre que*, como conectores condicionales.

En nuestra opinión, el método *Eco*, resulta generalmente adecuado en cuanto a coherencia de la terminología utilizada, calidad de la presentación de los marcadores discursivos desde una perspectiva didáctica; pero presenta problemas en cuanto a la variedad y secuenciación de los ejercicios, y, sobre todo, respecto a la coherencia teórica del inventario de elementos presentados como marcadores.

6. 4. EL VENTILADOR (2006)

El Ventilador es un método en un único volumen, basado en el enfoque por tareas y publicado en 2006 por la editorial Difusión, que corresponde al nivel C1 del MCER. Presenta una estructura modular, y sus unidades están agrupadas en ámbitos por competencias: 1. Saber hablar, 2. Saber hacer, 3. Saber cultura, 4. Saber entender, 5. Saber palabras, 6. Saber gramática.

El tratamiento de los marcadores discursivos ocupa dos de las cinco unidades (o sesiones) del ámbito Saber hacer (2. 3 y 2. 4.). La primera de las dos introduce el tema de los marcadores discursivos, que clasifica en Organizadores, Conectores, Reformuladores y Argumentativos; y presenta de forma detallada los Organizadores, Reformuladores y Argumentativos, reservando para la segunda sesión la presentación detallada de los Conectores.

El método no se propone presentar todos los marcadores existentes, sino algunos ejemplos representativos de las diferentes clases, por lo que, pese a que el tema se trata de forma condensada, la cantidad de información presentada resulta aceptable.

La presentación general del tema de los marcadores se realiza utilizando la imagen de un equipo de fútbol y asignando a cada jugador una clase de marcador (pp. 57):

CENTROCAMPISTAS: LOS ORGANIZADORES
DELANTEROS CENTRO: LOS CONECTORES

DEFENSAS: LOS REFORMULADORES
 DELANTEROS: LOS ARGUMENTATIVOS

A continuación, resumimos con un recuadro la clasificación de los marcadores que encontramos en el método analizado:

MARCADORES		
ORGANIZADORES	Comentadores	
	Ordenadores	de apertura
		de continuidad
		De cierre
Digresores		
CONECTORES	Aditivos	
	Consecutivos	
	Contraargumentativos	
REFORMULADORES	Explicativos	
	Rectificativos	
	Distanciadores	
	Recapitulativos	
ARGUMENTATIVOS	De refuerzo	
	De concreción	

Como resulta evidente, esta clasificación se basa en criterios discursivos y presenta muchos puntos en común con la de Portolés (2001). Los *organizadores* corresponden a los que Portolés llama *estructuradores de la información*, mientras los *argumentativos* se denominan *operadores discursivos* en la clasificación de Portolés, que incluye dentro de este grupo un sub grupo más, el de los Operadores de reformulación. Además, se excluye de la clasificación de *El Ventilador* el grupo de los Marcadores de control de contacto. Ambas exclusiones corresponden a marcadores conversacionales.

La metáfora del equipo de fútbol, de que se ha dicho arriba, se sigue utilizando a lo largo de las explicaciones y las actividades que acompañan a las clasificaciones de los diferentes marcadores. En muchos casos, la presentación de los marcadores se intercala con actividades inductivas. Aquí presentamos un ejemplo (pp. 57):

Leed las siguientes explicaciones: os ayudarán a entender la función que tiene en el equipo cada tipo de jugador (organizadores, reformuladores, argumentativos y conectores). Luego, escribid el nombre de los jugadores 1 a 9 en el espacio correspondiente de los cuadros.

EQUIPO:

- a. PUES
- b. POR ÚLTIMO
- c. POR CIERTO
- d. ES DECIR
- e. DIGO
- f. DE TODAS MANERAS
- g. EN DEFINITIVA
- h. DE HECHO
- i. EN CONCRETO
- j. CONECTOR

CENTROCAMPISTAS: LOS ORGANIZADORES

Los jugadores de este tipo suelen iniciar las jugadas y dar continuidad al juego. Cuando estos marcadores aparecen en un texto no afectan al contenido de los argumentos; solo introducen nueva información.

- 1. Comentadores
- 2. Ordenadores
- 2. 1. de apertura en primer lugar, por un lado, por una parte,
- 2. 2. de continuidad en segundo lugar, por otra parte, por otro lado, asimismo,
- 2. 3. de cierre finalmente, en último lugar,
-
- 3. Digresores a propósito
-

Las diferentes clases de marcadores se presentan de forma detallada, a través de explicaciones, actividades, ejemplos, comparaciones, etc.

A lo largo de la unidad dedicada a los Conectores se presenta una clasificación en diferentes grupos y subgrupos que resumimos a continuación:

1. Aditivos

Aditivos I: *además, encima, incluso, hasta.*

Aditivos II: *por si fuera poco, para colmo.*

Aditivos III: *incluso, hasta, ni siquiera.*

2. Consecutivos

Por eso, por ello, por esa razón, así que, de ahí que, de modo/ manera que, por lo que, pues, por tanto, por consiguiente

3. Contraargumentativos

Contraargumentativos I: *aunque, a pesar de (que), pese a que, si bien.*

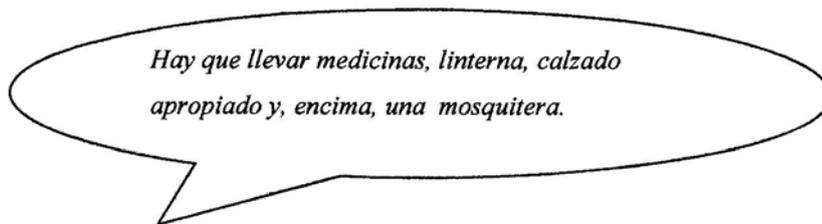
Contraargumentativos II: *aunque, sin embargo, pero, no obstante, ahora bien, aun así, de todas formas/ modos.*

Contraargumentativos III: *en cambio, por el contrario.*

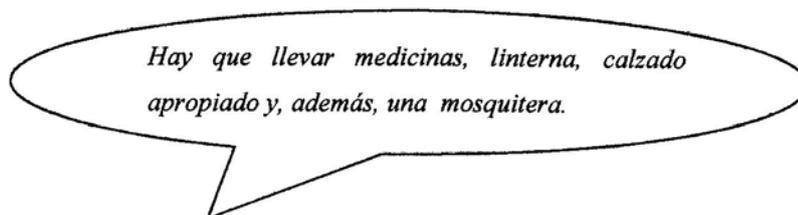
Aunque algunos conectores aparecen en más de un grupo (*incluso, aunque, hasta*) las explicaciones que acompañan a las clasificaciones permiten comprender los diferentes significados y usos que pueden tener.

A menudo, el método recurre a ejemplos para ayudar a los estudiantes a deducir las diferencias entre marcadores del mismo tipo con diferentes matices de significado, como en el que reproducimos a continuación (pp. 63):

Fíjate en estas dos versiones de la misma frase.



Un profesor explica a sus alumnos las cosas que tienen que llevar al campamento.



Un estudiante explica a sus padres las cosas que tiene que llevar al campamento.

La terminología elegida resulta clara y coherente, así como las clasificaciones, con una única excepción, que encontramos en una de las actividades (pp. 59):

Ahora completad las frases siguientes con conectores rectificativos e inventad tres ejemplos más para que los completen vuestros compañeros.

Aquí, el uso del término *conector* para referirse a los rectificativos resulta incoherente con la clasificación presentada por el método, y con la teoría subyacente.

En general, consideramos que el tratamiento de los marcadores discursivos en este método resulta generalmente acertado y, gracias a la metáfora del fútbol en que se basa, y a los ejemplos, a menudo irónicos o cómicos, también llevadero. En cuanto al inventario de marcadores presentados, aunque no es de los más extensos, resulta generalmente coherente con los inventarios de las monografías consultadas.

6. 5. AULA INTERNACIONAL (2005-2007)

Aula Internacional es un método en cuatro volúmenes que cubren respectivamente los niveles A1, A2, B1 y B2 del MCER, publicados en 2005 (A1 y A2), 2006 (B1) y 2007 (B2) por la editorial Difusión. El método, según sus autores, adopta la perspectiva comunicativa orientada a la acción.

En cuanto al tratamiento de los marcadores del discurso, se realiza de forma explícita en los cuatro volúmenes, con una presentación progresiva que resulta suficientemente adecuada a los respectivos niveles del MCER.

La presentación de los marcadores discursivos tiene en cuenta, a veces, el contexto de uso respecto a la lengua escrita y oral, pero no considera otros contextos de uso, como los géneros textuales o los registros de la lengua.

La terminología elegida por este manual para referirse a los marcadores del discurso no resulta siempre clara y coherente. En efecto, el método opta por el término *conector* para referirse a todos los marcadores del discurso, mientras utiliza el término *marcador temporal* para las partículas y expresiones que indican relaciones temporales. Sin embargo, para estas últimas, utiliza también el término *conector temporal*.

En cuanto a la coherencia de las explicaciones, clasificaciones y definiciones, también en este caso se registran algunos problemas. En el volumen II (A2), por ejemplo, se explica la función de los conectores diciendo que «sirven para enlazar frases y para expresar las relaciones lógicas de una frase con otra» (pp. 53). En los siguientes volúmenes se utilizan otras definiciones similares, que, como es evidente, resultan insuficientes para distinguir un marcador discursivo de otros elementos que comparten la función de enlace y/o la de expresar relaciones lógicas interfrásticas. Además, esta definición no tiene en cuenta la diferencia, a la que apunta el Análisis del Discurso, entre oración y enunciado.

Por otra parte, a lo largo de los cuatro volúmenes del método se presentan y clasifican algunos marcadores discursivos sobre la base de criterios gramaticales, nociofuncionales, discursivos o mixtos. En el volumen I, y, en parte en el II, dado el número reducido de marcadores presentados, no se realizan casi clasificaciones. Una excepción es la que encontramos en el volumen II (pp. 53), con el título *Conectores: Y/ PERO/ ADEMÁS*, que se basa en un criterio discursivo:

Y añade un segundo elemento sin dar ningún matiz.

Pero añade un segundo elemento que presentamos como contrapuesto al primero.

Además añade un segundo elemento que refuerza la primera información.

Las clasificaciones del volumen III (B1), mezclan, a menudo, criterios gramaticales y discursivos, como en el caso de la que encontramos en el apéndice gramatical:

CONECTORES

CAUSA Y CONSECUENCIA

Presentamos las causas, entre otros, con los conectores **porque, ya que, dado que, como, puesto que, es que,**

[...]

Podemos presentar las consecuencias con **así que, de modo que.**

[...]

CONCESIÓN Y OPOSICIÓN

Sino se utiliza para contraponer dos elementos, de los cuales el segundo anula al primero. Sirve, pues, para corregir una información equivocada.

[...]

Aunque, pero y sin embargo introducen una concesión, un elemento que es aparentemente contradictorio con el enunciado anterior.

[...]

Pero si se utiliza en la lengua oral para presentar las razones de nuestro desacuerdo.

[...]

Pues se utiliza en un lenguaje coloquial para presentar un enunciado que considera lo anteriormente dicho, en algunas ocasiones, para dar una información contradictoria o una opinión opuesta (pp. 179).

En nuestra opinión, uno de los problemas que derivan de esta mezcla de criterios es que se clasifican erróneamente como conectores elementos que no lo son, por el sólo hecho de que comparten con los conectores discursivos una misma función gramatical. Es el caso, en el ejemplo que acabamos de ver, de *porque, ya que, dado que, puesto que, es que,* que además de expresar causa son conectores discursivos, y *como, que,* cuando expresa causa no lo es; lo mismo ocurre con *sino*

y *pero*, que comparten la función gramatical de expresar concesión, pero sólo el segundo se puede clasificar como conector discursivo.

Siguiendo con nuestro análisis de las clasificaciones de marcadores discursivos, en el volumen IV, un ejemplo de clasificación basada en criterios gramaticales es la que se presenta al tratar de coherencia textual, donde se dice que:

[...] es necesario establecer relaciones entre las diferentes partes del texto mediante **conectores**, que pueden ser:

CAUSALES: **porque, por eso, como...**;

TEMPORALES: **primero, luego...**;

CONCESIVOS: **aunque, a pesar de...**;

CONSECUTIVOS (de la información o de la argumentación: **es por eso que, así pues, por tanto...**, etc. (pp. 95).

Como se puede apreciar, en el ejemplo presentado arriba, figuran elementos que se pueden clasificar como marcadores (*porque, por eso, aunque, a pesar de, así pues y por tanto*), otros que también son marcadores pero cuya clasificación no corresponde a ninguna de las consultadas (*luego, primero, como*) e, incluso, una expresión que no se puede considerar un marcador (*es por eso que*). Este no es un caso aislado, efectivamente, a lo largo de los cuatro volúmenes del método aparecen otros casos de clasificación equivocada o de presentación de elementos impropios como conectores discursivos.

Responde a un criterio mixto, discursivo y nociofuncional, en cambio, la clasificación de la Unidad 1 (pp. 11) del mismo volumen IV, que distingue los conectores según las siguientes funciones:

Matizar una información

Organizar la información y añadir nuevos elementos

Oponer información

Desmentir una información dando una explicación.

En cuanto a los ejemplos presentados, hay que apuntar que resultan generalmente adecuados, aunque no siempre suficientemente claros, ya que presentan, a veces como marcadores discursivos partículas que en los casos presentados no cumplen esa función.

En cuanto a los ejercicios elaborados, escasos en los niveles A1 y A2, y generalmente variados en los volúmenes más avanzados, todos adecuados a los fines de la metodología, su secuenciación resulta bastante coherente con los objetivos de los respectivos niveles del MCER.

Por otra parte, hay que evidenciar que en los diferentes volúmenes que componen este método, a menudo se presentan textos con marcadores discursivos contextualizados, que luego no se aprovechan para la presentación y/o la práctica de los mismos.

En conclusión, el tratamiento reservado a los marcadores del discurso en el método *Aula Internacional* comporta problemas de coherencia en el uso de la terminología, en las clasificaciones y en los ejemplos presentados, y deja sin aprovechar muchas oportunidades de explotación de los marcadores presentes en los textos.

6. 6. ELEXPRÉS (2008)

El método *ELExprés*, es un manual intensivo publicado en 2008 por la editorial SGEL, que cubre en un único volumen los niveles A1-A2-B1 del MCER. Su metodología se basa en el Aprendizaje significativo centrado en la acción.

En el caso de este manual, más que de presentación implícita, se puede hablar de presencia de los marcadores discursivos entre los exponentes que se utilizan en las actividades. En efecto, no hay casi ningún intento de presentación, clasificación, definición, o aprovechamiento incluso de los marcadores que aparecen en los textos. Las únicas excepciones son las de los marcadores *es que, si y quizás*, que se presentan desde una perspectiva nociofuncional. El primero lo encontramos en un cuadro que acompaña a una actividad de expresión escrita y oral (pp. 33):

Escribe tu agenda para la próxima semana y habla con tu compañero.
¿Podéis hacer algo juntos? Llegad a un acuerdo

[...]

Para rechazar: [...] Lo siento, es que... [...]

El segundo y el tercero, figuran en sendos cuadros en una unidad que presenta las formas de expresar probabilidad y condición. Las actividades que siguen a los cuadros presentados se proponen practicar la expresión de diferentes grados de seguridad a partir de un ejercicio de transformación de frases condicionales, claramente basado en una perspectiva gramatical (pp. 126):

Ya están en París. ¿Qué crees que harán las chicas del anuncio en los siguientes casos? Señala tu grado de seguridad con las siguientes fórmulas:

[...]

Si les roban las mochilas.
Si no encuentran el hotel.

probable- quizás + presente de subjuntivo

Quizás llamen a sus padres.

.....

Si no suena el despertador.
[...]

Por cuanto expuesto, la presentación y el tratamiento de los marcadores discursivos en el método *ELExprés* resultan totalmente inadecuados, sea a los niveles del MCER que cubre, sea a la metodología declarada.

7. CONCLUSIONES

En el presente trabajo hemos analizado un corpus de métodos de Español Lengua Extranjera publicados en España entre 1999 y 2010 con el objetivo de verificar de qué forma y hasta qué punto la presentación y tratamiento de los marcadores del discurso en estos manuales se basa en las indicaciones procedentes de las investigaciones lingüísticas sobre este tema.

En la primera fase de nuestro análisis, en la que analizamos un corpus de 21 métodos seleccionados con los criterios presentados en 1. 3., establecimos que, con dos excepciones (*Nuevo Español 2000* y *En directo*), todos los métodos analizados presentan el tema de los marcadores discursivos, bien de forma implícita, bien explícita.

En la segunda fase, intentamos verificar la coherencia de la terminología utilizada en los métodos que presentan los marcadores del discurso de forma explícita. Aunque logramos encontrar algunas analogías con la terminología correspondiente a alguna de las líneas teóricas presentadas en la introducción, notamos una cierta uniformidad en el uso del término Conector para referirse a los marcadores del discurso, y, en muchos casos, la utilización bien del mismo término, bien del término marcador para hablar de los elementos que indican relaciones temporales y espaciales, y una utilización incorrecta del término Conector para referirse a otros elementos que indican relaciones causales, finales, consecutivas, etc..

En nuestra opinión estos resultados se explican, en parte, por el hecho de que la mayoría de los métodos han adoptado la terminología propuesta por el MCER para referirse a los marcadores discursivos, es decir, Conectores. En cuanto al uso del mismo término para hablar de los elementos que indican relaciones causales, finales, etc., estos métodos han optado, probablemente, por la terminología utilizada en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. En efecto, el PCIC utiliza los términos nexos y conectores para hablar de los elementos que indican relaciones causales, finales, consecutivas, condicionales, etc., mientras, en su versión de 2006, ha introducido el término Marcadores del discurso para indicar los marcadores de ordenación discursiva. No hemos encontrado, por el momento, una

justificación del uso del término Marcador para referirse a los indicadores temporales y espaciales.

En cuanto a la última fase de nuestro análisis, tenemos que aclarar que los resultados obtenidos son, por el momento, parciales, ya que, para los fines de este trabajo, analizamos únicamente seis métodos, de los 19 que integran nuestro corpus y presentan los marcadores discursivos entre sus contenidos. Dejamos para un trabajo más extenso el análisis de los demás métodos del corpus.

Los métodos analizados hasta el momento son dos manuales intensivos que cubren los niveles A1-A2-B1 del MCER en un único volumen, publicados en 2002 (*Rápido, Rápido*) y 2008 (*ELExprés*); dos manuales de nivel avanzado en un volumen que cubren los niveles C1-C2 (*Procesos y Recursos*) y C1 (*El Ventilador*), publicados respectivamente en 1999 y 2006; y dos métodos en varios volúmenes que cubren los niveles A1, A2, B1, B2 (*Aula Internacional*) y A1-A2, B1+ y B2+ (*Eco*), publicados entre 2004 y 2007.

En nuestro trabajo, presentamos los resultados del análisis detallado de los métodos en cuestión en forma cronológica, para evidenciar eventuales cambios en la presentación y el tratamiento de los marcadores discursivos. Como se puede observar en el cuadro cronológico general que adjuntamos en anexo al presente trabajo (Anexo 1), el único método cuya terminología y cuyo tratamiento de los marcadores discursivos se basa en una perspectiva textual, y, en particular, en la línea defendida por Casado Velarde (1993) es el más antiguo, es decir, *Procesos y Recursos*, publicado en 1999. Este es también el único, dentro de la muestra analizada, que utiliza los términos conector, nexos y conjunción combinándolos o alternándolos, junto con el término marcador del discurso. Entre los métodos publicados después de la publicación del MCER (2002), el único que utiliza una terminología coherente con una determinada línea teórica es *El Ventilador*, que opta por una terminología y por un tratamiento de los marcadores discursivos dentro de la perspectiva discursiva, con claras coincidencias con la línea teórica seguida por Portolés (2001).

Los restantes métodos seleccionados utilizan una terminología que no se puede adscribir a una determinada línea teórica y el tratamiento que reservan a los marcadores discursivos no parece tener una relación con su fecha de publicación, ni con la tipología de los respectivos métodos, sino, más bien con los niveles del MCER que cubren.

En efecto, los métodos que cubren los niveles A1-A2-B1, y los volúmenes correspondientes a los mismos niveles, en el caso de los métodos divididos en tres o más volúmenes, optan por una presentación implícita, con la excepción de *Aula Internacional* y del II volumen de *Eco*, que corresponde a un nivel B1+; y prefieren,

generalmente, una terminología y un tratamiento de tipo discursivo y nociofuncional, en este caso, con la excepción de *ELExprés*, que opta por un tratamiento gramatical y nociofuncional.

Los volúmenes de los métodos que cubren el nivel B2 del MCER, en cambio, optan por una presentación explícita y por un tratamiento que combina diferentes perspectivas: discursiva, nociofuncional y gramatical. Por último, los métodos de nivel C1 y C2 del MCER, optan por una perspectiva teórica única y claramente reconocible: la textual, dentro de la línea de Casado Velarde (1993), en el caso de *Procesos y Recursos*; la discursiva, en la línea de Portolés (2001), en el caso de *El Ventilador*.

En conclusión, los datos obtenidos hasta el momento, parecen mostrar una tendencia a una mayor indeterminación terminológica y teórica en los métodos que cubren los primeros niveles del MCER, una línea teórica más clara, pero más variada o ecléctica en los intermedios, y claramente determinada en los niveles más avanzados, con un más extenso tratamiento de los marcadores del discurso; una sistematización y clasificación de sus usos discursivos; y mayor atención a las indicaciones procedentes de las investigaciones lingüísticas sobre el tema.

8. PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

Como hemos explicado, consideramos que nuestras conclusiones son provisionales, y, por lo tanto, nuestro primer objetivo, en adelante, es el de completar el análisis detallado de los restantes métodos del corpus para confirmarlas o confutarlas.

Por otra parte, sería también muy útil, la realización de una base de datos que nos permita cotejar los inventarios de marcadores discursivos que encontramos en los métodos, con los inventarios que se pueden deducir de las monografías y artículos publicados sobre el tema y con las entradas de los diccionarios de partículas y marcadores discursivos publicados.

En particular, por lo que hemos podido apreciar en los inventarios realizados hasta el momento, además de confirmar o confutar las clasificaciones que encontramos en los métodos, también podríamos utilizar la base de datos para cotejar las definiciones y descripciones teóricas de las diferentes perspectivas y de las obras teóricas que se incluyan en la comparación.

Consideramos que la comparación de los resultados de las diferentes líneas teóricas, en cuanto a descripción y definición de los marcadores discursivos, podría ser útil para la sistematización de los logros obtenidos hasta el momento en el estudio de los marcadores discursivos. Además, de la comparación entre las diferentes descripciones, se podría llegar a elaborar una definición de marcador

discursivo basada en criterios aceptados y compartidos por la mayoría de las perspectivas teóricas que estudian este tema.⁹

Por último, en cuanto a la didáctica de los marcadores del discurso, podría resultar de gran utilidad la realización de un proyecto de investigación en la acción, para establecer la funcionalidad de diferentes formas de presentación y tratamiento de los marcadores discursivos con grupos de estudiantes de diferentes niveles de competencia en la LE.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

9. 1. MÉTODOS

- ALCOBA, S., J. GÓMEZ ASENCIO y J. BORREGO NIETO (2001): *Esespañol 1. 2, y 3*. Madrid: Espasa Calpe.
- BLANCO CANALES, A., M.^a C. FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.^a J. TORRENS ÁLVAREZ y M.^a Á. MARTÍNEZ (2001): *Sueña. Nueva edición. 1, 2, 3 y 4*. Madrid: Anaya.
- BOROBIO, V. y R. PALENCIA (2001): *Nuevo Ele. Inicial 1y 2*. Madrid: SM.
- BOROBIO, V. y R. PALENCIA (2002): *Nuevo Ele. Intermedio*. Madrid: SM.
- BOROBIO, V. y R. PALENCIA (2003): *Nuevo Ele. Avanzado*. Madrid: SM.
- BUITRAGO, A. (2007): *Español Lengua Viva 2*. Madrid: Santillana.
- CASTRO VIÚDEZ, F., F. MARÍN, R. MORALES y S. ROSA (2003): *Nuevo Ven 1*. Madrid: Edelsa.
- CASTRO VIÚDEZ, F., F. MARÍN, R. MORALES y S. ROSA (2004): *Nuevo Ven 2*. Madrid: Edelsa.
- CASTRO VIÚDEZ, F., I. RODERO DÍEZ y C. SARDINERO FRANCO (2005): *Español en marcha 1 y 2. Curso de español como lengua extanjera*. Madrid: SGEL.
- CASTRO VIÚDEZ, F., I. RODERO DÍEZ y C. SARDINERO FRANCO (2006): *Español en marcha 3. Curso de español como lengua extanjera*. Madrid: SGEL.
- CASTRO VIÚDEZ, F., I. RODERO DÍEZ y C. SARDINERO FRANCO (2007): *Español en marcha 4. Curso de español como lengua extanjera*. Madrid: SGEL.
- CENTELLAS, A., D. NORRIS y J. RUIZ (2007): *Español Lengua Viva 1*. Madrid: Santillana.
- CERROLAZA ARAGÓN, M. O. CERROLAZA GILI, B. LLOVET BARQUERO (2007): *Pasaporte ELE.A1*. Madrid: Edelsa.
- CERROLAZA ARAGÓN, M. O. CERROLAZA GILI, B. LLOVET BARQUERO (2008): *Pasaporte ELE.A2*. Madrid: Edelsa.
- CERROLAZA ARAGÓN, M. O. CERROLAZA GILI, B. LLOVET BARQUERO (2009): *Pasaporte ELE.B1*. Madrid: Edelsa.
- CERROLAZA ARAGÓN, M. O. CERROLAZA GILI, B. LLOVET BARQUERO (2010): *Pasaporte ELE.B2*. Madrid: Edelsa.
- CHAMORRO GUERRERO, M. D., G. LOZANO LÓPEZ, A. RÍOS ROJAS, F. ROSALES VARO, J. P. RUIZ CAMPILLO, G. RUIZ FAJARDO (2006): *El Ventilador. Curso de español de nivel superior*. Barcelona: Difusión.
- CORONADO, M. L., J. GARCÍA GONZÁLEZ y A. ZARZALEJOS (2003): *A fondo 1. Curso de español lengua extranjera. Nivel avanzado*. Madrid: SGEL.
- CORONADO, M. L., J. GARCÍA GONZÁLEZ y A. ZARZALEJOS (2004): *A fondo 2. Curso de español lengua extranjera. Nivel superior*. Madrid: SGEL.
- CORPAS J., A. GARMENDIA y C. SORIANO (2005): *Aula Internacional 2*. Barcelona: Difusión.
- CORPAS J., A. GARMENDIA y C. SORIANO (2006): *Aula Internacional 3*. Barcelona: Difusión.

⁹ Sobre este tema véase Prieto de los Mozos (2001).

- CORPAS J., A. GARMENDIA y C. SORIANO (2007): *Aula Internacional 4*. Barcelona: Difusión.
- CORPAS J., E. GARCÍA, A. GARMENDIA y C. SORIANO (2005): *Aula Internacional 1*. Barcelona: Difusión.
- EQUIPO PRISMA (2002): *Prisma. Método de español para extranjeros. Comienza, Continúa, Progresa*. Madrid: Edinumen.
- EQUIPO PRISMA (2003): *Prisma. Método de español para extranjeros. Avanza*. Madrid: Edinumen.
- EQUIPO PRISMA (2007): *Prisma. Método de español para extranjeros. Consolida*. Madrid: Edinumen.
- GAINZA, A. (2007): *Español Lengua Viva 3*. Madrid: Santillana.
- GÁLVEZ, D., N. GÁLVEZ y L. QUINTANA (2008): *Dominio. Curso de perfeccionamiento*. Madrid: Edelsa.
- GARCÍA OLIVA, C. (2003): *Redes. Curso de español para extranjeros. Nivel 3*. Madrid: S. M.
- GARCÍA OLIVA, C. y M. J. QUIÑONES (2003): *Redes. Curso de español para extranjeros. Nivel 2*. Madrid: S. M.
- GONZÁLEZ HERMOSO, A. y C. ROMERO DUEÑAS (1998): *Curso de Puesta a Punto en español. Escriba, hable, entienda... argumente*. Madrid: Edelsa.
- LÓPEZ LÓPEZ, E., M. RODRÍGUEZ CASTILLA y M. TOPOLEVSKY BLEGER (1999): *Procesos y Recursos. Curso de español para extranjeros. Nivel avanzado-superior*. Madrid: Edinumen.
- MARÍN, F., R. MORALES y M. Del M. De UNAMUNO (2005): *Nuevo Ven 3*. Madrid: Edelsa.
- MARTÍN PERIS, E. y N. SANS BAULENAS (2006): *Gente. Nueva edición revisada 1, 2 y 3*. Barcelona: Difusión.
- MIQUEL, L. y N. SANS (2002): *Rápido, Rápido. Curso intensivo de español*. Barcelona: Difusión.
- NATAL, E. (2007): *Español Lengua Viva 4*. Madrid: Santillana.
- PINILLA, R. y A. SAN MATEO (2008): *ELExprés. Curso intensivo de español*. Madrid: SGEL.
- QUIÑONES, M. J. y C. GARCÍA OLIVA (2002): *Redes. Curso de español para extranjeros. Nivel 1*. Madrid: S. M.
- ROMERO DUEÑAS, C. y A. GONZÁLEZ HERMOSO (2004): *Eco. Curso Modular de Español Lengua Extranjera. 1*. Madrid: Edelsa.
- ROMERO DUEÑAS, C. y A. GONZÁLEZ HERMOSO (2005): *Eco. Curso Modular de Español Lengua Extranjera. 2*. Madrid: Edelsa.
- ROMERO DUEÑAS, C. y A. GONZÁLEZ HERMOSO (2006): *Eco. Curso Modular de Español Lengua Extranjera. 3*. Madrid: Edelsa.
- SÁNCHEZ LOBATO, J., C. MORENO GARCÍA e I. SANTOS GARGALLO (2005): *Nuevo español sin fronteras 1, 2 y 3*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ LOBATO, J., y N. GARCÍA FERNÁNDEZ (2007): *Nuevo español 2000. Elemental, Medio y Superior*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2006): *En directo. Elemental y Medio*. Madrid: SGEL.

9. 2. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ALARCOS LLORACH, E. (1999): *Gramática de la Lengua Española*. Real Academia Española. Madrid: Espasa.
- ANSCOMBRE, J. C. y O. DUCROT (1983): *L'argumentation dans la langue*. Lieja: Mardage. Traducción española (1994): *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos, 2ª ed.
- BRIZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.
- BRIZ GÓMEZ, A. y A. HIDALGO (1998): "Conectores pragmáticos y estructura de la conversación", en MARTÍN ZORRAQUINO, M.A. y E. MONTOLÍO (coords.), pp. 121-142.

- BRIZ, A. y GRUPO VAL.ES.CO (eds.) (2000): *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel, 2000.
- BRIZ, A. y GRUPO VAL.ES.CO (2008): *Diccionario de Partículas Discursivas del Español (DPDE)*. Servei de Publicacions de la Universitat de València. [En línea] <www.dpde.es>, [consulta diciembre 2009].
- CARBONERO CANO, P. (1993): "La expresión de la relación concesiva en el habla urbana culta de Sevilla", en CARBONERO CANO, P. y C. FUENTES RODRÍGUEZ (eds.) (1993), pp. 35-60.
- CASADO VELARDE, M. (1993): *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco Libros.
- CASADO VELARDE, M. (1998): "Lingüística del texto y marcadores del discurso", en MARTÍN ZORRAQUINO, M.A. y E. MONTOLÍO DURÁN (coords.) (1998), pp. 55-70.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. [En línea], <<http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/>>, [consulta febrero 2010].
- CORTÉS RODRÍGUEZ, L. (1991): *Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado*, Málaga, Ágora.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, L. y M^a. M. CAMACHO ADARVE (2005): *Unidades de segmentación y marcadores del discurso*. Madrid: Arco Libros.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, N. (2002): *La organización del discurso argumentativo: los conectores*. (CD). Salamanca: Universidad.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, N. (2007): *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Madrid: Arco Libros.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1987): *Enlaces extraoracionales*. Sevilla: Alfar.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1990a): "Algunos operadores de función fáctica", en M^a. T. Palet (ed.) (1990): *Sociolingüística Andaluza*, 5. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 137-170.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1990b): "Apéndices con valor apelativo", en M^a. T. Palet (ed.) (1990): *Sociolingüística Andaluza*, 5. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 171-196.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1993a): "Comportamiento discursivo de *bueno, bien, pues bien*", *Estudios de Lingüística*, Universidad de Alicante, 9, 205-221.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1993b): "*Claro*: modalización y conexión", en P. CARBONERO CANO y C. FUENTES RODRÍGUEZ (dirs.): *Sociolingüística Andaluza*, 8. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 99-126.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1996): *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid: Arco Libros.
- GARCÉS GÓMEZ, M. P. (1994a): "Funciones y valores de *entonces* en el español hablado", en M. ALVAR EZQUERRA y J. A. VILLENA PONSODA (coords.) (1994): *Estudios para un corpus del español*. Málaga: Universidad de Málaga, pp. 217-231.
- GARCÉS GÓMEZ, M. P. (1994b): "Elementos de cohesión en el español hablado: *pues*", en M. ALVAR EZQUERRA y J. A. VILLENA PONSODA (coords.) (1994): *Estudios para un corpus del español*. Málaga: Universidad de Málaga, pp. 231-244.
- GARCÉS GÓMEZ, M. P. (2008): *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- GARCÍA IZQUIERDO, I. (1998): *Mecanismos de cohesión textual. Los conectores ilativos en español*. Castellò de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- GILI GAYA, S. (1961): *Curso superior de sintaxis española*. 9^a ed. (1970). Barcelona: Vox/Biblograf.
- LLORENTE ARCOCHA, M.T. (1996): *Organizadores de la conversación. Operadores discursivos en español*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (1998): "Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical", en MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y E. MONTOLÍO (coords.) (1998), pp. 19-53.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y E. MONTOLÍO (coords.) (1998): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y J. PORTOLÉS (1999): "Los marcadores del discurso", en BOSQUE, I. y V. DEMONTE (dirs.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 4051-4213.
- MONTOLÍO DURÁN, E. (1998): "La teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores discursivos", en MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y E. MONTOLÍO (coords.) (1998), pp. 93-120.
- MONTOLÍO DURÁN, E. (2001): *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- PONS BORDERÍA, S. (1994): "La presencia de los enlaces extraoracionales en la tradición gramatical española (I): la clasificación de las conjunciones ilativas y continuativas", *Anuario de Lingüística Hispánica*, X, pp. 331-54.
- PONS BORDERÍA, S. (1996): "La presencia de los enlaces extraoracionales en la tradición gramatical española (III): La figura de Andrés Bello"; *Moenia*, I.
- PONS BORDERÍA, S. (1996-97): "La presencia de los enlaces extraoracionales en la tradición gramatical española (II): la descripción de algunas conjunciones. Otros valores conversacionales", *Estudios lingüísticos de la Universidad de Alicante*, 11, pp. 261-283.
- PONS BORDERÍA, S. (1998): *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. (Anejo nºXXVII de *Cuadernos de Filología*), Valencia: Departamento de Filología Española, Universitat de València.
- PONS BORDERÍA, S. (2000): "Conectores", en A. Briz y grupo Val. Es.Co (eds.), *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel, 2000, pp. 193-220.
- PORTOLÉS, J. (1998a): *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- PORTOLÉS, J. (1998b): "La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso", en MARTÍN ZORRAQUINO, M.A. y E. MONTOLÍO (coords.) (1998), pp. 71-91.
- PORTOLÉS, J. (2001): *Marcadores del discurso*. 2ª. Edición ampliada. Barcelona: Ariel.
- PRIETO DE LOS MOZOS, E. (2001): "Sobre la naturaleza de los marcadores discursivos", en J. A. BARTOL HERNÁNDEZ, S. CRESPO MATELLÁN, C. FERNÁNDEZ JUNCAL, C. PENSADO, E. PRIETO DE LOS MOZOS, N. SÁNCHEZ GONZÁLEZ DE HERRERO (eds.) (2001): *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española. Investigaciones filológicas*, Salamanca, Luso- Española Ediciones.
- SCHMIDT, S. J. (1973): *Texttheorie*. München: Eilhelm Fink. Traducción española (1977): *Teoría del texto. Problemas de una lingüística de la comunicación verbal*. Madrid: Cátedra.
- SPERBER, D. y D. WILSON (1986): *Relevance*. Oxford: Blackwell. Traducción española: (1994): *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.

10. ANEXOS

MÉTODO	NIVEL MCER	TRATAMIENTO	TERMINOLOGÍA				CALIDAD PRESENTACIÓN				CALIDAD TRATAMIENTO				CHIV	PRESENTACIÓN	PERSPECTIVA TEÓRICA	METODOLOGÍA DECLARADA	AÑO
			TÉRMINOS	LTE	CHTE	OEL	CLK	CHK	SECM	CNTX	CLEJ	VEX	SECEX	AEX					
Procesos y recursos	C1-C2	E	Conector o nexos, marcador del discurso	Textual (Casado)	+/-	SI	SI	+	O/E-G-R	+	+	+	+	+	+	Textual (Casado Velarde)	Enfoque cognitivo	1999	
			Expresiones para organizar/poner en relación/ expresar condición, etc.	-----	-----	-----	SI	+	-----	+	+	+	+	-----	-----	-----	Indeterminada	Enfoque comunicativo	2002
Eco	A1-A2	I	Expresiones para relatar/ expresar acuerdo, etc.	-----	-----	-----	-----	-----	O/E	+/	+	+/	+/	+/	+/	Indeterminada	Aprendizaje significativo	2004	
			Conector	-----	+	SI	+	+/	+	O/E	+/	+	+/	+/	+	+	Gramatical/textual/discursiva	Enfoque por tareas	2005
El Ventilador	B1+	E	Conector	-----	+	SI	+	+/	O/E	+/	+	+/	+/	+/	+/	Gramatical/textual/discursiva	Enfoque por tareas	2006	
			Conectores discursivos	Discursiva	+	NO	+	+	+	O/E-R	+	+	+	+	+	+	Discursiva (Portolés)	Enfoque comunicativo orientado a la acción	2006
Aula Internacional	A1	E	Conector	-----	+/-	SI	+/	+/	O/E	+/	+	+/	+/	+/	+/	Indeterminada	Enfoque comunicativo orientado a la acción	2005	
	A2	E	Conector	-----	+/-	SI	+/	+/	O/E	+/	+	+/	+/	+/	+/	Gramatical/textual/discursiva	Enfoque comunicativo orientado a la acción	2005	
	B1	E	Conector	-----	+/-	SI	+/	+/	O/E	+/	+	+/	+/	+/	+/	Gramatical/textual/discursiva	Enfoque comunicativo orientado a la acción	2006	
	B2	E	Conector	-----	+/-	SI	+/	+/	O/E	+/	+	+/	+/	+/	+/	Gramatical/textual/discursiva	Enfoque comunicativo orientado a la acción	2007	
ELExprés	A1-A2-B1	I	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	Indeterminada	Aprendizaje centrado en la acción	2008		

Cuadro 1

TERMINOLOGÍA:	LTE= Línea teórica que se evidencia
	CHTE= Coherencia interna de la terminología
	OEL= Uso de la terminología específica para otros elementos
CALIDAD PRESENTACIÓN:	CLK= Claridad de la clasificación
	CHK= Coherencia de la clasificación
	SECM= Secuenciación de los marcadores
	CNTX= Contextualización de los usos (oral/ escrito; géneros; registros)
CALIDAD TRATAMIENTO	CLEJ= Claridad de los ejemplos
	VEX= Variedad de los ejercicios
	SECEX= Secuenciación de los ejercicios
	AEX= Adecuación de los ejercicios al MCER
	ATM= Adecuación del tratamiento a la metodología
CHINV	Coherencia del inventario de elementos presentados como marcadores discursivos

Legenda: comparación de métodos

De patitas en la calle y sin un duro. Una propuesta didáctica para la enseñanza de las unidades fraseológicas

JORGE DANIEL MENDOZA PUERTAS
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)
jdmenpue@upo.es

Licenciado y doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla y Máster en ELE por la Universidad Pablo de Olavide. Ha impartido clases en las facultades de Filología y de Comunicación de la US y en la Facultad de Humanidades del la UPO. En esta última universidad desarrolla tareas investigadoras en el marco del Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía «Nuevo diccionario de aprendizaje (learner´s dictionary) de español como lengua extranjera de difusión online». Como profesor de ELE ha estado vinculado a diversos programas y escuelas (ASA programs, Linc Escuela de Español, Open Schools of Languages,...) así como al Instituto de Prospectiva Tecnológica de Sevilla (instituto del Centro Común de Investigación de la Comisión Europea).

Resumen: Los estudios sobre las unidades fraseológicas del español se han multiplicado en los últimos años, no solo desde su perspectiva teórica sino también desde su dimensión aplicada. Así ha ocurrido en el campo de la enseñanza del español como L2/LE. Sin embargo, no todos los materiales didácticos que han ido viendo la luz han resultado igualmente acertados: en ocasiones, la aproximación descontextualizada a estas unidades, así como el empleo de una metodología poco adecuada para su enseñanza, ha dificultado el trabajo de los estudiantes. En las siguientes páginas ofrecemos una propuesta didáctica que, tomando como tema central la conocida crisis económica, intenta favorecer la creación de redes semánticas para facilitar al aprendiz la adquisición de esta compleja e interesante parcela del léxico.

Palabras clave: Unidades fraseológicas, didáctica, semántica, léxico, redes.

1. UNIDADES FRASEOLÓGICAS Y ENSEÑANZA DEL LÉXICO: DE LAS LISTAS A LAS REDES

La importante eclosión de estudios sobre fraseología que empezó a manifestarse, en nuestro país, a partir los años 90 ha tenido como consecuencia necesaria la aproximación de estos principios teóricos a otras áreas o disciplinas afines como la lexicografía (las cuestiones fraseográficas vienen ocupando un importante número de páginas en revistas, libros y actas de congresos) o la

lingüística aplicada, más concretamente, la enseñanza del español como L2/LE. Atrás quedó el olvido en el que se encontraban este tipo de unidades dentro de la didáctica del español y la atención casi exclusiva a los componentes léxicos monoverbales¹. Actualmente no cabe duda de que el desarrollo de la competencia léxica y, por supuesto, comunicativa del aprendiente de una lengua no termina con la adquisición de un conjunto de vocablos sino que esta requiere de la asimilación de aquellas otras secuencias formadas por varias palabras y fijadas por la tradición de una comunidad. Unidades que desempeñan importantes funciones sociales, culturales y de organización del discurso², y que resultan de especial interés en los niveles superiores del aprendizaje lingüístico. Ciertamente es que las fórmulas rutinarias y determinadas colocaciones deberían empezar a introducirse desde niveles iniciales (Fernández Prieto, 2005: 353), si bien aquellas unidades que presenten como uno de sus rasgos la idiomatización resulta preferible enseñarlas cuando los alumnos posean un cierto nivel de competencia lingüística y comunicativa, pues "el requisito de haber alcanzado un nivel intermedio o superior es sin duda ineludible para captar ciertos matices semánticos" y emplear estas unidades "en contextos lingüísticos adecuados" (Gutiérrez Quintana, 2004). No podemos olvidar que "el aprendizaje de las ufs es un camino dificultoso por la gran variedad de funciones que poseen, las formas que presentan y en muchos casos por su opacidad y sentido figurado o metafórico, lo que hace que descifrar su significado no sea nada fácil para el estudiante extranjero" (Fernández Prieto, 2005: 352).

Por otro lado, en relación con el proceso de adquisición léxica, hoy en día es sabido que las palabras no se asimilan de manera aislada sino que su incorporación al léxico del aprendiz de una L2/LE ha de fundamentarse en el establecimiento de un conjunto de redes³ formales y semánticas entre las mismas:

"Estas redes, enlaces o conexiones son construcciones cognitivas que tienen lugar en el léxico de todo hablante, dentro de su competencia plurilingüística, por lo que constituyen una motivación y una gran facilitación del aprendizaje léxico, tanto para el reconocimiento de una palabra en el *input* (lo que escucha o lee) al que está expuesto, como para su recuperación en una situación de producción lingüística, *output* (lo que dice o escribe)" (Baralo, 2006)

Las conexiones aquí aludidas, como ya ha demostrado la psicolingüística, son mucho mayores y más complejas en el hablante nativo de una lengua que en el estudiante de esta, cuya organización léxica es mucho más limitada y suele encontrarse reducida a unas cuantas redes (Meara, 1996). De esta manera, resulta imprescindible orientar la didáctica del vocabulario hacia la facilitación del establecimiento de estos enlaces entre piezas léxicas por parte del alumno. Y, como es obvio, las unidades pluriverbales, aun cuando no constituyan el referente

¹ Forment Fernández aludía a la "práctica inexistencia de referencias a las expresiones fraseológicas en algunos de los libros de texto de E/LE" que se producían en nuestro país "sobre todo en los niveles principiante e intermedio" (1998: 340).

² Según Bocca, Vasconcelo y Compagnoni (2009) "las UF constituyen un recurso lingüístico usual para la designación referencial, y por las funciones pragmáticas y discursivas que desempeñan es adecuado y necesario que sean adquiridas por el alumno de E/LE como cualquier unidad léxica simple".

³ "En una organización semántica, el léxico se enfoca como una red, la red de relaciones existentes entre todas las unidades léxicas de una lengua. Aquella serie de conexiones, semejanzas, dependencias y oposiciones que son las que otorgan su significado" (Maiz Ugarte, 2009).

tradicional de "palabra"⁴, no solo son susceptibles de ser enseñadas de este modo sino que deberían ser así adquiridas por el aprendiente, por cuanto conforman una parcela específica del léxico de la lengua cuyos componentes, en muchos casos, presentan una unidad tanto funcional como semántica. En este sentido, como expone Baralo (2006), son diversas las tareas que el alumno puede realizar para tejer estas redes léxico-semánticas entre las nuevas piezas léxicas. A continuación reproducimos algunas de las actividades propuestas por la autora para alcanzar este objetivo:

- Determinar palabras que se combinen usualmente con la unidad léxica elegida (lo que suele conllevar su proyección sintáctica: ¿quién?, ¿qué?, ¿cómo?,...).
- Identificar falsos amigos, cognados, préstamos semánticos y léxicos entre la LM y el español.
- Crear mapas conceptuales.
- Trabajar con textos sobre temas relacionados con la tarea que se desarrolla:
 - Identificar el término que se ajuste a la definición correspondiente.
 - Completar definiciones.
 - Relacionar conceptos y situaciones con expresiones.
 - Identificar enunciados correctos o incorrectos según el significado de ciertas palabras clave.
 - Completar esquemas conceptuales, cuadros clasificatorios, cuadros sinópticos,.. con palabras clave.
 - Elegir, entre varias, la palabra o expresión más adecuada al texto y al contexto.
- Elaborar conjuntos de palabras con rasgos semánticos y morfológicos comunes: profesiones, artes, instrumentos, parentescos,...
- Elegir sinónimos.
- Resolver dudas lingüísticas usando diccionarios.
- Analizar de manera contrastiva frases e ítems léxicos desde una perspectiva intercultural.
- Realizar actividades de comunicación, orales o escritas, centradas en la precisión del vocabulario.
- Trabajar con contextos (semántico, situacional, textual, comunicativo,...) donde se usen las piezas léxicas y no con listas aisladas.

Estas orientaciones resultan de gran utilidad a la hora de trabajar con el vocabulario en el aula de ELE y pueden ser empleadas, en su mayoría, para facilitar el desarrollo de redes no solo con palabras sino también con unidades pluriverbales. A este respecto, si bien en las dos últimas décadas han aparecido diversos materiales centrados en la enseñanza de este tipo de componentes léxicos, sin embargo, no todas estas propuestas resultan acertadas en la presentación de las unidades ni en la orientación didáctica adoptada para su enseñanza⁵. Así, el libro de Domínguez González (*El español idiomático. Frases y modismos en español*, 1988) presenta las "frases y modismos" de forma asistemática y sus autores no se decantan por ninguna orientación didáctica; distinto es el caso de la obra *Modismos en su salsa* (1996), de Beltrán y Tortosa, donde las unidades se agrupan en función de su palabra base sin tener en cuenta su semántica, por lo que, contra lo que cabría desear, "unidades fraseológicas que mantienen una relación semántica de cuasi sinonimia (*quedarse (la mente) en*

⁴ "También pueden considerarse unidades léxicas algunas construcciones —conjunto de palabras— que tienen un significado más o menos fijo. Se trata de las colocaciones, de las frases idiomáticas o de frases hechas, que no se pueden interpretar asociando el significado de cada uno de sus componentes" (Baralo, 2007: 41).

⁵ En las líneas que siguen no pretendemos realizar un análisis exhaustivo de todas las obras existentes ni de todos los manuales de ELE sino únicamente mencionar algunos a modo de ejemplos. Seguimos para ello, especialmente, las revisiones realizadas en la obra de Penadés (1999: 24-30) y en el trabajo de Fernández Prieto (2005).

blanco – irsele a alguien el santo al cielo) están separadas al no presentar ningún elemento componente en común y otras que se pueden considerar antónimas están separadas por haberse agrupado bajo elementos distintos, aun compartiendo otro de ellos: *ir de punta en blanco* (agrupada por *blanco*) / *ir de trapillo* (agrupada por *ir*)” (Penadés, 1999: 27). Similar es la crítica que hace Ruiz Gurillo (2000) al tratamiento que ciertos manuales de E/LE⁶ ofrecen a la fraseología, ya que estos, además de incluir las unidades de forma poco sistemática y parcial, suelen organizarlas “tomando como criterio ordenador alguno de los componentes que actúan en la formación de dichas unidades” evidentemente sin tomar en consideración el significado de estas. No obstante, también alude a materiales creados mediante el método comunicativo en los que se pretende lograr la plena integración contextual del vocabulario, de este modo, “las unidades fraseológicas aparecen integradas en los textos como otras unidades léxicas de la lengua” lo que permite que el alumno pueda “llegar a una interpretación práctica de las mismas que irá ampliando a otros contextos conforme vaya aumentando su competencia”. Esta autora también ofrece en este trabajo un enfoque didáctico para la enseñanza de las ufs que, al igual que ya expuso Fernández Prieto (2005: 354), consideramos demasiado centrado en cuestiones formales o lingüísticas, como los moldes sintácticos o las funciones que desempeñan en la oración, si bien la atención prestada al significado, la comprensión o a la puesta en práctica de la fraseología es mucho menor. Esta misma carencia es la denunciada por la anterior autora (ibíd.) para las actividades que ofrece Penadés en su libro *La enseñanza de las unidades fraseológicas* (1999), quien presenta “una serie de ejercicios basados en agrupaciones por relaciones semánticas de sinonimia, antonimia, y relaciones de hipónimo/hiperónimo, así como relaciones morfológicas”, pero, “si bien su selección de material es bastante exhaustiva y delimita bien el significado de las ufs, los ejercicios propuestos se centran más bien en aspectos de conocimiento lingüístico (por ejemplo hacer una clasificación morfológica de varias ufs) en vez de proporcionar prácticas contextualizadas [sic] que permitan a los alumnos asimilarlas y reutilizarlas” (Fernández Prieto, 2005: 354).

Otros manuales proponen actividades en las que las unidades fraseológicas quedan relacionadas de acuerdo con un campo semántico, así ocurre en *Abanico*, de Chamorro Guerrero (1996), en el que se ofrece un interesante ejercicio con expresiones asociadas a los colores, sin embargo esta tarea podría resultar adecuada “como repaso y refuerzo, pero nunca como presentación pues aunque hay un elemento unitario –el color– los significados de estas unidades no están relacionados y sería muy difícil memorizarlos” (Fernández Prieto, 2005: 354). Parecida es la actividad que encontramos en el método *Prisma* (2005), concretamente en el libro correspondiente al nivel B2, donde se presentan un conjunto de unidades relacionadas de acuerdo con el campo semántico del color, pero, en este caso, no solo quedan vinculadas por algún sema de la palabra clave sino también por la estructura gramatical que presentan (expresiones cuyo molde formal sigue el esquema *ponerse + adjetivos de color*) y por la función comunicativa que las une: “expresar un cambio no definitivo con relación al aspecto físico o al estado de ánimo” [Vázquez (coord.), 2005: 59]. En otros casos, las expresiones se introducen asociadas según su significado, generalmente, partiendo del tema central de una lectura o una unidad; sirva de ejemplo el manual citado unas líneas más arriba, en el que, de acuerdo con el núcleo temático de la comida, se introducen unidades como: *ponerse como el quico*, *comer más que una lima*, *ponerse morado*, *comer como un pajarito*, *ponerse las botas*,... para las que se pide que el alumno deduzca sus significados tras la lectura de unos textos previos [Vázquez (coord.), 2005: 143]. Las funciones comunicativas también pueden servir

⁶ Concretamente, la autora analiza los siguientes libros: *Español 2000*, de Sánchez Lobato y García Fernández; *Ejercicios de español*, de Kundert y Zorraquino; *Curso breve de español para extranjeros*, de Moll; *Curso intensivo de español*, de Fente, Fernández y Siles.

para introducir determinadas unidades fraseológicas vinculadas a la misma, de este modo, el método *Prisma* integra expresiones como: *oler a rosas*, *oler que alimenta* (para hablar de buenos olores o sabores), *oler a rayos* y *oler de pena* (para hablar de malos olores o sabores) [Vázquez (coord.), 2005: 149]. Ciertamente, estas formas de presentación de la fraseología resultan mucho más adecuadas que otras anteriormente revisadas en nuestra exposición, pero apenas existen tareas planteadas para estas unidades a las que el alumno se aproxima tan solo de modo tangencial. Tampoco podemos olvidar que las ufs “están institucionalizadas sociolingüísticamente y algunas de ellas se adscriben a determinadas variantes diastráticas o diafásicas” (Bocca, Vasconcelo y Compagnoni, 2009), por lo que resultará esencial que el aprendiz conozca el registro en el que debe utilizarse cada unidad (algo que apenas suele tratarse en los manuales de español cuando abordan la fraseología) y no caiga en empleos inadecuados de la misma⁷.

Podríamos analizar otros muchos materiales con resultados similares, sin embargo, solo hemos pretendido ofrecer una somera aproximación a algunas propuestas didácticas existentes para observar que el tratamiento ofrecido a la fraseología puede ser ampliamente mejorado en muchos casos. Ese es precisamente nuestro objetivo en la unidad didáctica que ofrecemos a continuación: integrar las unidades fraseológicas en el aula de ELE con un enfoque pedagógico más acertado. Para ello, intentaremos presentarlas sirviéndonos de un contexto bien definido, agruparlas según significados, establecer asociaciones entre ellas que favorezcan su aprendizaje y memorización, favorecer la comprensión de las circunstancias comunicativas en las que las que se emplean, ayudar a los aprendices con tareas de producción contextualizadas en las que puedan reproducir su uso, etc. En definitiva, intentaremos poner en práctica algunos de los consejos recomendados por Baralo (2006) para crear redes léxicas y facilitar la integración de las mismas en el lexicon plurilingüe del aprendiz de español, sin pasar por alto la aproximación a ciertos aspectos sociolingüísticos y pragmáticos que consideramos indispensables para el correcto uso de este tipo de componentes léxicos.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA

En las siguientes páginas proponemos una unidad que toma como punto de partida un contexto socio-económico de alcance internacional: la actual crisis económica; y aprovechamos las posibilidades que ofrece este marco de conocimiento compartido para aproximar al alumno (de nivel B2, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia, con inmersión lingüística en España) a diferentes unidades fraseológicas, en su mayoría locuciones con mayor o menor grado de idiomatidad, sirviéndonos de diversos materiales presentes en la Malla Multimedia.

La unidad que presentamos se encuentra compuesta por los siguientes bloques y apartados:

- Activación de conocimientos previos: *CRISIS, CRISIS, CRISIS*.
- Conociendo y asimilando unidades: *VIVIENDO A DURAS PENAS*.
 - Textos periodísticos y unidades fraseológicas: lectura de dos columnas de opinión y aproximación a algunas expresiones.
 - Estableciendo asociaciones semánticas, formales e interculturales.
 - Precisando el empleo: el componente pragmático.
- Sacando conclusiones: ¿LA MALA CRISIS O LA BUENA CRISIS?

⁷ “El conocimiento fraseológico implica la habilidad para seleccionar una UF que se adecue a una situación lingüística. Un uso inadecuado de una UF, como así también la ausencia de ella pueden valorar el discurso del aprendiz como inadecuado, esto se puede constituir en un fallo pragmático ya que al no ajustarse al contexto social puede romper las normas de cortesía y a su vez crear malentendidos” (Bocca, Vasconcelo y Compagnoni, 2009).

- Escuchando una entrevista a Álex Rovira: abriendo los ojos a "la buena crisis".
- Escribiendo una columna periodística: de opinión también se vive.

2.1 Activación de conocimientos previos: CRISIS, CRISIS, CRISIS

En los últimos años, la palabra *crisis* se ha insertado dentro del vocabulario más utilizado por la comunidad hablante. Pero, ¿qué es una crisis?, ¿existen distintos tipos de crisis?, ¿en qué se diferencian?, ¿qué tienen en común?,... mediante esta serie de cuestiones iniciales, adecuadamente planteadas, pretendemos que el alumno entre en contacto con la palabra en torno a la cual vamos a estructurar la presente unidad didáctica y acercarnos a los conocimientos generales que puedan tener sobre ella.

- Objetivos:
 - Activar las ideas previas de los alumnos acerca de la palabra central de la unidad
 - Favorecer la exposición inicial de ideas y el posterior debate.
 - Aproximar al aprendiz a ciertas colocaciones frecuentes relacionadas con la palabra *crisis*.
- Desarrollo:
 - Entraremos en contacto con el tema mediante alguna pregunta general que dirija la atención del alumno hacia el núcleo central de la unidad didáctica, por ejemplo: *durante vuestra estancia en España, ¿habéis escuchado o leído en los medios de comunicación la palabra crisis?* Tras la respuesta inicial, sin lugar a dudas afirmativa, les plantearemos la cuestión clave: *¿qué es para vosotros una crisis?* Pediremos a cada alumno que escriba una breve definición y la exponga en clase; el profesor anotará cada una de ellas en la pizarra para, más tarde, discutir cuál se considera más acertada y elegir la definición modelo.
 - Una vez determinado el significado general del término *crisis*, plantearemos preguntas acerca de los tipos de crisis de que conocen: *¿existe un único tipo de crisis?, ¿cuántos tipos de crisis conocéis?* Y pediremos que, a modo de lluvia de ideas, cada alumno aporte un adjetivo o un sintagma preposicional que pueda añadirse a la palabra *crisis* (*crisis económica, crisis de pareja, crisis sentimental, crisis laboral, crisis de valores,...*). Este ejercicio servirá como aproximación a las colocaciones más frecuentes que se dan con nuestra palabra clave.
 - Determinados los tipos de crisis más frecuentes, el profesor dividirá la clase en dos o en más grupos (dependiendo del número de alumnos) y pedirá a cada uno de ellos que reflexione y escriba aspectos negativos y positivos de una crisis. Posteriormente cada grupo expondrá sus ideas y se favorecerá la expresión oral para debatir sobre las características que mejor definen un proceso de crisis.

2.2 Conociendo y asimilando unidades: VIVIENDO A DURAS PENAS

2.2.1 Textos periodísticos y unidades fraseológicas: lectura de dos columnas de opinión y aproximación a algunas expresiones

Sabido es que los textos periodísticos, y entre ellos las columnas de opinión, suelen contener ejemplos de unidades fraseológicas. Es por ello que hemos optado por trabajar sobre este tipo textual que, además de ofrecernos una imagen fresca y actual del tema que abordamos, incluye entre sus líneas las piezas léxicas que nos interesa explotar en el aula.

- Objetivos
 - Favorecer la comprensión escrita de un texto periodístico relacionado con el tema abordado.
 - Aproximar al alumnado a ciertos contenidos culturales vinculados a la realidad actual de la economía española y sus efectos sobre el tejido social.
 - Favorecer el reconocimiento de las unidades fraseológicas presentes en los mismos.
 - Propiciar la comprensión del significado de las unidades seleccionadas.
 - Propiciar la reflexión del alumno acerca de algunas características intrínsecas a las unidades que ha identificado.
 - Facilitar la distinción entre el significado idiomático de las unidades elegidas y el significado literal que también pueden presentar, en otros contextos, como resultado de la suma del significado de sus componentes.
- Desarrollo:
 - Contextualización de la actividad a partir de los títulos de las columnas (tomadas del periódico digital *elpais.com*), la fecha de publicación y el medio de difusión del mismo. Se aportarán datos muy concretos para situar al alumno.
 - Rápido escaneo de los textos para localizar problemas de vocabulario (sin atender a las unidades fraseológicas señaladas) que puedan dificultar la comprensión de los mismos.
 - Lectura intensiva e individualizada de ambas columnas. Los textos podrán ofrecerse impresos o bien podrán consultarse en la edición de *elpais.com*, lo que suele estimular al alumno tanto por el empleo de una herramienta como Internet como por la consulta directa de un periódico digital.
 - Tras leer los textos, el profesor preguntará a los alumnos sobre el tema de estos y sobre el tipo de crisis al que hacen referencia: *la crisis económica*. A continuación, sondeará a los alumnos preguntándoles qué conocen sobre las circunstancias económicas que vive nuestro país y sobre los efectos que piensan que ha tenido la crisis sobre la población. Se favorecerá la práctica oral y el intercambio de impresiones.
 - Algunas de las ideas vertidas por los alumnos servirán para conducir la atención de nuevo a los textos y plantear cuestiones sobre las unidades seleccionadas. Partiendo del núcleo temático, se les preguntará si saben lo que quieren decir los autores cuando emplean algunas de las expresiones elegidas, por ejemplo: *¿Qué creéis que quiere decir Elvira Lindo cuando escribe "sistema que se sacó de la manga la necesidad de miles de asesores"?, ¿y cuando dice: "A estas alturas la mayoría sigue cumpliendo (a duras penas) con sus plazos"?, etc.* Tras deducir en grupo, y con ayuda del profesor, los distintos significados, se les instará a que lean una serie de opiniones relacionadas con el tema de la crisis en las que aparecen nuevas unidades y se les pedirá que intenten pensar, a partir de los ejemplos aportados, en el significado de cada una. Se propiciará el trabajo y el intercambio de ideas por parejas o tríos.
 - Acto seguido, se les ofrecerán los significados correctos de estas unidades con la finalidad de que relacionen cada oración con uno de ellos y quede asegurada la comprensión de los nuevos conjuntos pluriverbales [actividad 2.2.1 (b)].
 - Tras la corrección de la actividad, se favorecerá la reflexión sobre ciertas características propias de estas unidades como el carácter pluriverbal, la mayor o menor fijación, la idiomaticidad,... A este respecto, se les hará tomar conciencia acerca del doble significado que pueden presentar algunas de estas combinaciones de palabras: por un lado, el literal, como sencilla suma de los significados de sus miembros; y, por otro lado, el idiomático, como rasgo particular de ciertas unidades fraseológicas. Para garantizar la

asimilación de este concepto se realizará una actividad con tal fin [actividad 2.2.1 (c)]

- ❖ Textos⁸ para la tarea 2.2.1(a)
 - Enlace para la columna "El pisito" de Elvira Lindo:
http://www.elpais.com/articulo/ultima/pisito/elpepiult/20100630elpepiult_1/Tes
 - Enlace para la columna "Deudas" de Juan José Millás:
http://www.elpais.com/articulo/ultima/Deudas/elpepiopi/20101022elpepiult_1/Tes

EL PISITO

ELVIRA LINDO 30/06/2010

No es que España gastara por encima de sus posibilidades, es que se ha comportado con una insensatez en el gasto público superior a países más productivos que el nuestro. Cuando hablo de gasto público me refiero, por supuesto, al injustificado, al caprichoso, al sistema que se sacó de la manga la necesidad de miles de asesores, que multiplicó los coches oficiales, que permitió que un alcalde ganara más que un ministro o que el mismo presidente, que sufragó gastos de expediciones absurdas al extranjero para llevar una política exterior dispersa y disparatada y subvencionó o transformó (para mal) todas las fiestas populares convirtiéndolas en el escaparate del partido de turno. En fin, en esa carrera del gasto superfluo España fue campeona y cada lector puede añadir un elemento más de despilfarro.

Dicho esto, no me parece justo achacarle a las clases trabajadora y media responsabilidad en esa deriva hacia país de nuevos ricos que tomó el nuestro. La clase política, con su ejemplo, demostraba que vivir por encima de las posibilidades era asumible y productivo, y los bancos, por su parte, estimulaban el gasto de aquellos que no tenían dinero. Ese ha sido el ambiente. Teniendo en cuenta que el mercado de pisos de alquiler es lamentable y que nos hemos educado en la creencia de que no se alcanza la paz de espíritu sin un piso en propiedad, es irreprochable que los ciudadanos acudieran como locos a la miel de las hipotecas fáciles. A estas alturas la mayoría sigue cumpliendo (a duras penas) con sus plazos y es el sistema financiero quien exige ser tratado con mimo para que no seamos todos víctimas de su codicia.

Dejando a un lado que, ingenuamente, nos creyéramos que las vacas iban a estar siempre gordas, ¿qué culpa tenía el trabajador que aspiró a tener su pisito? El pisito fue siempre el paraíso de los pobres.

DEUDAS

JUAN JOSÉ MILLÁS 22/10/2010

Yo debo de ser medio ecuatoriano porque también estaba convencido de que cuando pedimos un préstamo al banco, respondemos de él con el bien hipotecado. Creía, pues, que lo peor que podía ocurrirme si dejaba de abonar la deuda era perder el piso, que no es moco de pavo. Y resulta que no, resulta que si por azares

⁸ Los subrayados que aparecen en el cuerpo de los textos son nuestros.

de la vida o de la burbuja económica que te haya tocado no puedes hacer frente al compromiso adquirido, el prestamista te arrebató el inmueble, lo saca a subasta frente a un grupo de facinerosos que se ponen de acuerdo en pujar por mucho menos de lo que vale, y luego te reclama la diferencia entre lo obtenido y lo que te quedaba por pagar. Quiere decirse que además de dejarte en la calle te roban la camisa. Ahora mismo, cientos o miles de ecuatorianos, a los que los bancos persiguieron para regalarles créditos llenos de letra pequeña, se han quedado sin casa, adquiriendo a cambio una deuda inhumana. Los acreedores envían emisarios a sus pueblos para arrebatárles hasta sus pobres propiedades de ultramar. Cuando las entidades financieras han tenido dificultades, también los impuestos de los ecuatorianos han servido para sacarlas a flote. Cuando las tienen ellos, los señores de las carteras negras acuden a picotear como buitres en sus vísceras. Los españoles estamos convencidos de que no somos ecuatorianos, como si no supiéramos por experiencia que hay días en los que uno se levanta español y días en los que se amanece sueco. De hecho, llevábamos varios años viviendo como suecos y de repente hemos devenido en unos PIGS de mierda. Lo de los ecuatorianos, pues, debería advertirnos (primero vinieron a por los ecuatorianos, pero yo no era ecuatoriano).

Esperamos que a los bancos no se les ocurra contratar a Alicia Sánchez Camacho como señora del frac. Bastante la han sufrido ya los rumanos.

❖ Actividad 2.2.1 (b)

➤ A continuación te ofrecemos un conjunto de afirmaciones relacionadas con la crisis. En cada una podemos encontrar una o varias expresiones señaladas en cursiva, ¿podrías deducir sus significados y relacionar cada expresión del apartado (I) con un significado del apartado (II)?

(I) Oraciones:

- 1) *Me he dejado la piel* por mi negocio durante toda mi vida y ahora *se ha ido a pique*. No sé cómo vamos a vivir.
- 2) Si cada vez hay menos trabajo, ¿cómo *nos ganaremos la vida*?
- 3) Desde que mi marido ha perdido su empleo, *no tenemos un duro*.
- 4) *Tiene narices* que, después de trabajar más de 20 años para la misma empresa, te *echen a la calle*.
- 5) Yo no hago huelga. Porque, con esta crisis, perder un día de sueldo no es *moco de pavo*.

(II) Significados:

- a) No tener dinero.
- b) Trabajar o esforzarse mucho por una cosa.
- c) Despedir a una persona de su trabajo.
- d) Cosa importante.
- e) Fracasarse, arruinarse o malograrse una cosa o proyecto.
- f) Trabajar para vivir.
- g) Ser una cosa increíble o sorprendente.

❖ Actividad 2.2.1 (c)

➤ En las siguientes oraciones, ¿podrías distinguir cuáles presentan el significado literal y cuáles el significado figurado de algunas de las combinaciones de palabras vistas con anterioridad?

- a) ¿Otra vez *sacándote* historias *de la manga*? Chico, ya no creemos nada de lo que dices.
- b) El mago, con gran rapidez, *se sacó de la manga* un enorme ramo de flores.
- c) Si te pillan con tanta droga encima, podrán condenarte *a duras penas* de cárcel.

- d) Esta mañana conseguimos arrancar el coche *a duras penas*. Al final, tendremos que llevarlo al taller.
- e) Sigue, sigue gastando sin control, que *las vacas gordas* no durarán siempre.
- f) Solo *las vacas gordas* están sanas, las demás tienen una enfermedad desconocida.
- g) Te llevaré en coche lo más cerca que pueda de la oficina, pero tendré que *dejarte en la calle* de al lado.
- h) Ese jefe no dudará en *dejarte en la calle* cuando no te necesite.
- i) Al pobre chico le quitaron el reloj, la cadena, los zapatos,... por robarle, hasta le *robaron la camisa*.
- j) Ese socio con el que trabajaba, lo echó del negocio y le *robó hasta la camisa*.
- k) Dentro de unos días, intentarán *sacar a flote* el barco que se hundió hace dos meses.
- l) Haremos todo lo posible por *sacar a flote* el negocio y no tener que cerrarlo.

2.2.2 Estableciendo asociaciones semánticas, formales e interculturales

Como indica Baralo "todo el valor comunicativo del lenguaje, en todas las lenguas, se basa en la capacidad de asociar formas con funciones y significados para darles un sentido. Por ello, la semántica se esparce por todos los niveles lingüísticos, desde el fonológico al pragmático" (Baralo, 2006); de modo que "el objetivo esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE consiste (...) en favorecer la creación de redes formales y semánticas entre palabras" (ibíd.) o, en nuestro caso, combinaciones de palabras. Para lograrlo facilitaremos al alumno el conocimiento de expresiones sinónimas y antónimas, así como favoreceremos la vinculación entre unidades de estructura y construcción sintáctica similar para agilizar y hacer más sencilla tanto la labor de asimilación de las mismas como las posteriores tareas de producción. Por otra parte, la búsqueda de unidades fraseológicas equivalentes en la lengua materna del alumno también ayuda al establecimiento de las redes. De esta manera, las unidades se comprenden mejor "al comprobar que existen UF transculturales, y que en lenguas distintas existe correspondencia entre expresiones de la misma idea. La L1 desempeña un papel muy importante en la adquisición, porque se recuperan nociones significadas comunes a diversas culturas" (Bocca, Vasconcelo y Compagnoni, 2009); objetivo que también abordamos en este apartado.

- Objetivos
 - Profundizar en la comprensión y asimilación del significado de algunas de las unidades fraseológicas presentadas en el apartado anterior.
 - Establecer asociaciones semánticas mediante el conocimiento de otras expresiones sinónimas y antónimas.
 - Establecer asociaciones formales entre las diferentes unidades partiendo del modelo estructural que presenten.
 - Aproximarse a las palabras que suelen combinarse con estas unidades, lo que, en la mayoría de los casos, implica el conocimiento de los actantes con los que se construye la unidad: sujeto y complementos (indispensable para posteriores tareas de producción).
 - Propiciar la comparación intercultural e interlingüística entre las unidades estudiadas y otras similares existentes en las lenguas maternas de los alumnos.
- Desarrollo

- Partiendo de las unidades fraseológicas estudiadas, el profesor preguntará a los alumnos si conocen otras expresiones que tengan el mismo significado de las anteriores y se encauzará el tema de la tarea 2.2.2 (a). Si los estudiantes conocen alguna expresión sinónima se anotará en la pizarra para después confrontarla con los resultados de la actividad mencionada.
- A continuación el profesor repartirá a los alumnos el texto de la actividad 2.2.2 (a), los agrupará por parejas y les explicará que deben encontrar unidades sinónimas para las expresiones recogidas en la columna de la izquierda (que ya conocen de los textos previos), para lo que podrán usar el diccionario. Una vez terminada se procederá a la corrección de la misma⁹, mediante una puesta en común donde se favorecerá la participación de los estudiantes y el debate.
- Una vez presentadas las nuevas unidades y agrupadas desde un punto de vista semántico, se procederá a su agrupación estructural [actividad 2.2.2 (b)]. Preguntaremos a los estudiantes si observan similitudes entre las unidades de la actividad 2.2.2 (a) más allá de su semejanza de significados, les pondremos algún ejemplo de asociación entre unidades con estructura similar (véase el propuesto en la actividad) y les pediremos que las relacionen de acuerdo con su molde estructural.
- Esta agrupación según modelos estructurales facilitará la tarea posterior en la que se aborda con qué palabras se combinan las unidades (en el caso de las locuciones verbales, se aproxima al alumno a su estructura argumental) [actividad 2.2.2 (c)] para facilitar al aprendiz la compleja labor de producción. Para lograr este fin, se hará reflexionar al aprendiz tomando como base una serie de ejemplos de uso de las unidades; en estos aparecen subrayadas aquellas palabras a las que queremos que presten atención¹⁰, para, sobre ellas, poder formularles cuestiones (véase, más abajo, la actividad citada) orientadas hacia la comprensión de los patrones sintácticos de construcción de las mismas. Una vez corregida esta actividad, se hará tomar conciencia al estudiante de que las unidades agrupadas en la actividad anterior se construyen discursivamente siguiendo los mismos patrones sintácticos, por lo que el conocimiento adquirido para las unidades modelo será aplicable también a aquellas con estructura similar. A continuación se le pedirá que elabore ejemplos en los que ponga en práctica todo lo aprendido.
- Tras haber establecido asociaciones semánticas relacionando las unidades con otras sinónimas, haremos lo mismo con expresiones antónimas. Para ello instaremos a los alumnos a que, en un par de minutos, revisen las unidades estudiadas e intenten recordar expresiones de significado opuesto para ellas. Si conocen alguna, les pediremos que la anoten en la pizarra y la compartan con sus compañeros, explicando su significado y poniendo un ejemplo. Una vez contempladas las propuestas de los alumnos, introduciremos la actividad 2.2.2 (e), en la que el estudiante ha de leer una serie de oraciones, donde se recogen unidades antónimas a otras resaltadas en un cuadro, y deducir sus significados para unirlos con sus opuestos correspondientes. Posteriormente se realizará una puesta en común y se corregirá la tarea. Por último, para completar el trabajo con los antónimos, colocaremos a los alumnos por parejas y les propondremos que, partiendo de las oraciones que han leído en la actividad 2.2.2 (e), intenten averiguar con qué palabras suelen combinarse

⁹ Si se considera necesario podrían introducirse ciertos conocimientos enciclopédicos como, por ejemplo, explicar que la *perra* era una antigua moneda española, así como la *peseta* y el *duro*, para facilitar el establecimiento de las redes que pretendemos crear. No podemos olvidar que ciertos autores, como McCarthy, consideran que "las palabras se almacenan en la mente en las redes tridimensionales (fonológicas cruzando ortográficas, estas cruzando semánticas y enciclopédicas)" (Sifrar Kalan, 2001: 904, apud McCarthy, 1990).

¹⁰ No trabajaremos con terminología sintáctica, aunque sería mucho más sencillo hacer referencia a sujeto, objetos, complementos..., ya que el alumno no tiene por qué estar familiarizado con ella.

estas nuevas expresiones [para ello se les recordará lo que se hizo en la tarea 2.2.2 (c)] para que más tarde produzcan ejemplos con ellas, y procedan a su comparación interlingüística e intercultural.

- Como punto de cierre para este apartado, el profesor volverá a relacionar lo aprendido con el tema conductor de la unidad y preguntará a los alumnos si creen que las unidades fraseológicas que ahora conocen sirven para expresar circunstancias asociadas con la crisis económica, así como los instará a que seleccionen aquellas que consideran más afines al núcleo temático abordado.

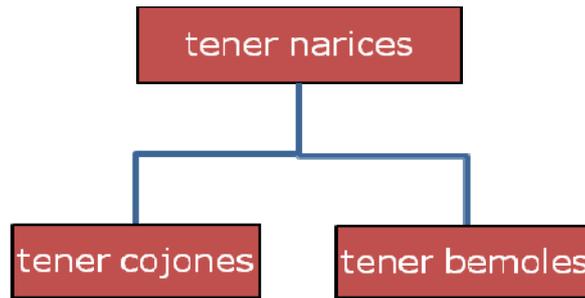
❖ Actividad 2.2.2 (a)

➤ En esta actividad te presentamos algunas expresiones que tienen el mismo significado que otras que ya conoces. Utiliza el diccionario y relaciona cada expresión de la columna de la derecha con una o varias de la columna izquierda.

EXPRESIONES QUE CONOCES	EXPRESIONES SINÓNIMAS
A duras penas	Irse a la porra
Tener narices	Vérselas y deseárselas
Dejar en la calle / Echar a la calle	Irse a la mierda
Dejarse la piel	No tener una perra
Irse a pique	Ganarse el pan
Ganarse la vida	Dejarse la vida
No tener un duro	No tener una peseta
Vérselas negras	Dejar en pelotas
Robar la camisa / Dejar sin camisa	A trancas y barrancas
	Irse al traste
	Trabajar como un mulo
	Tener cojones
	Irse al carajo
	Tener bemoles
	Irse al garete
	Pasarlas canutas
	Poner (de patitas) en la calle
	Pasarlas moradas
	Dejarse las uñas
	Pasarlas putas
	Ganarse las habichuelas

❖ Actividad 2.2.2 (b)

➤ Presta de nuevo atención a las unidades anteriores: Más allá de su significado, ¿qué tienen en común algunas unidades? Agrupa aquellas que presenten una estructura similar (también podéis asociar expresiones de la misma columna), por ejemplo:



❖ Actividad 2.2.2 (c)

➤ Fíjate en los siguientes ejemplos y determina qué palabras suelen combinarse con las expresiones que aparecen en ellas. Atiende a las palabras subrayadas. Por ejemplo:

- IRSE A PIQUE: 1) El negocio se fue a pique por la crisis / 2) Si sigue lloviendo, nuestra idea de hacer un viaje se irá a pique / 3) Con tanta nieve, toda la cosecha se irá pique
 - Según los ejemplos: ¿Se va a pique una persona o se va pique una cosa? > *[una cosa] se va a pique.*
- GANARSE LA VIDA: 1) Anita siempre se ha ganado la vida cosiendo / 2) Luis quiere ganarse la vida como abogado / 3) Ernesto se gana la vida dando clases / 4) Ernesto se gana la vida como maestro.
 - Según los ejemplos: ¿Se gana la vida *una persona* o se gana la vida *una cosa*? > *[Una persona] se gana la vida.*
 - Según los ejemplos: ¿Qué suele aparecer tras la unidad? > *un gerundio que indica actividad o "como + una profesión".*

a) TENER NARICES: 1) Tiene narices que haya pasado más de una hora y tu amigo todavía no haya llegado / 2) Tiene narices que no sepas que hoy es mi cumpleaños / 3) Que no tengamos dinero ni para comer, tiene narices.

- Según los ejemplos: ¿Con qué partícula suele combinarse la expresión?, ¿en qué modo aparece el verbo que acompaña a la partícula?

b) NO TENER UN DURO: 1) Cristóbal nunca tiene un duro, así que no vayas a pedirle dinero / 2) Tu amiga siempre anda pidiendo dinero, ¿es que nunca tiene un duro? / 3) Parece que es rico, pero, en realidad, ese no tiene un duro.

- Según los ejemplos: ¿No tiene un duro *una persona* o no tiene un duro *una cosa*?

c) DEJAR EN LA CALLE / ECHAR A LA CALLE: 1) Desde que el jefe lo {dejó en la calle / echó a la calle} no tiene de qué vivir / 2) La empresa {dejó en la calle / echó a la calle} a Ana y ahora no tiene trabajo / 3) Si no trabajas más, el director te {dejará en la calle / echará a la calle}

- Según los ejemplos: La acción que indica la expresión, ¿la realiza una persona o una cosa?, ¿{Se deja en la calle / se echa a la calle} a una

persona o a una cosa?

d) A DURAS PENAS: a) A duras penas, consiguió reunir el dinero que necesitaba para pagar sus deudas / b) Como no tenía hambre, se comió a duras penas el plato de cocido.

- Según los ejemplos: ¿Junto a qué tipo de palabra suele aparecer la expresión *a duras penas*?

e) DEJARSE LA PIEL: a) Tu padre se ha dejado la piel trabajando para que no os faltara nada / b) En aquel trabajo, tu hermano se dejó la piel y nadie se lo agradeció.

- Según los ejemplos: ¿Se deja la piel una persona o una cosa?

f) VÉRSELAS NEGRAS: a) Con tanto tráfico, tu amigo se las verá negras para no llegar tarde al teatro / b) Luis se las verá negras para aparcar en el centro de la ciudad / c) Cuando llegué a la ciudad, me las vi negras para encontrar una casa / d) Si no entiendes de informática, te las verás negras con el ordenador del trabajo. / e) Ahora mismo apenas hay trabajo, así que se las verás negras con el empleo.

- Según los ejemplos: ¿Se las ve negras una persona o una cosa? ¿Qué preposiciones suelen acompañar a esta expresión?

g) SACAR A FLOTE: a) Solo Antonio, con su experiencia, será capaz de sacar a flote el negocio familiar / b) El propietario sacó a flote la empresa invirtiendo más dinero en ella

- Según los ejemplos: La acción indicada por la expresión, ¿la realiza una persona o una cosa?, ¿se saca a flote a una persona o a una cosa?

h) PASARLAS MORADAS: a) En plena crisis, tu hermano las pasará moradas para encontrar un trabajo / b) La casa estaba tan sucia que las pasó moradas para limpiarla.

- Según los ejemplos: ¿Las pasa moradas una persona o una cosa? ¿Qué preposición suelen acompañar a esta expresión?

i) ROBAR LA CAMISA / DEJAR SIN CAMISA: a) Aquellos ladrones me dejaron sin camisa. Vamos, que me lo robaron todo / b) Al final, esa nueva novia le robará a tu padre hasta la camisa. Es experta en quitarle el dinero a los hombres.

- Según los ejemplos: ¿Se deja sin camisa a una persona o a una cosa? ¿Se roba la camisa a una persona o a una cosa?

➤ Ahora que ya conoces con qué palabras suelen combinarse estas expresiones escribe un ejemplo con cada una de ellas. Elige también otras expresiones sinónimas y haz lo mismo (no olvides que las expresiones con la misma estructura se combinan con las mismas palabras)

❖ Actividad 2.2.2 (e)

➤ En las siguientes oraciones el significado de las expresiones marcadas es contrario al de otra de las que aparecen en el recuadro. Léelas detenidamente,

deduce sus significados y relaciona cada expresión del cuadro con una o más de las que aparecen en las oraciones. Si lo necesitas puedes usar el diccionario:

No tener una peseta
Irse a la mierda

Trabajar como un mulo
las vacas gordas

- a) En esa empresa soy el único que trabaja, mientras los demás se pasan el día rascándose la barriga.
- b) Antonio no ha dado un golpe en su vida. Nunca ha trabajado y siempre ha vivido de sus padres.
- c) Gracias a Dios, el negocio marcha viento en popa desde el primer día. Estamos ganando mucho dinero.
- d) La verdad es que esta tienda siempre ha marchado sobre ruedas. Siempre hemos vendido mucho y nunca nos ha dado problemas.
- e) Marisa, deja de tocarte el coño y ven a ayudarnos con la comida. Todavía hay mucho por hacer.
- f) ¿Es que piensas estar toda la vida tocándote los cojones en el sofá? ¿Cuándo vas a estudiar o a buscar trabajo?
- g) Desde que se fue a vivir a Alemania está montado en el dólar. ¿Has visto el coche tan caro que se ha comprado?
- h) Como su papá es rico, Luisito tiene bien cubierto el riñón. No creo que nunca le falte el dinero.
- i) Que Carlos consiga un trabajo será coser y cantar. Su familia es poderosa y conoce a mucha gente.
- j) Con la crisis llegaron las vacas flacas y tuvimos que vender nuestras tierras para conseguir dinero.

➤ ¿Podrías deducir las palabras con las que se combina cada expresión mediante la lectura de las oraciones? [Recuerda lo que hicimos en la actividad 2.2.2(c)]. Después escribe ejemplos con algunas de ellas.

❖ Actividad 2.2.2 (f)

➤ Ahora piensa en tu lengua materna, ¿existen expresiones con un significado similar a las que hemos visto hasta ahora? Escribe, junto a la expresión española, aquella que tenga el mismo significado o sea parecida en tu lengua.

2.2.3 Precisando el empleo: el componente pragmático

Si el profesor aspira a que el alumno utilice, con el menor margen de error, las unidades que está aprendiendo, resulta indiscutible que debe proporcionarle "indicaciones acerca del registro, información de uso gramatical y pragmático" (Bocca, Vasconcelo y Compagnoni, 2009). Es evidente que el contexto de uso de algunas unidades sinónimas, ya vistas en actividades previas, no es el mismo, así, el aprendiente no deberá utilizar la unidad *irse al traste* en la misma situación que la unidad *irse al carajo*, aun cuando sus significados sean similares. Solo cuando el profesor le facilite las informaciones más arriba expuestas, el alumno dispondrá de los conocimientos necesarios para evitar errores pragmáticos y emplear cada expresión adecuadamente en situaciones de interacción.

- Objetivos
 - Reflexionar sobre el aspecto pragmático de las unidades fraseológicas.
 - Determinar en qué situaciones o circunstancias comunicativas deben ser empleadas las unidades fraseológicas aprendidas.

- Desarrollar la expresión oral mediante la creación de situaciones concretas en las que se empleen las unidades estudiadas y facilitar su adecuada integración en futuros contextos de producción.
- Desarrollo
 - Para iniciar la reflexión acerca de los aspectos pragmáticos de las unidades fraseológicas, el profesor proyectará o plasmará en la pizarra un par de oraciones en las que pueda distinguirse el empleo de distintas expresiones, en registros claramente diferenciados. Tomando como punto de partida esos ejemplos, preguntará a los alumnos sobre las diferencias que observan entre las dos situaciones comunicativas reflejadas en ellos y se les hará pensar sobre si la unidad *tocarse el coño* podría ser empleada en un contexto como el representado en el ejemplo (a) [véase más abajo la actividad 2.2.3 (a)]. Se propiciará el debate y el intercambio de opiniones.
 - Terminado el breve debate, les explicaremos que las ufs suelen quedar adscritas a distintas situaciones comunicativas, fundamentalmente: *formales*, *informales*, *muy informales* y lo que podríamos llamar *empleos tabúes*¹¹ (pueden existir muchos otros, pero menos frecuentes que estos y no interesantes para esta unidad); y les expondremos en qué consisten estas situaciones o registros¹² (también será necesario hacer referencia a la existencia de unidades consideradas *neutras*, es decir, que se emplean en situaciones comunicativas "normales" o no marcadas):
 - *Formal*: Nos referimos a situaciones serias o corteses.
 - *Informal*: Situaciones familiares, entre amigos o de carácter distendido.
 - *Muy informal*: Situaciones muy familiares o muy informales. Las expresiones adscritas a estas situaciones pueden resultar poco educadas o poco corteses.
 - *Tabú*: Los empleos tabúes nunca deben usarse en situaciones formales y, además, pueden ofender o molestar al que escucha la expresión.
 - A continuación, pediremos a los alumnos que, en grupos, intenten relacionar las unidades estudiadas con una de las situaciones comunicativas explicadas (si queremos ofrecerles una mayor orientación, podremos decirles que no existe, entre ellas, ninguna que se utilice en una situación comunicativa formal) [actividad 2.2.3 (a)]. En la corrección se agrupará a los alumnos en grupos mayores para que discutan entre ellos los resultados obtenidos y lleguen a un consenso. Posteriormente, se expondrán estas correcciones por grupos y se confrontarán ideas. Finalmente, el profesor determinará qué resultados son correctos y cuáles no.
 - Como es evidente, más allá de estos registros comunicativos existen otras circunstancias que pueden determinar el empleo de una unidad concreta. En este caso, nos interesa la actitud enfadada del hablante cuando interactúa, circunstancia que condiciona el uso de unidades como *tener narices*, *tener bemoles* o *tener cojones*. En consecuencia, aproximaremos este conocimiento a los estudiantes mediante la lectura de ejemplos vistos en actividades anteriores para la unidad *tener narices*, y les pediremos que busquen otras expresiones que se relacionen directamente con la actitud de enfado del hablante [segunda parte de la actividad 2.2.3 (a)].

¹¹ Seguimos las marcas empleadas en el Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía "Nuevo diccionario de aprendizaje (learner´s dictionary) del español como lengua extranjera de difusión online" (actualmente en desarrollo), dirigido por el Dr. Stefan Ruhstaller en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

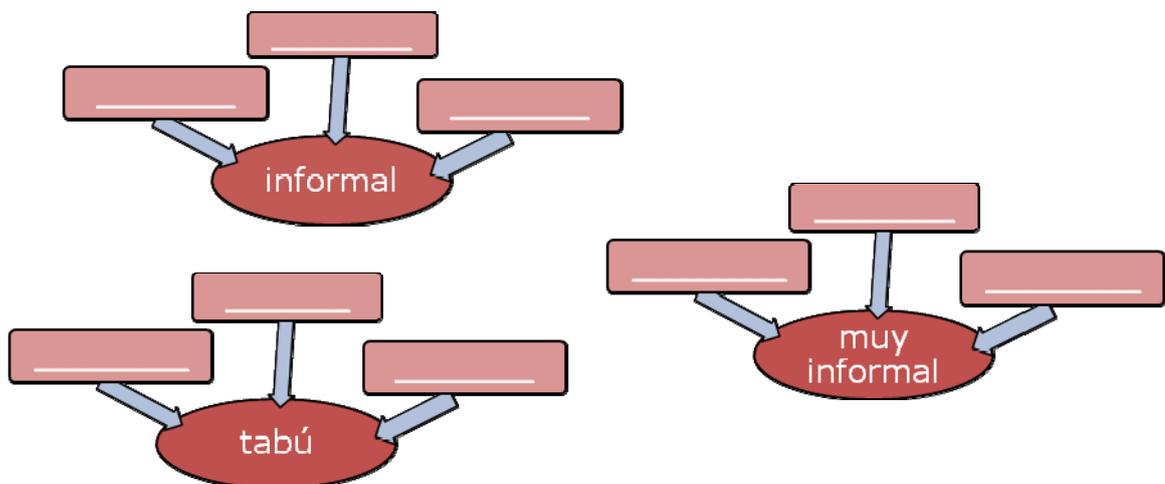
¹² Como ya hemos aclarado, tomamos estas marcas del proyecto citado en la nota anterior, así como sus descripciones (la información que aparece en el "Anexo para actividades sobre marcas pragmáticas" también tiene el mismo origen). El diccionario y sus características podrán consultarse, en pocos meses, en las páginas correspondientes a proyectos de investigación de que dispone la Universidad Pablo de Olavide.

- Para activar todos los conocimientos adquiridos (semánticos, estructurales y pragmáticos), los estudiantes deberán realizar una tarea [actividad 2.2.3 (b)] donde han de rellenar los huecos existentes en una serie de diálogos con las expresiones que consideren más oportunas en función del significado, el entorno formal de la unidad y las características de la interacción que se reproduce. Las unidades deberán elegir las entre un conjunto de ellas insertas en un recuadro, de las que no todas podrán ser empleadas. La corrección se realizará por parejas, debatiendo los distintos resultados para, más tarde, realizar una puesta en común.
- Como puesta en práctica de las unidades, dividiremos la clase en grupos de dos y les pediremos que, tomando como modelo los breves diálogos previos, creen situaciones comunicativas en las que se empleen algunas expresiones de las estudiadas [actividad 2.2.3 (c)]. Las situaciones creadas se escenificarán ante la clase y se discutirá si el uso de la expresión ha sido el adecuado.

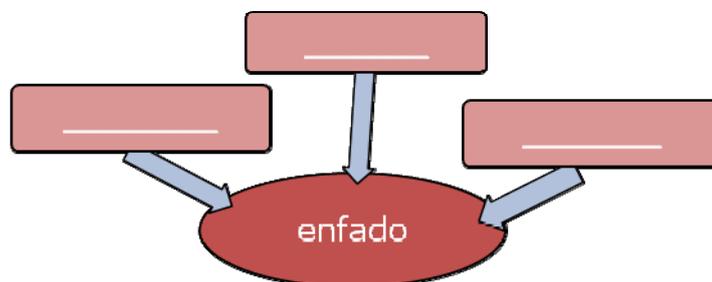
❖ Actividad 2.2.3 (a)

MUESTRA DE EJEMPLOS PARA PROYECTAR O PLASMAR EN LA PIZARRA
a) - Entonces, ¿crees que tendremos que despedir a Martínez? - Hombre, si sigue <u>sin dar un palo al agua</u> , no habrá más remedio.
b) - ¡Luisa! ¡Qué harta me tienes! - ¿Qué quieres ahora? - ¡Que dejes de <u>tocarte el coño</u> y vengas a ayudarnos de una vez!

➤ Como hemos visto no todas las expresiones se emplean en las mismas situaciones, ¿seríais capaces de relacionar las expresiones que hemos estudiado con situaciones comunicativas *informales*, *muy informales* o calificarlas como expresiones *tabúes*?



➤ También existen expresiones como *tener narices* que se emplea cuando la persona que habla *está enfadada* por algo, ¿podrías decir qué otras expresiones suelen usarse cuando alguien *está enfadado*?



ANEXO PARA ACTIVIDADES SOBRE MARCAS PRAGMÁTICAS	
EXPRESIONES	MARCAS DE USO
A duras penas	neutra
A trancas y barrancas	informal
Coser y cantar	informal
Dejar en la calle / Echar a la calle	informal
Dejar en pelotas	muy informal
Dejarse la piel	informal
Dejarse la vida	informal
Dejarse las uñas	informal
Estar montado en el dólar	informal
Ganarse el pan	informal
Ganarse la vida	neutra
Ganarse las habichuelas	informal
Irse a la mierda	muy informal
Irse a la porra	muy informal
Irse a pique	neutra
Irse al carajo	muy informal
Irse al garete	informal
Irse al traste	neutra
Marchar sobre ruedas	informal
Marchar viento en popa	informal
No dar (un) golpe	informal
No ser moco de pavo	informal
No tener un duro	informal
No tener una perra	informal
No tener una peseta	informal
Pasarlas canutas	informal
Pasarlas moradas	informal
Pasarlas putas	muy informal
Poner (de patitas) en la calle	informal
Rascarse la barriga	informal
Robar la camisa / Dejar sin camisa	informal
Sacar a flote	neutra
Sacar de la manga	informal, despectivo
Tener bemoles	muy informal, enfado
Tener bien cubierto el riñón	informal

Tener cojones	tabú, enfado
Tener narices	informal, enfado
Tocarse el coño	tabú
Tocarse los cojones	tabú
Trabajar como un mulo	informal
Vacas flacas	neutra
Vacas gordas	neutra
Vérselas negras	informal
Vérselas y deseárselas	informal

❖ Actividad 2.2.3 (b)

➤ Ahora utiliza todo lo que has aprendido (significado de las expresiones, palabras con las que se combinan, situaciones y circunstancias comunicativas en las que se emplean) y completa cada uno de los diálogos que te ofrecemos con la expresión que creas más adecuada de las que aparecen en el recuadro (existen expresiones que no podrás utilizar):

tocarse el coño pasarlas putas trabajar como un mulo
 tener cojones ganarse las habichuelas pasarlas canutas
 tener narices vérselas negras rascarse la barriga
 tener bien cubierto el riñón

a)

Siento mucho haber llegado un cuarto de hora tarde.

¡Qué hartos estoy de ti! ¡Todos los días igual! ¡ _____ que siempre lleguemos tarde a trabajar por tu culpa!

b)

¿Y cómo le va a tu hermano con el negocio?

Pues ahí va, tirando. A veces, dice que acabará por cerrarlo.

Normal, ahora, con esto de la crisis, se las _____ para mantener las ventas.

c)

¿Recuerdas cuando perdiste tu último trabajo?

Claro que me acuerdo. No tenía un duro y las _____ para mantener a la familia hasta que me contrataron en otra empresa.

d)

Ese tal Manolo nunca ha hecho nada por sus hijos.

¡Cómo puedes decir eso! Siempre sale de casa a las seis de la mañana y vuelve a las doce de la noche. Se pasa el día _____ para que a su familia no le falte de nada.

e)

¿Has terminado de hacer lo que te pedí?

Estoy en ello...

¿Cómo? ¡Que todavía no has acabado! ¡Llevas toda la mañana _____! ¡Como sigas sin trabajar, te prometo que te echo a la calle!

❖ Actividad 2.2.3 (c)

- Ahora pon en práctica lo que has aprendido y crea, junto a tu compañero, diálogos donde se empleen algunas expresiones de las que ahora conoces. Puedes usar como modelo los diálogos de la actividad anterior o los ejemplos de otras actividades.

2.3 Sacando conclusiones: ¿LA MALA CRISIS O LA BUENA CRISIS?

A modo de cierre de la unidad, propiciaremos la reflexión sobre el hilo conductor de la misma. En este sentido, pretendemos introducir una nueva visión sobre la situación económica aproximándonos al punto de vista ofrecido por A. Rovira en su libro *La Buena Crisis* (2009). Esta nueva perspectiva abrirá un nuevo horizonte de discusión y permitirá a los estudiantes disponer de nuevas ideas para elaborar el texto con que culmina la unidad.

2.3.1 Escuchando una entrevista a Álex Rovira: abriendo los ojos a “la buena crisis”

Nos acercaremos, a través de la entrevista concedida por Álex Rovira al programa de Andreu Buenafuente, a la forma de entender y afrontar la crisis actual que defiende este autor.

- Objetivos:
 - Comprensión oral de la entrevista proyectada.
 - Acceso a nuevos puntos de vista sobre el tema central y reflexión sobre los mismos.
 - Breve acercamiento a nuevas unidades fraseológicas y comprensión de las mismas.
 - Puesta en práctica de las habilidades de análisis semántico, estructural y pragmático adquiridas previamente.
- Desarrollo:

- Enlazando de nuevo con unos de los temas introductorios del bloque 2.1 (aspectos positivos y negativos de una crisis), escribiremos en la pizarra el nombre del libro de Álex Rovira, *La Buena Crisis*, y preguntaremos a los alumnos qué les lleva a pensar lo que hemos escrito. A continuación, tras escuchar sus comentarios, les repartiremos un breve resumen del libro o les mostraremos la página web del autor en la que lo hemos encontrado. Tras la lectura, volveremos a preguntarles: *¿esperabais que fuera el título de un libro?, ¿qué pensáis del resumen que habéis leído?, ¿quién es el autor del libro?, ¿habéis oído hablar de él?,...* Se les hará una breve contextualización acerca del autor.
 - A continuación, procederemos a visualizar la entrevista concedida al espacio de Andreu Buenafuente. Antes de proyectarla, será necesario ofrecerles cierta información sobre el tipo de programa (humorístico) en el que se realiza la misma, para que comprendan el tono en el que se desarrollará esta. También se les precisará que no es necesario que comprendan la entrevista en su totalidad, sino que intenten entender el contenido del mensaje de manera general. Una vez realizadas estas aclaraciones, se procederá al visionado.
 - Terminado el visionado, realizaremos preguntas generales con las que comprobaremos la comprensión de la misma: *¿qué mensaje da el autor sobre la crisis?, ¿crees que la crisis es un buen o un mal momento para una comunidad?, ¿piensa el autor que la crisis es solo económica?, ¿qué soluciones propone para enfrentarse a ella?,...* para, inmediatamente después, introducir las cuestiones relativas a algunas unidades fraseológicas presentes en el vídeo: *abrir los ojos, codo con codo y hombro con hombro*.
 - Intentaremos que los alumnos se aproximen, de nuevo, a estas unidades desde las diversas perspectivas abordadas en la unidad: semánticamente, formalmente, interculturalmente y pragmáticamente. Para lograrlo, sin invertir demasiado tiempo, podemos lanzarle preguntas como: *en la primera parte de la entrevista, el autor utiliza en dos ocasiones la expresión abrir los ojos (a la realidad), ¿qué crees que quiere decir con eso?, ¿y con las expresiones codo con codo y hombro con hombro que utiliza en la segunda parte?, ¿son sinónimas?, ¿con qué palabras crees que se combinan estas tres unidades?, ¿existen semejanzas entre ellas?, ¿en qué situación comunicativa piensas que se utiliza cada una?, etc.* Si se considera necesario, volverán a visualizarse las escenas del vídeo en las que aparecen empleadas estas expresiones.
 - Tras conocer los rasgos fundamentales de cada unidad, se dirá a los alumnos que produzcan ejemplos con ellas, para integrar su uso, y también se les instará a que las comparen con expresiones similares existentes en sus respectivas lenguas maternas.
 - Por último, enlazando con las primeras actividades de la unidad, les pediremos que lean la lista de aspectos positivos y negativos, que anotaron, sobre la crisis [apartado 2.1] y les preguntaremos si, tras el visionado de la entrevista, siguen pensando lo mismo o quieren añadir algunos aspectos nuevos. Se les instará a que reflexionen y anoten nuevos puntos de vista. Después se compartirán con el resto de los estudiantes.
- ❖ Enlaces para el desarrollo del apartado 2.3.1
 - Texto y enlace sobre el resumen del libro *La Buena Crisis*.
 - Enlace: http://www.alexrovira.com/esp/la_buena_crisis.htm [en esta página pueden encontrarse diversos enlaces a entrevistas, tanto escritas como orales, al autor en distintos medios de comunicación, que podrían ser tenidas en cuenta por el profesor por si necesita de su explotación en clase]

La Buena Crisis

Reinventarse uno mismo: la revolución de la conciencia

Superar una crisis —la crisis— no es volver a TENER sino conseguir SER, afrontar cada instante con dignidad, esperanza y sentido de realidad. «La crisis será lo que hagas de ella», afirma Álex en este libro. Una obra que asume la dificultad como signo de vida, pero que nos enseña a incorporar lo bueno del pasado, a entregarnos al cambio, a desafiar la rutina, a crear y a pensar de manera diferente, a encontrar un sentido al dolor... y a disfrutar de la Buena Crisis. Es momento de aprender a combatir las dificultades, los cambios inesperados, la inmovilidad, y utilizar la inteligencia, confiar y seguir remando. Si constatas que estás en crisis, es que aún estás vivo. Celébralo.

En la línea de los mensajes inspiradores que han convocado a lectores de todo el mundo con obras como *La Buena Vida* o *La Buena Suerte*, Álex Rovira completa la trilogía con *La Buena Crisis*, un muestrario de cartas inspiradoras e ilustrativas, en las que tú eres el destinatario, donde se presentan las claves para la transformación de la existencia a partir del aprendizaje que genera una crisis, sea de la naturaleza que sea, con ejemplos de superación y palabras que revitalizan. Una obra imprescindible para convertir las crisis en nuevas oportunidades.

➤ Enlaces a la entrevista:

- Enlace a la primera parte de la entrevista:
http://www.lasexta.com/sextatv/buenafuente/la_buena_crisis/124181/191
- Enlace a la segunda parte de la entrevista:
http://www.lasexta.com/sextatv/buenafuente/sabes_que_nos_salva_de_la_crisis/124183/191

2.3.2 Escribiendo una columna periodística: de opinión también se vive.

Para ofrecer una visión holística de la unidad, volveremos a los textos iniciales donde conocieron las primeras unidades fraseológicas y, tras observar y determinar sus rasgos definitorios generales, abordaremos la tarea de escribir una pequeña columna de opinión, sobre la crisis económica, en la que se pongan en juego tanto algunas de las expresiones estudiadas como las conclusiones extraídas sobre este proceso nacional e internacional.

- Objetivos:
 - Aproximación a los rasgos esenciales de un género periodístico: la columna de opinión.
 - Desarrollo de la expresión escrita mediante la escritura de una breve columna de opinión.
 - Adecuada integración de las unidades fraseológicas dentro de un texto.
- Desarrollo
 - Una vez analizados los pros y los contras de la crisis económica en el apartado previo [2.3.1], regresaremos a las lecturas iniciales. Para vehicular esta vuelta, preguntaremos a los estudiantes si la visión expuesta por Álex Rovira en su libro es similar a la aportada por los periodistas de los primeros textos leídos: *¿en qué se diferencian?* Si no recuerdan bien su contenido pueden hacer una lectura rápida.
 - A continuación, les pediremos que se fijen en las características de ambos textos periodísticos: *¿son breves o extensos?, ¿abordan el tema con objetividad o de manera subjetiva?, ¿qué persona gramatical predomina?, ¿en qué modo suelen aparecer los verbos?*, etc. Con este tipo de cuestiones podremos orientarlos hasta establecer entre todos cuáles son sus características fundamentales.
 - Volviendo sobre los aspectos positivos y negativos de la crisis económica, les pediremos que busquen una expresión de las estudiadas con las que pudieran relacionar o expresar cada aspecto (si quieren pueden añadir nuevas ideas y asociarlas a expresiones) realizando un pequeño cuadro sinóptico. Y, tomando en consideración, esta asociación entre ideas y unidades fraseológicas, así como las características del texto periodístico leído y analizado, los motivaremos a que escriban una breve columna de opinión donde muestren su punto de vista sobre la crisis empleando para ello las expresiones estudiadas.
 - Como colofón a la unidad, los textos serán leídos ante la clase (realizándose las pertinentes correcciones) y valorados por los compañeros para determinar cuál ha gustado más.

[Última comprobación de los enlaces el 29 de noviembre de 2010]

Bibliografía

- BARALO, M. (2006): "Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE", conferencia presentada al *III Encuentro Práctico de Profesores de ELE Würzburg, 19-20 de mayo de 2006*, sin paginar: [<http://www.encuentro-practico.com/pdfw06/baralo.pdf>]
- (2007): "Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas", en C. Pastor Villalba (coord.): *Actas del Programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera*, Munich: Instituto Cervantes de Munich, págs. 39-61.
- BELTRÁN, M. J. y YÁÑEZ TORTOSA. E. (1996): *Modismos en su salsa*, Madrid: Arco/Libros.
- BOCCA, A. M.; VASCONCELO, N. B. y COMPAGNONI, P. (2009): "Fraseologismos en el habla coloquial y en la enseñanza de ELE", en *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, edición electrónica, sin paginar: [http://www.fhuc.unl.edu.ar/sal/ejes_tematicos/espanol_como_lengua_extranjera/bocca.pdf]
- DE MIGUEL GARCÍA, M. L. (2005): "La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología

- aplicada en el aula", en *Revista de Didáctica MarcoELE*, nº 1, págs. 1-21.
Dirección electrónica: [<http://marcoele.com/lexico-del-ele/>]
- DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, P.; MORERA PÉREZ, M. y ORTEGA OJEDA, D. (1988): *El español idiomático. Frases y modismos del español*, Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ PRIETO, M. J. (2005): "La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas", en M. A. Castillo Carballo et al. (eds.): *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla: Universidad de Sevilla, págs. 349-356.
- FORMENT, M. (1998): "La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas", en F. Moreno Fernández et al. (eds.): *La enseñanza del español como lengua extranjera: del Pasado al Futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Madrid: Universidad de Alcalá, págs. 339-347.
- GARCÍA MURUAIS, M. T. (1998): "Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/LE", en F. Moreno Fernández et al. (eds.): *La enseñanza del español como lengua extranjera: del Pasado al Futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Madrid: Universidad de Alcalá, págs. 363-369.
- GUTIÉRREZ QUINTANA, E. (2004): "La enseñanza de las locuciones a estudiantes de E/LE", en *Cadernos do Congresso Nacional de Lingüística e Filologia*, Série VIII, nº 9, Instituto de Letras Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sin paginar: [<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno09-05.html>]
- MAIZ UGARTE, M. R. (2009): "La enseñanza del léxico en ELE. Aspectos metodológicos y didácticos", en *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, edición electrónica, sin paginar: [http://www.fhuc.unl.edu.ar/sal/ejes_tematicos/espanol_como_lengua_extranjera/maiz.pdf]
- MEARA, P. (1996): "The dimensions of lexical competence", en G. Brown, K. Malmkjaer y Y. Williams (eds.): *Performance and competence in second language acquisition*, Cambridge University Press.
- NAVARRO, C. (2003): "Didáctica de las unidades fraseológicas", en M. Baroni (ed.): *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías*, págs. 99-115.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid: Arco/Libros.
- RUIZ GURILLO, L. (1994): "Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje de la fraseología del español como lengua extranjera", en J. Sánchez e I. Santos (eds.): *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid: SGEL, págs. 141-151.
- (2000): "Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros, *Espéculo*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, sin paginar. Dirección electrónica: [<http://www.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html>]
- RUIZ MARTÍNEZ, A. M. (2006): "La enseñanza de las locuciones a través del Quijote", en *redELE. Red electrónica de didáctica ELE*, nº 8, Ministerio de Educación, sin paginar. Dirección electrónica: [<http://www.educacion.es/redele/revista8/AMRuiz.pdf>]
- SIFRAR KALAN, M. (2001): "¿Cómo adquirir nuevo vocabulario y memorizarlo?", en M. A. Martín Zorraquino et al. (eds.): *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, págs. 903-914.
- VÁZQUEZ, R (coord.) (2005): *Método de español para extranjeros. Prisma. Avanza (B2)*, Madrid: Edinumen.

EL ARTÍCULO Y OTROS FANTASMAS DEL NOMBRE

SONIA MONTERO GÁLVEZ
Universidad de Sarajevo

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Valencia (España). Máster en Enseñanza de Español como L.E. (Santander, U.I.M.P. e Instituto Cervantes). De 2006 a 2009 ha sido Profesora Colaboradora en los Institutos Cervantes de Bremen y Hamburgo (Alemania). Desde septiembre de 2009 es Lectora de Español de la A.E.C.I.D. en el Departamento de Romanística de la Universidad de Sarajevo (Bosnia y Hercegovina).

Resumen: Las dificultades que entraña o puede entrañar el uso del artículo (y de "otros fantasmas del nombre") en el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE nos han llevado a elaborar el presente trabajo, el cual constituye una aproximación teórica en busca de los valores de operación del artículo *el/la/los/las*, el artículo */Ø/* y el numeral *un/una/unos/unas*. Por "valor de operación" entendemos todo rasgo o conjunto de rasgos de carácter semántico-funcional inherente/s a un determinado signo o recurso lingüístico y, por tanto, actualizados sin excepción en todos los contextos de uso donde éstos intervienen, independientemente de los valores discursivos o pragmáticos que puedan conllevar de forma complementaria. La perspectiva adoptada parte de una serie de convicciones vinculadas a una visión cognitiva del lenguaje en tanto representación de figuras y procesos cognitivos y apunta hacia una propuesta didáctica basada en los valores de operación de los citados elementos como punto de partida.

Palabras clave: artículo, artículo */Ø/*, numeral, artículo definido o determinado, artículo indefinido o indeterminado, ausencia de artículo o determinante, nombre escueto, referente, identificación, identificabilidad, unicidad, definitud, indefinitud, exclusividad, inclusividad, singularización, valor conceptual, valor numeral, propiedades, cantidad indeterminada, continuo, discontinuo, cognitivo, operativo.

1. INTRODUCCIÓN

El llamado "artículo determinado o definido" (*el/la/los/las*) es una de las categorías que más desapercibidas pasan por el proceso de enseñanza/aprendizaje de la gramática en E/LE a pesar de su constante presencia a lo largo del mismo, como si su reducido tamaño y su tendencia a refugiarse bajo la sombra del nombre al que suele acompañar la hicieran invisible. Sin embargo, hay quienes no pueden evitar verla y dejarla en evidencia. Nos referimos a los aprendientes cuya L1 carece de una categoría similar, para quienes el artículo constituye un elemento extraño,

exótico, excepcional y, por tanto, demasiado llamativo como para pasar desapercibido.

Cualquier profesor que tenga o haya tenido experiencia docente con este colectivo será consciente de las dificultades que entraña el uso del artículo para muchos de sus miembros, especialmente durante las primeras fases de aprendizaje, y también de las dificultades que puede suponer su enseñanza cuando ni el profesor ni los materiales didácticos con los que trabaja disponen de herramientas adecuadas para satisfacer las necesidades del citado colectivo.

Hablamos por experiencia propia de manera que lo que presentamos aquí no es más que un primer intento (primero por nuestra parte) de afrontar estas dificultades cara a cara. El objetivo que nos proponemos, aunque a largo plazo apunta hacia una propuesta de aplicación didáctica, es de carácter teórico y consiste básicamente en definir el valor (o valores) inherente a *el/la/los/las*, tanto en relación con *un/una/unos/unas* como en relación con el nombre desnudo. Para ello nos hemos dejado guiar por una serie de convicciones que coinciden con las que el profesor José Plácido Ruiz Campillo señala como características de una visión cognitiva y operativa del lenguaje cuando dice que:

"[...] ser (operativamente) cognitivo significa, en la práctica, estar convencido de, al menos, lo siguiente: que el lenguaje tiene una realidad independiente del "mundo exterior" (que representa diferentes *percepciones* del mundo, y no "el mundo"), que para lograr eso hace uso de *valores de operación* de las formas gramaticales que son unívocos y no están sujetos a excepciones, y que una gramática no será nunca realmente operativa si la entendemos como manipulación de meras formas, sino solo si la aplicamos a los *significados* con que esas formas se están usando en cada momento" (RUIZ CAMPILLO, 2007)

Esta perspectiva es la que nos ha permitido abordar distintos trabajos adscritos a su vez a distintas corrientes y basados, por tanto, en distintas concepciones del lenguaje con el fin de extraer de ellos las aportaciones que consideramos más significativas y rentables de cara a cumplir con nuestros propósitos.

Por último conviene señalar que, dado el carácter teórico-descriptivo de este trabajo, sus resultados son, en principio, válidos para cualquier contexto de E/LE independientemente de la lengua materna de los aprendientes.

2. La escurridiza categoría del artículo

La concepción del artículo como categoría gramatical no es unánime en el panorama hispánico. Mientras hay quienes, como Alarcos, lo consideran una

categoría independiente; otros lo incluyen dentro de la categoría de los determinantes. Mientras para los primeros solo se puede hablar de un artículo y, por tanto, no necesita apellidos de ninguna clase, otros hablan de "artículo determinado o definido" para distinguirlo del "artículo indeterminado o indefinido". En nuestra opinión, estas diferencias son irrelevantes para la tarea que nos proponemos acometer. Sin embargo, reconocemos que la concepción de Alarcos nos resulta más rentable que las otras.

En primer lugar porque la consideración del artículo como una categoría independiente facilita el hecho de poder hablar de una expresión positiva (*el/la/los/las* y la forma invariable *lo*) y otra negativa (el artículo /Ø/). Aunque muchos autores prefieren remitirse a la "ausencia de artículo (determinado o indeterminado)" o incluso a la "ausencia de determinante", a nosotros nos resulta más operativo el concepto de "artículo /Ø/". Más que nada porque, si el sistema de una lengua determinada carece de una categoría comparable a la del artículo, carece tanto de su expresión positiva en tanto signo visible como de su expresión negativa en tanto /Ø/. Esto es al menos lo que ocurre en la lengua materna de nuestros alumnos, donde los nombres comunes pueden constituir por sí mismos expresiones referenciales sin necesidad de ningún elemento adicional, de manera que es el contexto (oracional, discursivo o situacional) y en última instancia el conocimiento del mundo y del lenguaje, el que aporta la información necesaria para establecer la referencia oportuna en caso de haber alguna:

Vidim		Planine
Veo	(las)	Montañas

En segundo lugar, porque la falta de artículo determinado o definido en un determinado sistema no implica la falta de artículo indeterminado o indefinido. De hecho, la L1 de nuestros alumnos cuenta con un elemento equiparable a este último, el numeral *jedan/jedna/jedno*, que si bien aporta el mismo valor de singularización que *un/una* al nombre que acompaña (o representa), se rige por leyes de uso ligeramente distintas en la medida en que no es prescriptivo:

Vidim	(jednu)	Planinu
Veo	una	Montaña

Y por último, porque esta lengua eslava también cuenta con otros determinantes (demostrativos, posesivos, indefinidos...) cuyos valores y comportamientos son muy similares a los del español, de manera que la falta de

correspondencia (y, por tanto, el núcleo problemático) entre ambos sistemas se concentra en el uso del nombre desnudo, el cual se corresponde en español con tres posibilidades de actuación: artículo, artículo /Ø/ y *un/una/unos/unas*:

Vidim		planine		Vidim	One	planine
Veo	(las/unas)	montañas		Veo	aquellas	montañas

Estas características son las que justifican el empleo en este trabajo de los términos "artículo" y "artículo /Ø/" en el sentido que les confiere Alarcos. En cuanto al llamado "artículo indefinido o indeterminado" se verá que los valores que le atribuimos, en buena parte basados también en los estudios de Alarcos, justifican el hecho de considerarlo como un "numeral".

3. El valor del artículo (*el/la/los/las*): un mago entre la realidad y el lenguaje

3.1. Los tres instrumentos del mago: referencia, identificabilidad e inclusividad

Como se sabe, el artículo procede del demostrativo latino de lejanía *ille/illa/illud*, del que se fue desligando para introducir otros valores más sutiles y menos marcados. Estos valores se han entendido tradicionalmente desde dos concepciones ligeramente distintas: una, la que resalta su valor como identificador del nombre al que acompaña (o, mejor dicho, de su referente) y otra, la que concibe el artículo como una segunda mención del nombre en tanto información conocida o temática. Podríamos decir que la primera de estas concepciones engloba la segunda, lo que no sucede a la inversa, lo cual hace que nos decantemos, a priori, por aquella.

Según Alarcos, el principal papel del artículo "consiste en trasponer los nombres comunes a la categoría de los nombres propios" (Alarcos, 1980:233). Con esta idea Alarcos hacía hincapié en dos rasgos básicos del nombre propio: en primer lugar, su naturaleza referencial, la cual explica que su uso presuponga la existencia del referente y, en segundo lugar, su naturaleza identificadora, la cual permite la identificación unívoca de ese referente. El nombre común, por su parte, carece de capacidad referencial y, por tanto, ni puede tener referentes ni, mucho menos, puede permitir su identificación como tales. La función del artículo sería pues, en primer lugar, la de otorgar capacidad referencial al nombre común y asegurar la existencia del referente y, en segundo lugar, la de permitir la identificación de este último. Aunque esta doble función no es exclusiva del artículo ya que también la desempeñan los demostrativos y los posesivos, conviene advertir

que, mientras estos últimos siempre introducen otros valores (deícticos o de posesión), el artículo es el único capaz de cumplirla sin modificar el nombre¹. Este hecho, entre otros, justifica que Alarcos considere el artículo como una categoría independiente con respecto a la representada por los determinantes (o como él los llama, adjetivos determinativos).

La nociones de "unicidad" y "definitud" que propone Manuel Leonetti como rasgos semánticos del artículo complementan esta visión. Según este autor la "unicidad" vendría a ser aquello que "permite hacer referencia a la única entidad existente [y relevante en el contexto] que cumpla con las condiciones impuestas por el contenido descriptivo del SN" (Leonetti, 1999:792). Por su parte, la "definitud" podría definirse como "la indicación de que el referente del SN puede identificarse de forma unívoca (sin ambigüedad) en el contexto de uso" (Leonetti, 1999:794). Como vemos, ambas nociones insisten en la capacidad referencial que el artículo confiere al nombre, pero mientras la primera destaca el carácter único del referente, la segunda pone de manifiesto su identificabilidad. Entre estos dos rasgos, Leonetti parece dar más peso al segundo concluyendo que "el uso del artículo [...] garantiza que el referente aludido se puede identificar sin ambigüedad en el contexto" (Leonetti, 1999:795). Sin embargo, nosotros pensamos que es el primero el que constituye el valor esencial.

Para ilustrar estas ideas ofrecemos los siguientes ejemplos:

- a) Imaginemos una situación en la que dos personas, un adulto y un niño, se disponen a salir de casa, están frente a una hilera de pares de zapatos distribuidos a lo largo del pasillo y el adulto le dice al niño:

1. Venga, ponte los zapatos que nos vamos.

- b) Imaginemos ahora el momento en que esas dos mismas personas regresan a casa con los zapatos llenos de barro y, al descalzarse en la entrada, el adulto le dice al niño:

2. Trae, que voy a limpiar los zapatos.

- b) Por último, imaginemos que al día siguiente por la mañana el adulto, aspiradora en mano, le dice al niño desde el pasillo:

3. ¿Me ayudas a quitar los zapatos que voy a pasar la aspiradora?

¹ Ello no impide que pueda adquirir valores deícticos o posesivos en determinados contextos: *Pásame el mando a distancia* o *He estado con la familia*.

Es evidente que en el ejemplo (1) el sintagma "los zapatos" no se refiere al conjunto total de zapatos distribuidos a lo largo del pasillo sino a un par consabido (es decir, identificado) por hablante y oyente. Por otra parte, en el ejemplo (2) lo lógico sería interpretar "los zapatos" como una referencia a los dos pares que se acaban de usar (y manchar) y no a la totalidad de ejemplares que se alinean en el pasillo. Sólo en el ejemplo (3) podemos decir que "los zapatos" hace referencia a la totalidad de los objetos presentes en la situación.

El primer fenómeno destacable es que, si un sintagma como "los zapatos" puede hacer referencia a un par, a dos pares o a la totalidad de ejemplares presentes en una determinada situación, el vínculo del artículo con el referente no es tan sólido ni tan nítido como podría pensarse. El segundo fenómeno es que, puesto que es el mismo en todos los casos, el artículo no es el identificador del referente sino aquello que de alguna manera garantiza, más que su identificación, su identificabilidad. Lo que permite aquí que podamos interpretar en cada caso el sintagma "los zapatos" adecuadamente es el rasgo de unicidad inherente al artículo, el cual lleva a éste a hacer referencia "a la máxima colección de objetos a los que se puede aplicar su contenido descriptivo, y este conjunto es único en el contexto de uso (precisamente porque es el mayor conjunto que se puede definir)" (Leonetti, 1999:792). Volviendo a nuestros ejemplos podríamos decir que en (1) y (2) el artículo presenta los objetos relevantes (un par concreto o dos pares concretos) como si se tratara de "conjuntos únicos" o, si se prefiere, de "totalidades absolutas", ignorando la existencia de otros objetos pertenecientes a la misma categoría y presentes también en el contexto; mientras que en el ejemplo (3) alude a la totalidad de objetos presentes en la situación como si se tratara, por decirlo de alguna manera, de la totalidad de zapatos del mundo.

Como señala el propio Leonetti, la unicidad del artículo se corresponde con su carácter inclusivo, el cual contrasta especialmente con el carácter exclusivo de *un/una/unos/unas*:

4. *Necesito el diccionario.*

5. *Necesito un diccionario.*

Mientras que en el enunciado (4) destacamos el carácter único del objeto en cuestión, en el enunciado (5) implicamos la existencia de otros objetos susceptibles de pertenecer a la categoría "diccionario".

Lo mismo ocurre en:

6. *Me gustan los zapatos.*

7. *Me gustan unos zapatos.*

Mientras que en el enunciado (6) destacamos "los zapatos" como un conjunto unitario que corresponde a la totalidad relevante de zapatos en el contexto, independientemente de que ésta coincida o no con todos los zapatos del mundo (de ahí su doble lectura genérica y específica); en el enunciado (7) se hace patente que destacamos un conjunto extraído de otro conjunto y que, por tanto, hay otros zapatos que quedan excluidos.

Por todo ello concluimos que la "unicidad" o "inclusividad" es el valor esencial del artículo y que consiste en presentar los referentes singulares como si fueran entidades únicas y los referentes plurales como si fueran totalidades absolutas. El artículo, pues, más que articular un vínculo entre el lenguaje (el nombre) y la realidad (el referente), lo que hace es manipular la realidad de forma que podamos aludir e interpretar determinados aspectos de la misma con el mínimo esfuerzo. Si Leonetti no comparte esta visión es, en nuestra opinión, porque permanece demasiado aferrado a una concepción del lenguaje en términos de "representatividad" o "referencialidad", lo que lo lleva a considerar ciertos usos del artículo como casos excepcionales en los que "el requisito de unicidad no se ve satisfecho" (Leonetti, 1999:794). En cuanto a los valores de "referencia" e "identificabilidad", creemos que deben ser entendidos como valores implícitos, es decir, como presupuestos que actúan en caso de necesidad como una especie de guiño al interlocutor, advirtiéndole de que se habla de una entidad existente e identificable.

Esta tesis permite entender, por ejemplo, el hecho de que las referencias a totalidades y las referencias a entidades únicas demanden, por regla general, la presencia del artículo en español. Pero también ayuda a entender su compatibilidad (o incompatibilidad) en numerosos contextos considerados tradicionalmente como casos excepcionales o caprichosos de la lengua.

3.2. Cuando el mago no engaña: las interpretaciones genéricas

Las llamadas "referencias genéricas", en tanto expresiones de la totalidad de una especie o entidad, están vinculadas al uso del artículo (al menos, en su expresión prototípica): *El hierro es más duro que el plomo*. Mientras que en otras lenguas que también disponen de esta categoría como, por ejemplo, el inglés, esto no es así: *Iron is harder than lead*². Esta particularidad del artículo español justifica la consideración de las llamadas referencias genéricas como un caso aparte en la

² Ejemplo tomado de Brenda Laca (Laca, 1999:896).

didáctica de E/LE. Pero no como un caso excepcional sino, al contrario, como ejemplos representativos del valor esencial del artículo en tanto expresión inclusiva de una totalidad absoluta entendida como unidad, puesto que aquí el artículo no engaña.

Por otro lado, conviene señalar que el carácter genérico de un determinado enunciado es un aspecto pragmático, puesto que no son los enunciados los que son genéricos sino las interpretaciones que puedan sugerir. El artículo sigue siendo el mismo que el que encontramos en las llamadas "referencias específicas" en la medida en que, como señala Leonetti, el artículo singular presenta "la clase como una entidad homogénea, como si no estuviera constituida por elementos diversos (es decir, precisamente como si fuera un objeto individual [...])" (Leonetti, 1999:873), mientras que el artículo plural lo que hace es aludir a "un conjunto plural de individuos que resulta ser equivalente a la extensión de la especie" (Leonetti, 1999: 874). Es por eso que muchos enunciados descontextualizados podrían dar lugar tanto a una interpretación específica como a una genérica (ejemplo 6).

3.3. Cuando el mago se luce: Las interpretaciones específicas

Entre los múltiples usos del artículo que pueden dar lugar a interpretaciones específicas destacan los llamados usos anafóricos, más que nada por servir de fundamento a la concepción del artículo como "segunda mención" o como introductor de información conocida o temática. En nuestra opinión, estos usos no son más que actualizaciones pragmáticas del valor esencial del artículo. Lo que los justifica es el hecho de que, si nos referimos a algo cuya existencia es conocida por hablante y oyente o a algo que constituye parte de la información temática del discurso, sólo su delimitación como entidades únicas o totalidades absolutas puede permitir su identificación puesto que, en el contexto, ya están concebidas así. Es más, lo contrario podría resultar absurdo o dar lugar a innecesarias ambigüedades:

8. A.- *Estoy haciendo una ensalada riquísima.*

B.- *¿Me dejas probarla? / *¿Me dejas probar una?*

Ahora bien, el artículo también puede presentar información remática o nueva:

9. *Mira, te presento a Juana, la novia de Ernesto.*

En este sentido las palabras de Leonetti resultan esclarecedoras:

"Si alguien le menciona a su interlocutor *la novia de Ernesto*, el uso del artículo *la* garantiza que el referente aludido se puede identificar sin ambigüedad en el contexto en el que se habla: en otras palabras, garantiza que sólo hay una persona que, en el contexto relevante, responda a la descripción *novia de Ernesto*. Que el oyente posea ya esta información o, por el contrario, se vea obligado a integrarla en su conocimiento del mundo como información nueva, es algo secundario. Lo fundamental es que el empleo del artículo definido cuenta como una garantía de que el referente es una entidad identificable, accesible [...]" (Leonetti, 1999:795)

Aunque Leonetti no lo destaque, conviene advertir que es el carácter inclusivo del artículo lo que "garantiza que sólo hay una persona" en el contexto que responda a la citada descripción y, por tanto, lo que permitiría introducir esa información como algo nuevo.

El artículo singular, en realidad, siempre presenta un referente único, es decir, entendido como único en el contexto:

10. Éste es el hermano guapo de Ernesto.

Si aquí podemos inferir que Ernesto tiene otro u otros hermanos no es por la presencia del artículo sino por la presencia del modificador "guapo". De lo que no nos queda ninguna duda es que se nos está presentando a esa persona como el único "hermano guapo" del citado Ernesto.

Paralelamente, si las realidades que designan objetos únicos suelen ir acompañadas por el artículo independientemente de que constituyan primeras o segundas menciones, no es porque lo exija su naturaleza única:

11. ¿Acaso no es el sol maravilloso?

12. ¿Acaso no es un sol maravilloso?

En el enunciado (11) la presencia del artículo nos garantiza que se está hablando del sol en tanto entidad única, mientras en el enunciado (12) se nos pone de relieve que se trata de "un sol" entre otros posibles o, dicho de otro modo, que no todos los soles son maravillosos.

Por otro lado, las referencias que apuntan hacia realidades continuas (o incontables) se ajustan perfectamente a esta tesis:

13. Echo de menos el aire del mar

14. ¡Apaga la luz!

15. *Pásame la sal*

En todos estos enunciados se hace referencia a realidades perfectamente identificables en la medida en que presentan "el aire", "la luz" y "la sal" como "todo el aire", "toda la luz" y "toda la sal" relevantes en el contexto enunciativo, lo cual equivale en realidad a cantidades restringidas de materia. Los procesos que intervienen para establecer esa restricción y evitar, así, una interpretación de carácter genérico pueden ser múltiples, desde los modificadores oracionales ("del mar") hasta las metonimias metaforizadas ("la luz" por el interruptor, "la sal" por el salero) que se infieren automáticamente a través del conocimiento del contexto, del mundo y del lenguaje.

Por último, quisiéramos destacar que el valor de unicidad o inclusividad del artículo resulta especialmente operativo a la hora de entender y explicar ciertos contextos en los que la identificación del referente se da independientemente de la presencia o ausencia del artículo:

16. *Maida, Aida y Lejla son (las/unas) alumnas del curso.*

La estructura atributiva del enunciado favorece que interpretemos los tres sujetos como los referentes aludidos mediante el nombre "alumnas" y, por tanto, que los identifiquemos en cualquiera de las tres variantes. Por tanto, el sintagma "las alumnas" no es lo que garantiza tal identificación, sino lo que garantiza que se trata del conjunto total de alumnas relevante en el contexto, el cual a su vez puede o no coincidir con el conjunto total de "alumnas del curso".

3.4. Cuando al mago le falla un instrumento: La falta de identificabilidad

Como ya hemos señalado, tanto la existencia del referente como su identificabilidad son presupuestos inherentes al valor del artículo. Esto explica que los contextos en los que no se satisfacen sean incompatibles con aquel:

17. **Hay la discoteca cerca.*

18. *Me refiero a la discoteca que hay cerca*

19. *Hay el mismo problema que ayer*

Como vemos, no es la forma impersonal "hay" por sí misma la que rechaza la presencia del artículo sino la posibilidad de identificar o no el referente como entidad única relevante en el contexto. Ahora bien, no podemos negar que el

carácter de esta forma es, en principio, incompatible con el artículo. Pero ¿por qué? ¿por lo que se ha llamado su condición *presentadora* de información nueva? Nosotros apuntamos hacia otra hipótesis y es la idea de que "hay" requiere un referente cuantificado de tipo exclusivo (*Hay una discoteca, Hay discotecas, Hay pocas discotecas, Hay muchas discotecas, Hay tres discotecas...*) y este tipo de cuantificación es incompatible con el carácter inclusivo del artículo. Lo que justifica la aceptabilidad del artículo en los ejemplos (18) y (19) es el hecho de que los referentes se presentan ya delimitados y, por tanto, pueden concebirse como entidades únicas, lo que no ocurre en (17).

Otro ejemplo donde no se satisface el presupuesto de identificabilidad debido a la imposibilidad de entender los referentes como referentes únicos o totalidades absolutas es el siguiente:

20. **Me he comprado el vestido muy elegante*

El adverbio "muy" no delimita como puedan hacerlo "más" o "menos". Los nombres que designan realidades discontinuas en singular son especialmente sensibles a esta falta de delimitación, pues sin ella no pueden ser identificados como entidades únicas. Esto es lo que ocurre en el ejemplo (20), donde "muy" es incompatible con "el vestido".

Sin embargo, con los nombres en plural o incluso con nombres que designan realidades continuas no encontramos esta incompatibilidad:

21. *Los vestidos muy elegantes los reservo para ocasiones especiales.*

22. *La cerveza muy fría me sienta mal.*

Aquí sí es posible identificar "los vestidos muy elegantes" como un conjunto único y "la cerveza muy fría" como un tipo delimitado de cerveza.

3. 5. Cuando al mago le sobra un instrumento: La identificabilidad bajo mínimos

Hay una serie de contextos en los que, al parecer, no se garantiza (o presupone) la identificación del referente:

23. *Me besó en la mano*

24. *Me gusta leer el periódico por la mañana*

24. *Se pasa el día viendo la televisión*

25. *Han ingresado a tu padre en el hospital*

26. *Me voy a la cama*

27. *¿Por qué nunca vas al cine?*

28. *No salgas a la calle.*

Aunque casi todos estos enunciados permitirían una interpretación específica en la que se garantiza la identificación de los referentes como referentes únicos relevantes en el contexto, lo cierto es que suelen apuntar hacia otras lecturas. Según Leonetti, "estamos ante situaciones comunes y estereotipadas [asociadas a determinados roles] en las que el artículo no indica necesariamente una entidad determinada, sino un tipo abstracto" (Leonetti, 1999:793). La pregunta que nos hacemos es: ¿qué es "un tipo abstracto"?

Un "tipo abstracto" es lo que encontramos en las llamadas *referencias genéricas* cuando el nombre en singular designa una realidad discontinua: *El tigre es un felino*, donde no se hace referencia a ningún "tigre" en particular sino a la totalidad de la especie a través de un representante abstracto. Algo semejante ocurre con los ejemplos (24), (27) y (28) donde podríamos decir que, si no aluden a referentes concretos, los sustantivos "televisión", "cine" y "calle" se comportan como sustantivos incontables y, por tanto, el artículo permite entenderlos en un sentido genérico. Lo mismo ocurre con ciertas expresiones de lugar y tiempo como son *una vez a la semana, por la mañana, hasta la tarde, durante la noche...* Podemos pensar que aquí, al no resultar relevante la pluralidad de los referentes ni su identificación en tanto objetos concretos de la realidad extralingüística, el sistema se decanta por lo más rentable: la forma de singular y su representación en tanto entidades únicas.

En el resto de ejemplos no podríamos esgrimir esta teoría puesto que no se alude al conjunto de ejemplares sino a un único ejemplar no identificado. Ahora bien, ya hemos dicho que la identificación no es el valor esencial del artículo, sino que constituye, entendida como identificabilidad, parte de sus presupuestos. Ello significa que cuando no puede estar garantizada, el sistema rechaza la presencia del artículo; pero cuando resulta innecesaria, puede prescindir de ella. Es por eso que en estos casos la identificabilidad no se activa o, si se prefiere, se activa mínimamente: sabemos que se trata de una de las dos manos, uno de los muchos periódicos del día, uno de los muchos hospitales de la ciudad... y sabemos también que se trata de entidades existentes y concretas.

Lo que sí se satisface es el requisito de unicidad o inclusividad como podemos ver si contrastamos los ejemplos anteriores con los siguientes:

29. *Me besó en una mano*

30. *Me gusta leer un periódico*

31. *Han ingresado a tu padre en un hospital*

32. *Me voy a una cama*

El uso del artículo es inclusivo en la medida en que confiere a "la mano", "el periódico", "el hospital" y "la cama" un carácter único, como si no hubiera otros ejemplares susceptibles de constituir el referente; mientras que el uso del numeral pone de relieve la existencia de ese colectivo excluido.

RECAPITULACIÓN:

Si recapitulamos todo lo dicho hasta aquí, podríamos representar los valores del artículo a través del siguiente esquema:

VALOR DE INCLUSIVIDAD	Totalidad	Interpretaciones genéricas
	Unicidad	Interpretaciones específicas
Presupuestos: a) Existencia del referente		
b) Identificabilidad del referente		

Si aplicáramos los conceptos de "base" y "perfil" procedentes de la lingüística cognitiva podríamos decir que los presupuestos suponen la base en tanto significados implícitos, mientras el valor (o valores) se corresponderían con el perfil en tanto significado/s explícitos.

4. Los valores del artículo /Ø/: un espectro luminoso

4.1. Los tres colores básicos del espectro: Concepto, propiedad y cantidad

El artículo /Ø/ ha sido y es uno de los elementos menos estudiados en el campo de la gramática hasta el punto de que, a día de hoy, todavía parece ser un *espectro* en la mayor parte de manuales de E/LE. Brenda Laca, en su trabajo sobre la "presencia y ausencia de determinante", destaca que "lo que caracteriza al español como lengua con artículo es que los sustantivos comunes no pueden constituir por sí solos expresiones referenciales" (Laca, 1999:896), idea respaldada por Alarcos entre otros. Sin embargo, Matte Bon lo asocia a las primeras menciones junto con el artículo indeterminado³, lo cual implica, entre otras cosas, considerar que el nombre común tiene cierta capacidad referencial:

3 Como ya se ha visto en el apartado anterior, no creemos que la estructura informativa sea lo suficientemente relevante como para determinar los valores esenciales de estos elementos. De hecho, también aquí encontramos numerosos casos en los que el artículo /Ø/ no constituye una primera mención: A.-¿Para qué quieres el tomate?, B.- Para hacer salsa de tomate; A.-¿Me das fuego, por

"[Se usa el operador Ø] con los sustantivos que se refieren a entidades contables para referirnos a algún elemento o individuo de la categoría o especie, que interesa mucho más como representante de un concepto o de su categoría que como individuo concreto en sí [y en plural] para referirnos a algunos elementos o individuos de la categoría o especie que interesan mucho más como elementos indeterminados de su categoría que como individuos concretos en sí, sin querer hacer hincapié en su individualidad, ni en su identidad" (Matte Bon, 1992:205).

La cuestión, quizás, podría resolverse si supiéramos qué es lo que se entiende por "referencia" en cada caso, cosa que no explica ninguno de estos autores. Por ello, conviene delimitar claramente aquello que consideramos un "referente", no ya con el fin de fijar definitivamente el alcance de este concepto, sino con el fin de continuar con nuestras pesquisas. La definición que ofrece la RAE coincide con lo que la intuición (y la tradición) nos dicen: "ser u objeto de la realidad extralingüística a los que remite el signo".

Según esta definición los nombres comunes escuetos (es decir, sin determinante ni artículo) no pueden constituir un referente. Un enunciado como *Quiero manzana* no puede hacer referencia a ninguna manzana presente en la realidad experimentable y un enunciado como *Quiero manzanas* no puede referirse a un conjunto concreto de manzanas. ¿Qué son entonces? La respuesta a esta pregunta hay que buscarla en los rasgos léxicos y morfológicos de los nombres, es decir, su carácter continuo (incontable) o discontinuo (contable)⁴ y el morfema de número (singular/plural):

"El *plural* indica que de las sustancias discontinuas o continuas de un campo semántico se toma o considera un número más o menos impreciso de ejemplares o variedades (*árboles, niños, casas*, lo mismo que *aguas, vinos, arenas*). El término opuesto, el *singular*, por sí solo, es indiferente a cualquier posible segmentación del campo semántico: *árbol, niño, casa*, lo mismo que *agua, vino, arena*, no aluden a ejemplares únicos, sino a conjuntos unificados de rasgos de contenido" (Alarcos, 1980:282)

Según esto, el rasgo principal parece ser el de número: mientras el morfema de plural alude a una "cantidad indeterminada" de ejemplares (realidades

favor?, B.- Lo siento, no llevo mechero; A.- ¿Has visto las películas de Michael Moore?, B.-No, es que yo no veo nunca películas americanas, ¿sabes?.

⁴ Conviene precisar que este carácter no es intrínseco a los nombres en sí, sino a las realidades que designan. Además, estas realidades a menudo se ven representadas en el lenguaje de forma contraria a lo que se esperaría de su naturaleza: *¿Te apetece un vino?*

discontinuas) o variedades (realidades continuas); el morfema de singular alude a un "conjunto de rasgos léxicos" del nombre. Pero el carácter continuo o discontinuo de las realidades aludidas no es irrelevante. El hecho de que los nombres discontinuos en singular no puedan aludir a ejemplares únicos explica que el sistema rechace ciertos enunciados (**Árbol está enfermo, *Están construyendo casa, *Compra regalos a niño...*), que presuponen la existencia de un individuo concreto en tanto agente, paciente o receptor. Ahora bien, ¿qué significa el hecho de que nombres como "agua", "vino", "arena" "no aluden a ejemplares únicos"? Puesto que se trata de realidades continuas, es decir, indivisibles, la única manera de concebirlos como ejemplares únicos es la de entenderlos en toda su totalidad, cosa que sólo puede expresar el artículo. Sin embargo, estos nombres difieren de los discontinuos en el hecho de que pueden parcelarse sin dejar de ser lo que son: "agua" + "agua" da lugar a "agua", mientras "niño" + "niño" da lugar a "niños". Esto explica que un enunciado como *Quiero agua*, además de una alusión al concepto de "agua" en tanto unidad simbólica cargada de determinados rasgos, también pueda interpretarse como una alusión a una cantidad indeterminada de agua.

Por otro lado, conviene tener en cuenta que el lenguaje no representa la realidad sino la imagen que tenemos o hacemos de ella. Es por eso que los llamados nombres contables pueden recategorizarse como incontables (llevando aparejada, en singular, la necesidad de un artículo o determinante: *Quiero un vino*) y a la inversa:

33. *Quiero manzana*

Es decir, una cantidad indeterminada procedente de una o varias manzanas. Este último ejemplo demuestra que las restricciones que se citaban antes en relación a los nombres discontinuos no son de carácter sintáctico, sino que dependen de la imagen o representación final que se construya de la realidad.

De estas observaciones se desprenden dos valores asociados al artículo /Ø/: por un lado, la idea de "cuantificación indeterminada" o imprecisa (asociada a los nombres en plural y, también, a los nombres continuos en singular)⁵ y, por otro, la idea de "conjunto de propiedades léxicas" (asociada, fundamentalmente, a los nombres discontinuos en singular). A diferencia de lo que pudiera parecer a simple vista, consideramos que es este último valor el que engloba realmente al primero: al fin y al cabo, "manzanas", "vinos" y "vino" aluden a una cantidad indeterminada

5 Este valor se correspondería con lo que Brenda Laca denomina "lecturas parti-genéricas [...], características de los sintagmas nominales sin determinante del español y de otras lenguas con una distribución similar de los artículos como, por ejemplo, el italiano" (Laca, 1999:902).

de ejemplares/variedades o de materia a la que cabe atribuir, uno por uno, todos los rasgos léxicos de las categorías correspondientes.

Hay, sin embargo, un caso que contradice todo lo dicho hasta ahora, desde la incapacidad referencial del nombre desnudo, hasta la idea de conjunto de propiedades léxicas como valor esencial de aquel. Nos referimos a las expresiones autorreferenciales, donde el nombre hace referencia a sí mismo en tanto concepto desnudo, vacío de rasgos:

34. Esto es "manzana"

Teniendo esto último en cuenta podríamos comparar el artículo /Ø/ con la luz blanca pues, como ésta, puede descomponerse en un espectro de posibilidades en el que éstas se van derivando unas de otras formando un "continuum". El valor conceptual sería el valor general o básico que, en el uso, se actualiza en una escala que va de mayor presencia de propiedades léxicas a menor hasta llegar a la pura mención del concepto en tanto mera forma lingüística. El nivel con mayor carga de propiedades estaría representado por los ejemplos que hemos citado en relación a los plurales y el singular de los nombres continuos, donde las propiedades léxicas están activadas en su totalidad permitiendo que los nombres puedan interpretarse como cantidades indeterminadas de ejemplares o materia. Pero entre estos ejemplos y el último que citamos se extiende una amplia gama de posibilidades que van desde la atribución de determinadas propiedades a un segundo nombre (sustantivo, verbo o adjetivo) a través, por ejemplo, de una preposición (*ropa de cama, noche de luna; subir de precio, cambiar de trabajo, delgada de cara, suelto de lengua; ir en tren, poner en vereda, viaje en barco; ir a caballo, escribir a máquina; cerrar con llave; llamar por teléfono; estar bajo arresto...*) hasta los vocativos (*¡Señor González, cuánto tiempo sin verle!*).

Resumiendo, podemos sintetizar los valores del artículo /Ø/ del siguiente modo:

VALOR CONCEPTUAL	+propiedades léxicas	Cantidad indeterminada
	↕	Atribución de propiedades
	-propiedades léxicas	Expr. autorreferenciales

La generosa atribución de propiedades

Las restricciones que caracterizan (o parecen caracterizar) a los nombres discontinuos en singular a la hora de poder cumplir determinadas funciones

sintácticas, así como su incapacidad para constituir expresiones cuantificadas⁶ llevan a Laca a considerarlos como casos excepcionales ante al artículo /Ø/⁷. Es por eso que esta autora no logra dar cuenta de un valor esencial (es decir, generalizable) en relación con /Ø/. Sin embargo, su laborioso rastreo de lo que parecen excepciones está, a nuestro entender, repleto de hallazgos encubiertos. Entre los numerosos contextos que registra destacamos dos: a) los complementos directos del verbo tener y b) las construcciones atributivas. Una breve aproximación a ellos nos servirá para ilustrar el valor de /Ø/ como "donante" de propiedades léxicas del nombre y, además, dar cuenta de otros casos que consideramos muy similares.

4.2.1. Juan es profesor

Uno de los contextos sintáctico-semánticos donde podemos encontrar con frecuencia nombres discontinuos escuetos en singular es el representado por nombres que designan "funciones, estatus, profesiones u oficios, roles o relaciones" aplicados a entidades humanas (Laca, 1999: 914) en función atributiva o de predicado nominal: *Es empleada/soltera/ profesora/ comunista/ vecina del barrio*. Como la propia Laca reconoce, todos estos sintagmas "pueden interpretarse como la adscripción de una propiedad" (Laca, 1999:915) y equivaldrían a la expresión "pertenece al gremio/colectivo/conjunto de". Ninguno de ellos constituye una expresión referencial y, si resulta evidente que se alude a una persona concreta, ello no se deriva del nombre en cuestión sino de la posibilidad de atribuirle una propiedad a alguien. En realidad, no encontramos grandes diferencias entre estos sintagmas y otros donde se designan entidades no humanas: *Es manzana*. También aquí se expresa la idea de que algo pertenece a la entidad representada por el concepto de "manzana".

En vistas a una aplicación didáctica, lo importante no es enseñar y aprender que los nombres relativos a "funciones, estatus, profesiones u oficios, roles o relaciones" van sin artículo en función de atributo, como se dice en muchos manuales de E/LE, sino entender que es así cuando lo importante es únicamente la adscripción de tal propiedad, mientras que si se quiere enfatizar el hecho de la singularización se deberá recurrir al numeral y si se quiere hacer referencia a un individuo concreto e identificado en el contexto o, mejor dicho, a la totalidad de individuos relevante en un contexto determinado, se deberá introducir el artículo.

6 "[...] Las nociones de cuantificación, de totalidad y de partitividad [...] pueden en buena parte explicar la casuística de la presencia y ausencia del artículo con los nombres continuos y con los plurales, [pero] no encuentran aplicación en el caso del singular de los nombres discontinuos" (Laca, 1999:896)

7 "El uso de sustantivos discontinuos concretos en singular sin artículo es, en términos generales, excepcional" (Laca, 1999:919)

La explicación según la cual la introducción de modificadores que restringen el alcance del nombre impone el uso del artículo o de un determinante tampoco es estricta:

35. *Juan es profesor de matemáticas*

36. *Juan es maestro de escuela*

37. **Juan es maestro de la escuela*

Todo depende del carácter de los modificadores. Si representan junto al nombre un determinado concepto o categoría léxica, entonces no requieren la presencia del artículo o determinante; si, por el contrario, aluden a referentes concretos o hechos adscritos a realidades específicas, entonces requieren la presencia de un artículo o determinante.

4.2.2. ¿Tienes marido?

Un segundo caso aparentemente excepcional es el de los complementos directos de determinados verbos asociados a la posesión o adquisición:

38. *¿Tienes piso/marido/coche/hijos?*

Muy probablemente son las expectativas culturales acerca de la unidad o pluralidad de los correspondientes ejemplares las que justifican el hecho de que los nombres se actualicen en singular unas veces y en plural otras pero, como señala Alarcos, no debemos olvidar que "el singular señala realmente indiferencia al número (por ejemplo: - *¿Tiene auto?* – *Sí, tiene tres*" (Alarcos, 1980:231). Es decir, que la unidad no viene determinada por el nombre sino precisamente por las expectativas culturales y, en general, como demuestran Hilferty y Cuenca, por el conocimiento del mundo y del contexto enunciativo⁸. Además, conviene no perder de vista el hecho de que ninguno de estos casos constituye una expresión referencial. Es más, ni siquiera se alude a la existencia o inexistencia del ejemplar en cuestión, sino al hecho de "tener eso" o "no tenerlo":

39. A.- *¿Tienes marido?*

B.- *Sí (tengo) / No (no tengo).*

8 Estos autores ilustran esta idea a través de diferentes ejemplos. Destacamos, por un lado, los siguientes: *¿Tienes marido?*, **¿Tienes maridos?*, **¿Tienes hijo?*, *¿Tienes hijos?*. En ellos se ve el papel de las expectativas culturales, las cuales restringen una de las dos posibilidades. Por otro lado, reproducimos este otro ejemplo: *¿Tienes bolígrafos?*, *¿Tienes bolígrafo?*. Estos enunciados no son intercambiables pues "no serían igualmente apropiados en toda situación" ya que, mientras en plural manifiestan la presuposición de pluralidad (presumible, por ejemplo, en un comercio), en singular manifiestan indiferencia al número. *Vid.* HILFERTY, J. y CUENCA, M. J., 1999: 92-93.

En este sentido coincidimos con Garachana cuando señala que en estos casos:

El sustantivo deja de ser un argumento del verbo para desempeñar una función de modificador verbal, originándose así una estructura predicativa compleja en la que el sustantivo forma unidad sintagmática con el verbo (Garachana, 2008: 11-12)

Este predicado complejo se emplea para atribuir características vinculadas al estado civil, social, económico... de alguien y, en última instancia, para atribuir propiedades a alguien o a algo en contextos donde el hecho de "tener" o "no tener" cierta cosa pueda resultar relevante o especialmente significativo:

40. *El piso tiene terraza.*

Desde esta perspectiva, estos enunciados no se diferencian demasiado de otros como:

41. *¿Tienes sed/hambre/sueño?*

42. *Tenemos hijos/perros/gatos/cocodrilos.*

La única posible divergencia estaría en el alcance interpretativo de los mismos, pues mientras estos últimos permiten una lectura del tipo "cantidad indeterminada", los que están constituidos por nombres discontinuos en singular no lo permiten (a menos que se trate de recategorizaciones⁹), limitándose así a la atribución de una propiedad.

En cuanto a los complementos directos de verbos como "gastar", "llevar", "usar" o "vestir" o "verbos de adquisición u obtención (*comprar coche, conseguir piso, sacar billete*)" (Laca, 1999:919) no son más que variantes del mismo fenómeno.

También podríamos incluir aquí los SSNN constituidos por ciertas expresiones de lugar que, más que el lugar, lo que perfilan es "un estado, condición o actividad particular" (Laca, 1999:922), modificando así el alcance significativo del verbo: *estar en casa, ir a casa; ir a misa, volver de misa, estar en clase, ir a clase, estar en prisión, estar en cama...*

⁹ Ejemplo: *Tengo sofá para todos, no os preocupéis.*

E incluso todos aquellos SSNN que, independientemente de la función sintáctica que desempeñen, se entienden como una extensión del verbo y constituyen con él un determinado concepto:

43. *No hablo español*

44. *Vendo piso*

45. *Voy en tren*

46. *¿Haces yoga?*

El hecho de que la mayoría de estos casos admitan también la presencia del artículo y del numeral es significativo pues deja en evidencia un cambio de foco, ya que con estos últimos se pone de relieve el nombre aislado en tanto referente:

47. <i>Quiero que me lo</i>	<i>entregues</i>	<i>en mano</i>
48. <i>Quiero que me lo</i>	<i>entregues en</i>	<i>la/una mano</i>
49. <i>Juan</i>	<i>está</i>	<i>en cama</i>
50. <i>Juan</i>	<i>está en</i>	<i>la/una cama</i>
51. <i>Mis padres</i>	<i>tienen</i>	<i>perro</i>
52. <i>Mis padres</i>	<i>tienen</i>	<i>el/un perro</i>
53. <i>Vamos a</i>	<i>viajar en</i>	<i>tren</i>
54. <i>Vamos a</i>	<i>viajar en</i>	<i>el/un tren</i>

Este hecho, unido a los notables cambios de significado que encontramos en algunos de los ejemplos (47-48, 49-50), nos lleva a pensar que estamos ante estructuras en proceso de gramaticalización.

5. El valor del numeral (*un/una/unos/unas*): singular, pero no único

5.1. Uno y no más o uno entre otros

Cuando hablamos de "artículo indefinido o indeterminado" nos referimos a la expresión apocopada de *uno* (*un*) y a sus variantes de género y número (*una/unos/unas*) y, al mismo tiempo, inscribimos *uno/una/unos/unas* en la categoría de los "pronombres indefinidos", lo cual supone a su vez que entendemos la forma *uno* como una forma bivalente: por un lado como "numeral" y por otro como "pronombre indefinido". Esta compleja trama de nombres y categorías, propia del afán clasificador de la tradición gramatical, ilustra acerca de los distintos valores atribuibles a *un(o)/una/unos/unas*: valor indefinido, valor indeterminado y valor numeral (o cuantificador). Mientras que los valores de indefinitud e indeterminación

opondrían estas formas a las del artículo (definido o determinado); el valor numeral, además de asociarlas al resto de cuantificadores, las enfrentaría de algún modo al artículo /Ø/. Lo que pretendemos demostrar a continuación es que todos estos valores se desprenden de un mismo valor básico.

Si tenemos en cuenta que las formas *un(o)/una/unos/unas* proceden del numeral latino *unus*, lo lógico sería empezar abordando qué es lo que ha quedado de ese valor numeral originario. Para ello recurrimos, una vez más, a las enseñanzas de Alarcos, para quien estas formas se incluyen en una única categoría: la de los (adjetivos) cuantificadores. Según Alarcos, el valor "numeral" de estos elementos sólo se ha mantenido en las formas de singular, mientras que las formas de plural han asumido un valor claramente "indefinido". Ahora bien, ambos valores están íntimamente emparentados a través de lo que podemos llamar un tercer valor más general: el de la "singularización".

Teniendo en cuenta que el morfema de singular de los nombres comunes en español no representa una unidad, es lógico que requieran de un elemento capaz de dotarles ese valor cuando éste se impone en el contexto: *un/una*. Si podemos decir *Sale agua del grifo* pero no **Sale niño de la escuela* no es porque la materia "agua" en el primer enunciado esté singularizada, sino porque no se implica un valor de unidad, es decir, de materia restringida sino de cantidad indeterminada. Cuando el valor de unidad entra en juego siempre se requiere un elemento singularizador: *Sale un niño de la escuela; Sale un agua purísima del grifo*.

Leonetti, por su parte, habla de "artículo indefinido", destacando así su valor de "indefinitud" en contraste con el valor de "definitud" que atribuye al artículo:

"Mientras que el artículo definido (y los determinantes definidos en general) obliga al oyente a recuperar, de alguna forma, los datos necesarios para establecer una representación del referente, el artículo indefinido no transmite ninguna orientación o instrucción en este sentido, y aporta únicamente un contenido de cuantificación, por el que la interpretación del SN se reduce a extraer un elemento perteneciente al conjunto denotado: en el sintagma *un libro de cocina*, un elemento de la clase de los libros de cocina. Que ese elemento sea uno determinado o uno cualquiera, que el conjunto sobre el que se cuantifica esté o no ya restringido contextualmente, o que la interpretación resultante dependa también de la presencia de otros cuantificadores u operadores en la estructura sintáctica, son todas cuestiones externas al significado lingüístico de *un*" (Leonetti, 1999.:838)

Como vemos, aunque Leonetti no lo destaque, el valor singularizador de *un/una* sigue estando vigente en su propia concepción. Ahora bien, como este

valor no resulta operativo en la oposición artículo definido/indefinido, es el valor de la indefinitud el que resalta. La idea básica viene a ser que, mientras el artículo presupone (y garantiza) la posibilidad de identificación del referente, el numeral impide esta identificación indicando "la ausencia de accesibilidad" (Leonetti, 1999:839).

En este sentido divergimos con Leonetti:

55. *Esto es una bicicleta.*

56. A. *-Alberto está leyendo La Regenta*

B. *¿En serio? ¡No me lo puedo creer! ¡Por fin está leyendo un libro!*

Los ejemplos recién citados demuestran que no es así de manera que, en relación a la posibilidad de identificación, el artículo constituye el elemento marcado, mientras que el numeral es el elemento no marcado. Es decir, que no presupone ni la posibilidad de identificación ni su imposibilidad.

Mientras la definitud se asocia a las referencias inclusivas, la indefinitud se asociaría a las referencias exclusivas. Y aquí volvemos a coincidir con Leonetti, quien indica que "en el caso del artículo indefinido la referencia exclusiva es evidente: cada vez que se emplea *un* se da a entender que existen otros elementos de la clase de los que no se dice nada, y por eso la referencia a entidades únicas se realiza siempre con el artículo definido" (Leonetti, 1999:840). Este carácter exclusivo del numeral contrasta claramente con el carácter inclusivo del artículo.

Las llamadas referencias genéricas no constituyen una excepción en este sentido. Y es que no es lo mismo decir *El lince es un felino* que *Un lince es un felino*. Se trata de diferencias sutiles pero, como Leonetti reconoce, mientras en un caso nos referimos a la totalidad de la especie a través de un representante abstracto, en el otro caso nos referimos a "un ejemplar aleatorio y representativo de la clase, es decir, a un miembro cualquiera, elegido al azar, de la clase denotada por el nombre" (Leonetti, 1999:873).

Otros ejemplos que podrían aducirse como contra-argumentos de esta tesis son:

57. *Tengo un hijo*

58. *Aquí hay un error*

59. *Sólo nos queda una patata.*

En estos casos creemos que es el valor numeral el que otorga ese carácter de *exclusividad* en la medida en que deja fuera otras posibilidades ("un hijo" y no dos o tres, "un error" y no más...). De hecho, consideramos que este valor siempre subyace en el numeral, aunque a menudo se vea solapado por el de la exclusividad.

Podríamos decir que el carácter exclusivo del numeral es lo que lo opone al artículo:

60. *Esto es una bicicleta* (una entre otras)

61. *Esto es la bicicleta* (una presentada y entendida como si fuera única)

62. *Por fin está leyendo una novela* (una entre otras)

63. *Por fin está leyendo la novela* (una presentada y entendida como si fuera única)

Mientras que su valor numeral o singularizador lo opone al nombre desnudo en tanto éste último es capaz de expresar cantidades indeterminadas:

64. *Tengo un hijo*

65. *Tengo hijos*

66. *Aquí hay un error*

67. *Aquí hay errores*

68. *Sólo nos queda una patata*

69. *Sólo nos quedan patatas*

Lo que queda por esclarecer es si el numeral presupone la existencia del referente o no. Según Leonetti, no lo hace debido precisamente a esa falta de "accesibilidad" que atribuye al numeral. En nuestra opinión, sí lo hace:

70. *No tengo un hijo*

71. *Aquí no hay un error*

La única manera de entender los enunciados (70) y (71) es restringiendo la negación a la singularización en sí de manera que no afecte a la existencia de los referentes, es decir, interpretando que no se tiene "un" hijo sino más de uno, que no hay "un" error sino más de uno. Y el único modo de negar la existencia de los referentes sería introduciendo la partícula *ni* o bien, sustituyendo *un* por *ningún*:

72. *No tengo ni un hijo / ningún hijo*

73. *Aquí no hay ni un error / ningún error*

Nótese, sin embargo, que "un error" y "un hijo" continúan entendiéndose como referentes afirmados de alguna manera en tanto posibilidades no actualizadas, mientras que la estricta negación de su existencia sólo la garantiza el indefinido *ningún*.

En conclusión, podemos afirmar que el numeral presupone, al igual que lo hace el artículo, la existencia del referente, oponiéndose así a los indefinidos *algún* (que no la presupone) y *ningún* (que la niega):

74. *¿Hay un banco por aquí cerca? / ¿Hay algún banco por aquí cerca?*

75. *Nunca he visto una flor con esos colores / Nunca he visto ninguna flor con esos colores*

76. *¿Crees de verdad que tenemos una oportunidad de salir de ésta? / ¿Crees de verdad que tenemos alguna oportunidad de salir de ésta?*

77. *No creo que haya un tiburón ahí / No creo que haya ningún tiburón ahí*

78. *A esas horas no pudieron encontrar un taxi / A esas horas no pudieron encontrar ningún taxi*

Y contrastando también con el artículo /Ø/, incapaz de constituir expresiones referenciales salvo en casos de autorreferencia.

Recapitulando todo lo dicho hasta ahora, podemos ilustrar los valores del numeral *un/una* a través de la siguiente tabla:

VALOR DE EXCLUSIVIDAD	Valor exclusivo (uno entre otros)	Vs. artículo
	Valor numeral o singularizador (uno)	Vs. /Ø/
Presupuestos: Existencia del referente		

5.2. Unos y no otros, pero unos todos juntos

En cuanto a las formas de plural *unos/unas*, Alarcos les confiere el mismo valor singularizador (y excluyente) que confería a las formas singulares, entendiéndolo que hacen referencia a "un conjunto unitario de elementos o variedades, opuesto a otros posibles conjuntos dentro del campo semántico de

referencia" (Alarcos, 1980:284). Es decir, que *unos/unas* se opondrían al artículo /Ø/ en la medida en que cuantifican (o delimitan) un conjunto de referentes entendido como "conjunto unitario" o singularizado y, por otro lado, se opondrían a las formas *los/las* mediante el contraste exclusividad (característica de las primeras) e inclusividad (característica de las últimas).

79. *He visto buitres* (cantidad imprecisa)

80. *He visto unos buitres* (conjunto unitario opuesto a otros conjuntos)

81. *He visto los buitres* (conjunto único)

Por su parte, Leonetti también reconoce que *unos/unas* conservan las mismas propiedades que las formas singulares en tanto expresiones cuantificadas, oponiéndose así a los nombres escuetos; pero además hace aportaciones interesantes respecto a la idiosincrasia particular de estas formas. La primera indicación importante es que "es una de las peculiaridades del paradigma de los indefinidos en español y en las lenguas iberorrománicas" pues otras lenguas también derivadas del latín, como el francés o el italiano, "emplean en su lugar un artículo partitivo [...] o un cuantificador equiparable a *algunos*" (Leonetti, 1999:841).

La segunda aportación está relacionada con la oposición entre *algunos/algunas* y *unos/unas*, en la que destaca "la facilidad con la que se asigna a *algunos*, pero no a *unos*, una interpretación presuposicional, en la que el cuantificador opera sobre un conjunto de entidades ya delimitado y establecido en el discurso" (Leonetti, 1999:843). Las observaciones de Leonetti apuntan hacia el valor restrictivo de *algunos/algunas* frente a *unos/unas*, lo cual contradiría el valor singularizador y exclusivo que Alarcos atribuía a estos últimos. Sin embargo, pensamos que si *unos/unas* no presupone la existencia de "un conjunto de entidades ya delimitado y establecido en el discurso" es porque estas formas constituyen de por sí esa delimitación en la medida en que hacen referencia a un conjunto unitario. Lo que sí requieren es la posibilidad de entender ese conjunto como un conjunto extraído de otro/s posibles:

82. *Esta bodega tiene vinos muy buenos* (cantidad imprecisa: pueden ser todos o algunos)

83. *Esta bodega tiene unos vinos muy buenos* (se destaca el conjunto de vinos como conjunto unitario frente al que puedan tener otras bodegas)

84. *Esta bodega tiene algunos vinos muy buenos* (se destaca un conjunto delimitado, pero no unitario, del conjunto total de vinos de la bodega)

En conclusión, todo parece indicar que los valores de *unos/unas* no difieren de los que hemos atribuido a *un/una*:

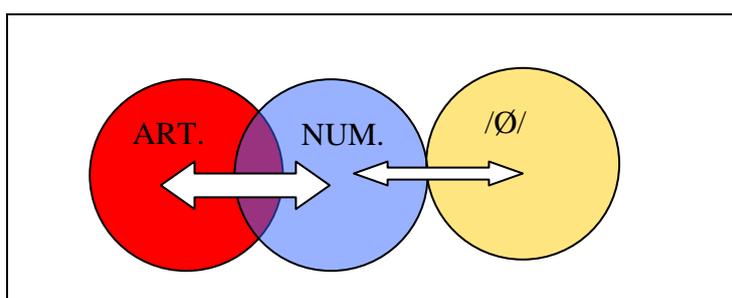
VALOR DE EXCLUSIVIDAD	Valor exclusivo	Conjunto extraído de otros posibles conjuntos
	Valor numeral o singularizador	Conjunto unitario
Presupuestos: Existencia del referente		

6. Conclusiones

A continuación ofrecemos una visión global de los valores inherentes a cada uno de los tres elementos:

ARTÍCULO	NUMERAL	ARTÍCULO /Ø/
Valor inclusivo	Valor exclusivo	Valor conceptual
Totalidad/unicidad	Singularidad/exclusividad	± Atribución de propiedades
Valor referencial	Valor referencial	Valor no referencial
Identificabilidad		

Las relaciones que se establecen entre ellos pueden ilustrarse a través de estas figuras:



Como se ve, el vínculo más fuerte es el que se establece entre el artículo y el numeral. Principalmente debido a la oposición (flecha blanca) entre el valor de inclusividad de uno y el valor de exclusividad del otro, pero también debido al hecho de compartir un pequeño ámbito a través del valor referencial que ambos confieren al nombre. Por su parte, numeral y artículo /Ø/ aparecen como categorías contiguas y ligeramente opuestas en la medida en que ambas pueden actualizar valores de cuantificación de tipo singularizador en un caso e indeterminado en otro,

pero no comparten ningún ámbito de acción. Por último, destaca la distancia que media entre el artículo y /Ø/, entre los que no se percibe ningún tipo de relación, ni de oposición ni de, digamos, parentesco. Esta distancia es, curiosamente, la que menos atención recibe en la enseñanza de E/LE a pesar de que, en nuestra opinión, es una de las claves para superar las dificultades que entraña el uso del artículo.

Para terminar, conviene no olvidar que, como advertíamos en la introducción, las tesis que presentamos aquí están pendientes de una propuesta de aplicación didáctica que permita poner a prueba su "operatividad" en los términos de la "gramática pedagógica u operativa".

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS LLORACH, E. (1999), *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- ALARCOS LLORACH, E. (1970-1980), "El artículo en español" y "Un, el número y los indefinidos" en ALARCOS LLORACH, E., *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos, 223-234 y 275-286.
- BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (eds.) (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española, Vol. I*, Madrid, Espasa-Calpe.
- BOSQUE, I. (1999), "El nombre común" en BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (eds.), *Op.cit.*, 3-70.
- CASTAÑEDA, A., "Potencial pedagógico de la Gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE" en *RedELE, Revista electrónica de didáctica E/LE*, nº 0, 2004.
- CASTAÑEDA, A., "Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva en la enseñanza de español LE" en *Boletín de Asele*, mayo, 2006.
- CUENCA, M.J. y HILFERTY, J. (1999), *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.
- GARACHANA CAMARERO, M. (2008), "Gramática y pragmática en el empleo del artículo en español", *Marco ELE. Revista de didáctica*, nº 7.
- LACA, B. (1999), "Presencia y ausencia de determinante" en BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (eds.), *Op.cit.*, 891-928.
- LEONETTI, M. (1999), "El artículo" en BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (eds.), *Op.cit.*, 787-890.
- MATTE BON, F (1992), *Gramática comunicativa del español, Vol. I*, Madrid, Edelsa.

- RUIZ CAMPILLO, J. P. (2004), "Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales: el *casus belli* de la concordancia temporal" en *RedELE. Revista electrónica de didáctica E/LE*, nº 2.
- RUIZ CAMPILLO, J. P. (2007), "Gramática cognitiva y E/LE", *Marco Ele. Revista de Didáctica*, nº 5.

Género en ELE: diarios de aprendizaje

ARIADNA SAIZ MINGO
as121@iesbarcelona.org

Licenciada en Filología Francesa (Universidad del País Vasco). Master en Formación de Profesores ELE (Universidad de Barcelona). Doctoranda en Didáctica de la Lengua y la Literatura (U. B.) con el proyecto de investigación "Aprendizaje de español por mujeres inmigradas de origen subsahariano". Ha sido lectora de la AECID en la Universidad de Abidján (Costa de Marfil) y Martinica (Antillas Francesas). En los últimos años su trabajo se ha centrado en la enseñanza del español como lengua heredada para *heritage speakers* en la Fundación IES abroad

Resumen: A partir de una serie de actividades de carácter introspectivo, que versan sobre problemáticas de índole personal en femenino, hemos tratado de elaborar una unidad didáctica que invite al alumno (en este caso alumna), a iniciar la difícil tarea de escribir un diario de aprendizaje. Aunque la cuestión de género en enseñanza de segundas lenguas ya ha venido siendo revisada a través del análisis de materiales en busca de un mayor equilibrio de contenidos, todavía existen contextos de aprendizaje en cuyo seno, ciertas actividades reflexivas pueden generar debates constructivos en torno a temas transversales como lo *femenino* o lo *masculino*.

Palabras clave: diario de aprendizaje, género, producción escrita, mujer inmigrada, alumno de español como lengua heredada.

1. INTRODUCCIÓN

Si bien la sociedad actual ha normalizado el sistema de clases mixtas, en nuestro caso, esa misma sociedad se ha encargado de separar a un colectivo de mujeres como aprendientes: se trata del alumnado de los centros penitenciarios de mujeres, alumnado al que fue dirigida en un principio la unidad didáctica que proponemos.

Dentro de este contexto, se trataba de potenciar la producción escrita de las alumnas por un lado y, por otro, de comprobar la viabilidad de un útil de trabajo como el diario para futuras investigaciones en el seno del colectivo inmigrado.

Respecto a este último aspecto, supone un reto la elaboración de ciertas tareas finales con determinados alumnos: nos parece arriesgado animarles a escribir con continuidad y constancia sobre un aspecto tan abstracto como su propio aprendizaje. Estamos hablando de la dificultad intrínseca de la tarea final para cualquier alumno al que se le pida reflexionar sobre su proceso de aprendizaje; no del colectivo inmigrado como un alumnado que tenga especial dificultad en la

elaboración de dicho documento. La proliferación de diarios de inmigrantes en la prensa dominical que, a modo de bitácoras de viaje dan testimonio de las penurias de sus andaduras en el país de "acogida" es justamente el input que hemos querido evitar utilizar para nuestras alumnas.

2. DIARIOS DE APRENDIZAJE:

El estudio de diarios aparece en los últimos años como instrumento alternativo, y complementario, en el marco de la investigación etnográfica en la clase de LE, instrumento a través del cual emergen factores personales del aprendiz de lenguas en los que se hallan involucrados aspectos afectivos, socioculturales, de estilo cognitivo, etc.

Bailey ha definido un estudio de diario como "... un relato en primera persona de la experiencia de aprendizaje o enseñanza de la lengua, documentado por medio de entradas regulares y sinceras y posteriormente analizado a través de los patrones recurrentes o de los acontecimientos más relevantes". (Bailey: 1990: 215)

Como género de investigación, el estudio de diarios forma parte de la tradición en investigación en el aula y constituye un "ejemplo de observación participante en el marco del enfoque etnográfico" (Long: 1980: 18).

Son estudios que responden a los principios holístico --describen los comportamientos en su contexto natural-- y émico --interpreta los significados desde la perspectiva del participante, en este caso del aprendiz (van Lier: 1990: 42)

Entre las características que ha de tener un diario Jovita Díaz (1997) ha apuntado las siguientes:

El autor del diario debe caracterizar su propia personalidad al anotar cualidades, rasgos y actitudes que presumiblemente afectan su aprendizaje o enseñanza de la lengua. El hecho de que el autor proporcione información sobre su historia previa de aprendizaje contribuirá a la credibilidad --debe hacerse creíble como participante en acontecimientos de enseñanza-aprendizaje y debe hacerse creíble a sí mismo de manera que nos identifiquemos con el autor. Asimismo, el autor debe identificar (e identificarse con) una audiencia. En este sentido es fundamental evitar el distanciamiento--que las interpretaciones aparezcan vinculadas al acontecimiento--, para ello el autor del diario recurrirá al uso de la primera persona y aun lenguaje directo, sencillo. (Díaz: 1997:3)

Esta revalorización del diario personal como útil de investigación no parece tener un desarrollo paralelo en la producción escrita cotidiana de los alumnos. Cassany (1996: 14) explica que, en general, no se escribe hoy menos que ayer, sino que se escriben cosas distintas y lo ilustra con el estudio de un autor norteamericano, Shih (1986), quien, analizando las necesidades lingüísticas de estudiantes universitarios constató que se escribían menos textos para el ámbito familiar (cartas, diarios íntimos, notas...) pero mucho más para el ámbito académico (resúmenes, exámenes, comentarios, apuntes, etc.).

La cultura en que vivimos presupone que escribir es un acto exclusivamente extrínseco, momentáneo y circunstancial. Pocas veces tomamos la iniciativa de escribir continuadamente por interés personal desvinculado de circunstancias ocasionales, por ejemplo cuando escribimos un diario. Este último autor aboga por "prácticas de escritura intrínseca (por iniciativa personal), continuada (escribir periódicamente durante largo tiempo) y descontextualizada de circunstancias concretas para desarrollar actitudes más positivas." (Cassany: 1996: 22). Hoy en

día, esa falta de iniciativa personal a la que apelaba este autor se ha visto revitalizada por la eclosión de blogs¹ personales en la red como forma de escritura intrínseca en su origen, pero de una manera ya pública y abierta al comentario de otros.

Adopte la forma que adopte, un diario personal de manera general y, especialmente, un diario de aprendizaje, encierra una serie de claves identitarias que pueden ser fundamentales a la hora de abordar determinados procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Van Lier (1990: 48) señala cómo las entradas de los diarios dan razón de factores personales tales como estilo cognitivo, factores afectivos, toma de decisiones y fuentes de estrés.

Si lo que precisamos es identificar posibles dificultades o, por qué no, facilidades, de aprendizaje, los diarios pueden ser una fuente esencial de información para profesor y aprendiente (siempre que este último esté de acuerdo en escribirlo). Hirano (2009) lo explica con el símil del iceberg que oculta la realidad del aprendiente con dificultades de aprendizaje del inglés:

This case study has allowed me to unveil a complex relationship between a student's difficulty learning English and his identity as a learner. The learning difficulty, I came to realize, was just the tip of an iceberg, the part that was visible both to my student and to me. Trying to alter just the tip was an unsuccessful energy-consuming endeavour. Instead, I started to focus on his learner identity, the massive submerged part of the iceberg, by providing pedagogical practices that aimed at developing a stronger sense of competence in the student, hence contributing to the reconstruction of his learner identity. (Hirano, 2009: 39)

Nunan (1992: 124) señala que los diarios son importantes instrumentos introspectivos que revelan ricas intuiciones sobre factores psicológicos, sociales, y culturales implicados en el desarrollo de la lengua, que encierran un gran potencial para la investigación de las estrategias y preferencias de aprendizaje de los estudiantes y que pueden ocupar un lugar valioso en investigación, incluso como hipótesis preliminar a la investigación psicométrica. Identificado ese perfil de estudiante en aras de una enseñanza efectiva, el diario puede ayudar además a dotar a dicho proceso de una dimensión afectiva. Como ha señalado Ramos (2006):

Además de cuestiones de identidad, un diario nos hace conscientes no sólo de aspectos cognitivos en cuanto al aprendizaje o a la enseñanza que se pueden captar muy bien por medio de la introspección, sino que también llama nuestra atención sobre los aspectos afectivos implicados en aprender o enseñar una lengua (por ejemplo, ansiedad o motivación) y nos hace reconocer su importancia en el proceso de aprendizaje. (Ramos, 2006: 162)

Bien sean cuestiones identitarias, dificultades de aprendizaje o aspectos afectivos, lo que en definitiva pueden aportar las entradas de un diario, es ese nivel de toma de conciencia básico para todo aprendizaje al que se refiere Zabalza (2004):

Los sujetos se hacen cada vez más conscientes de sus actos: en primer lugar, se genera un nivel de "arousal" o tensión síquica mayor pues hay que estar más atento con respecto a lo que va sucediendo para poder describirlo después. Y en segundo lugar, el hecho mismo de escribir permite recorrer a posteriori las actividades realizadas e identificar sus comonts lo que en definitiva redundará en un mejor conocimiento de lo realizado (Zabalza, 2004: 31)

¹ Como afirma Francisco José Herrera Jiménez (2006), Las características del diario pueden aplicarse a su versión telemática: el blog. Los cuadernos de bitácora, blogs o weblogs, conforman la penúltima revolución de la red de redes. En este sentido, el formato del blog fomenta claramente la participación de los aprendices en el examen del proceso metacognitivo del aula.

3. NO ES FÁCIL: DIARIO DE APRENDIZAJE

El título de la unidad, "No es fácil:² diario de aprendizaje", trata de reflejar la relación de amor-odio, que todos hemos desarrollado en algún momento de nuestro proceso de aprendizaje hacia la nueva lengua. Esa especie de pulso al rival desconocido, bajo forma, en ocasiones, de amor imposible.

La unidad está diseñada siguiendo las orientaciones del enfoque comunicativo, utilizando documentos adaptados, procedentes de la literatura, de la prensa y del cine. El diseño de la unidad se basa en la enseñanza por tareas entendiendo estas últimas como "planes de trabajo que conducen a la elaboración de una tarea final." (Estaire y Zanón: 1994).

En nuestro caso, la tarea final, redacción de un diario sobre el propio aprendizaje de las alumnas, nos parecía un reto difícil de conseguir, por lo que tratamos de aportar tanto tareas posibilitadoras que ofrecieran a la alumna el input gramatical y léxico que caracteriza a este tipo de documentos (diario de Frida, entrevista a Salma Hayek...), como tareas que contextualizaran y justificaran, de una manera significativa, la producción de un documento tan inusual en nuestros días pero que ha tomado un nuevo impulso con la aparición de los blogs personales como decíamos en el apartado 2 (canción en primera persona de Chavela Vargas o ensayo de Ana Lydia Vega).

La utilización de textos narrativos – entrevista, diario, ensayo e incluso canción-- responde al tipo de texto final que queremos producir: un diario personal que recoja hechos, sentimientos y sensaciones de la alumna. El tipo de documentos, literarios y periodísticos, se adecuaba, a nuestro parecer, a lo que puede ser un diario: un relato cuasiperiodístico, en primera persona, que toma una forma más o menos literaria en función del alumno. Finalmente, el género ensayístico, nos parecía abarcar con sus características al propio diario que, en definitiva, no es sino un ensayo dirigido a uno mismo.

Finalmente, nos parecía interesante recoger distintos testimonios de mujeres del mundo hispano en sus distintas variantes de español (México, Puerto Rico o Colombia), como reflejo de una diversidad cultural que enlaza con el tema de la identidad/invisibilidad de la mujer inmigrada.

3.1. NIVEL: C1/alumno de español como lengua heredada.

3.2. CONTEXTO DEL GRUPO META

La unidad didáctica fue concebida pensando en un grupo de mujeres inmigradas de diversa procedencia con varios años de estancia en España, con una alta competencia en lengua oral y que hasta ahora sólo habían aprendido español en contextos no formales: calle, mercado, compatriotas y, especialmente, televisión.

No hemos querido delimitar excesivamente el destinatario, salvo en lo referente a las cuestiones de género, porque la propuesta también es viable para enseñanza/

² "No es fácil" es una frase hecha, habitual entre las mujeres del ámbito caribeño (Cuba, República Dominicana y Colombia). Con ella, suelen cerrar conversaciones en las que se narra alguna situación problemática.

aprendizaje de español como lengua heredada³. En este sentido, la unidad también ha funcionado con grupos de alumnas bilingües en programas de inmersión en España, durante las primeras sesiones de clase. El objetivo era expresar su relación con esa herencia lingüística-cultural y concretar así su mayor o menor paso por la enseñanza formal del español que hablaban, para poder identificar la profesora el perfil de cada una de ellas sin herir sensibilidades.

A la diferencia de estilos de aprendizaje que caracteriza todo aula, se suma en este caso, el marcado desfase en los ritmos de aprendizaje. Por esta razón y, siempre que ha sido posible, hemos propuesto el trabajo en grupo, dinámica que posibilita la resolución de las mismas cooperativamente. Sin embargo y, relacionado justamente con esas marcadas diferencias de estilo y ritmo, hemos querido que la resolución de la tarea final, el diario, se realizara a título individual como primer ensayo de observación que tal vez manifieste esos desfases.

3.3. PROGRAMACIÓN

Con la programación ocurre algo similar a la definición del grupo meta. Por un lado hemos querido secuenciar la unidad en un tiempo docente determinado--la unidad, es decir, las tareas posibilitadoras, se llevaría a cabo en un máximo de tres sesiones de hora y media. Por otro, no nos parece lícito limitar temporalmente al alumnado y, a este colectivo de asistencia tan fluctuante menos, a la hora de elaborar ese diario final que se prolongaría en el tiempo tanto como su propio proceso de aprendizaje.

3.3.1. OBJETIVOS GENERALES

- Reconocer los propios rasgos característicos como sujetos de aprendizaje: dificultades, ventajas, estrategias y creencias.
- Evaluar el propio proceso de aprendizaje.
- Reconocimiento del valor del aprendizaje en grupo como paso previo a un trabajo introspectivo más personal.

3.3.2. COMPETENCIAS

Comunicación

- Formular hipótesis sobre el significado de una obra.
- Dar una opinión o valoración.
- Expresar dificultades en el proceso de aprendizaje. Descripción y valoración de experiencias personales
- Expresar la nostalgia por un cambio.

Lengua

Construcciones para expresar el gusto/disgusto:

- Expresión de la opinión personal (*creer, parecer, pensar*)
- Expresión del gusto (*gustar, apreciar, tener ganas de...*)
- Expresión del disgusto (*sentirse mal, sin ánimos, sufrir...*)

Los tiempos de la reflexión/acción:

Como explica Suárez (2002: 2): "La denominación más usada para referirse a estos estudiantes, además de 'hablantes nativos' es 'heritage speakers'. Esta expresión podría traducirse como 'hablantes hereditarios' o 'por herencia' La definición más citada de 'heritage speaker' es la que da Valdes (2001): "Estudiantes de lengua que han crecido en un hogar en el que se habla una lengua distinta del inglés, que habla o al menos entiende esa lengua y que es hasta cierto grado bilingüe en esa lengua y en inglés." (Traducción de Suárez). Fue revelador que la mayoría de las alumnas, muchas de ellas de origen mexicano, no conociera la figura de Frida Kalho.

- Introducción del presente introspectivo
- Introducción del contraste pretérito indefinido/pretérito perfecto/imperfecto

Vocabulario del ámbito del arte, los sentimientos y las lenguas.

Cultura y sociedad

- Captar el valor de obras de arte representativas de la cultura.
- Comparar el valor de conceptos como el género o la moralidad en la cultura meta y en la de origen.
- Reconocer otras variantes del español estándar como vehículos del variado mosaico cultural hispano.

Aprendizaje

- Desarrollo de actitudes de apertura, interés, respeto y superación de estereotipos.
- Descubrir y desmitificar la dificultad para escribir sobre sí mismo.
- Valorar la posibilidad de que sus escritos y, en este caso sus diarios, sean leídos por otros.

3.3.3. DESTREZAS: todas (EO, CE, CA, EE). Hemos tratado de integrar las cuatro destrezas fundamentales (comprensión escrita--diario de Frida y ensayo Pulseando--, comprensión auditiva--canción Paloma Negra--expresión oral—comentario de cuadros, escenas y debate sobre la feminidad--y expresión escrita--diario final), tratando de marcar una transición desde lo oral a lo escrito.

3.3.4. SECUENCIACIÓN

1. **Las dos Fridas** (EO). 15mn.
Su obra. 15mn.
2. **Entrevista a Salma Hayek** (CE y EO). 30mn.
3. **Diario de Frida**. (CE). 30mn.
4. Visionado de la escena: "**Frida se corta el pelo**". 15mn.
Debate (EO). 30mn.
Audición de la canción "Paloma negra". (CA). 15mn.
Sus reflexiones (EE). 30mn.
5. **Pulseando con el difícil** de Ana Lydia Vega. (CE). 30mn.
Mi relación con el español (EO). 20mn.
6. **Tarea final:** tu primera entrada de diario (EE). 40mn.

4. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

4.1. LAS DOS FRIDAS: Actividad de calentamiento que trata de activar en el alumno la lectura iconográfica y su capacidad de deducción sobre las posibilidades del título de la obra en forma de lluvia de ideas. Se ha utilizado un soporte visual para crear expectativas (sobre la figura del "otro") y filtrar las primeras dificultades léxicas que pudieran surgir a propósito del tema. Se completa con el visionado de la obra y recorrido vital de Frida disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=zMEmGxrkBos&feature=related>

4.2. ENTREVISTA A SALMA HAYEK: segunda tarea posibilitadora que cambia en cuanto al formato del documento, entrevista periodística, pero no en cuanto al

contenido: no deja de ser un diario en voz alta del entrevistado. Se recomienda la realización de la actividad por parejas.

Objetivos lingüísticos

- Introducción del pretérito perfecto en preguntas y respuestas.
- Uso de la estructura superlativa "*Lo que más / lo que menos*"

Objetivos funcionales

- Describir y valorar experiencias personales
- Expresar la nostalgia por un cambio

Objetivos culturales

- Dialogar "entre culturas"

4.3. EL DIARIO DE FRIDA: primer modelo formal de diario íntimo que trata de familiarizar al alumno con la forma y contenido de este tipo de documentos.

Objetivos lingüísticos

- Discurso directo en primera persona.
- Uso del presente
- Preguntas retóricas

Objetivos funcionales

- Expresión de la opinión personal (*creer, parecer, pensar*)
- Expresión del gusto (*gustar, apreciar, tener ganas de...*)
- Expresión del disgusto (*sentirse mal, sin ánimos, sufrir...*)

Objetivos culturales

- Debatir sobre los diferentes cánones de belleza.
- Identificar la situación de desarraigo en el nuevo país.

4.4. PALOMA NEGRA: tercera actividad que cambia de formato (cine) y de género (poético a través de la canción). El contenido, hace explícita la clave temática de la unidad: el amor contrariado en su primera acepción. Con ella se pretende ampliar el vocabulario del ámbito de los sentimientos y las sensaciones generando un debate sobre el acto de rebeldía que puede suponer raparse el pelo --con todas las implicaciones sobre imagen propia/imagen proyectada que implica. Asimismo, se completaría el marco de las cuestiones de género, iniciado con las reflexiones de Frida en su diario sobre su bigote y su maquillaje.

La canción de Vicente Fernández, *Paloma Negra*, popularizada por Chavela Vargas e interpretada por Lila Downs, viene a reforzar temáticamente esta actividad. Su audición puede trabajarse como comprensión auditiva, después del visionado de la escena. Al completar después las alumnas las mismas estructuras de la letra con sus propias reflexiones sobre su aprendizaje de LE, estamos marcando ya la transición hacia posibles entradas de diario más amplias en la tarea final. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=r1T7Giky9P4&feature=related>

Objetivos lingüísticos

- Estar harta de + infinitivo. Tener miedo de + infinitivo
- Conectores de oposición: aunque, pero...

Objetivos funcionales

- Expresar quejas/gustos/deseos sobre su propio proceso de aprendizaje
- Identificar sentimientos y sus contrarios

Objetivos socioculturales

- Cuestionar modelos de feminidad/masculinidad/sexo/género.
- Ponerse en la piel de "la otra" ante sentimientos como los generados por el desamor

4.5. PUSEANDO CON EL DIFÍCIL: cuarta tarea que trata de aplicar el modelo de diario íntimo al ámbito de lo experimentado en un proceso de aprendizaje. El hecho de que el documento constituya una reflexión en pasado por parte de una aprendiz-profesora, puede ayudar a la alumna a explicar su historial de aprendizaje.

Objetivos lingüísticos

- Contraste pretérito imperfecto/pretérito indefinido para describir/ situar procesos.

Objetivos funcionales

- Evocar y describir procesos de aprendizaje en el pasado.

Objetivos culturales

- Valorar sistemas distintos de educación.

4.6 TAREA FINAL: actividad individual que trata de invitar a la alumna a escribir sobre su propio proceso de aprendizaje. Dado el carácter introspectivo, personal y continuado en el tiempo, se recomienda la realización de la misma “en casa” pero sin dejar pasar demasiado tiempo desde la última clase sobre la que se va a opinar. Consideramos la tarea final como libre y voluntaria. De la alumna dependerá su comentario en clase o en tutoría. Asimismo, se puede hacer preceder de una reflexión más general sobre la “relación que ha mantenido/mantiene con el español” (reflexión que ha podido ser comentada oral, pero tal vez demasiado brevemente, en la actividad previa).

5. EVALUACIÓN

Teniendo en cuenta ese carácter voluntario de la tarea final al que se ha aludido en el apartado anterior y, el marcado carácter progresivo que implica la redacción de un diario, la evaluación no se centrará exclusivamente en el producto final, sino especialmente en el proceso que ha podido posibilitar dicha producción. Se valorará la capacidad para:

- generar ideas (preactividad sobre el cuadro de la portada) y de mapas conceptuales (diferentes situaciones-problemas a tratar en la entrevista a la compatriota).
- organizar las ideas, en forma de guión en el caso de la entrevista o de borrador en el caso del diario.
- redactar los textos requeridos siguiendo los modelos textuales de la entrevista periodística y del diario de Frida.
- revisar y realizar posibles mejoras.

POSIBLES CRITERIOS PARA LA EE

Para el área concreta de producción de textos escritos nos hemos guiado por las orientaciones didácticas de Cassany (1996: p.26-29).

- **Corrección:** sintaxis simple (dada la tendencia a la yuxtaposición de la estructura del diario) y léxico rico en el área de los sentimientos, las emociones y la opinión.
- **Cohesión:** utilización particular de los pronombres en primera persona con función enfática y de los posesivos en relación con la inmediatez de la historia en este tipo de relatos. En este mismo sentido, el sistema temporal se acerca al presente y al pretérito perfecto para presentar hechos contemporáneos al momento de redacción del diario, se proyecta hacia el futuro de los propósitos a través del condicional y la perífrasis de obligación

y, finalmente, se vale del pretérito imperfecto para la descripción del proceso.

- **Coherencia:** progresión de la información dada por el orden cronológico de lo narrado y clara estructura tripartita de introducción o planteamiento del problema del que se habla, desarrollo del mismo y conclusión marcadamente resolutive y personal (propósito de cambio o crítica a lo experimentado).
- **Adecuación:** selección de un registro subjetivo e informal.
- **Variación:** dada la tendencia al discurso reflexivo, éste puede aparecer en todas sus formas: directo, indirecto o indirecto libre.
- **Presentación:** tachones, flechas y todo tipo de enmendaduras serán valorados positivamente en las tareas intermedias de producción como fruto del proceso de composición.

6. CONCLUSIÓN

La elaboración de un documento íntimo como el diario personal no es fácil. Si a este factor añadimos el hecho de que pierda su privacidad, ya sea por su lectura en clase, ya por utilizarlo como instrumento de investigación por parte del profesor, la tarea nos parece doblemente difícil.

De este último depende el saber encontrar un equilibrio entre ambos planos y no frustrar al alumno con la idea de una escritura continuada sobre sus propios procesos de aprendizaje o cualquier otro.

Con la presente unidad se pretende animar al alumno a reflexionar por escrito sobre los sentimientos, sensaciones y experiencias de ese "otro" en el que nos convertimos cuando llegamos a otro país, cuando hablamos en otra lengua, cuando, en definitiva, nos cambiamos de peinado sin por ello quedarnos calvas o, como diría Chavela, "pelonas".

7. BIBLIOGRAFÍA

BAYLEY, K. (1990). "The use of diary studies in teacher education programs". En Richards and Nunan (eds), *Second Language Teachers Education*. Cambridge. Cambridge University Press.

CASSANY, D. (1996). *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura. 8*. Zaragoza: ICE.

DÍAZ, J. (1997) El diario como instrumento de investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. [en línea]. Instituto Cervantes. ASELE. Actas VIII. Madrid: Centro Virtual Cervantes. (1997). [consulta: 15 enero 2011]. Disponible en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0269.pdf

HIRANO, E. (2009). *Learning difficulty and learner identity: A symbiotic relationship*. *ELT Journal*, 63 (1), 33-41. [consulta: 10 enero 2011]. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccn021>

HERRERA, F. J. (2006). *Los blogs y la enseñanza de español como lengua extranjera: nuevas tecnologías sin efectos secundarios*. Actas del Primer Congreso Virtual E/LE. [en línea]. [consulta: 12 enero 2011]. Disponible en http://congresoеле.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=88&Itemid=47

JAMIS, R. (1988) Frida Kahlo. Barcelona: Circe.

LONG, M.(1980). "Inside the black box": methodological issues in classroom research on language learnig. Language Learning, 29 (1).

NUNAN, D.(1992). Research in Foreign Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

ORTGA, M. (2003). Entrevista a Salma Hayek. Magazine La Vanguardia. Barcelona. Febrero de 2003.

RAMOS MÉNDEZ, C. (2006). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. Barcelona: Universitat de Barcelona. [consulta: 15 enero 2011]. Disponible en <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0220106-132751/>

SUÁREZ GARCÍA, J. *Un caso de multiculturalidad y bilingüismo: la enseñanza del español a hijos de inmigrantes hispanos en Estados Unidos*. [en línea]. Instituto Cervantes. ASELE. Actas XIII. Madrid: Centro Virtual Cervantes. (2002). [consulta: 30 octubre 2010]. Disponible en la web http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0817.pdf

TAYMOR , Julie. Película: Frida. País: México. 2002.

Van LIER, L. (1988). The Classroom and the Language Learning: Ethnography and Second Language Classroom Research. London: Longman.

VEGA, Ana Lydia. (1994). Esperando a Loló y otros delirios generacionales. Puerto Rico: La editorial UPR.

ZABALZA, Miguel Ángel (2004): Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional, Madrid: Narcea.

ZANÓN, J. (coordinador) (1999). La enseñanza del español mediante tareas. Madrid: Numen.

Créditos de las imágenes: Banco de imágenes sin copyright del MEC <http://www.ite.educacion.es/>

_____De la serie Pedro Páramo:

1. Damiana se encuentra con su hermana Sextina muerta.
 2. Eduviges Dyada aloja a Juan
 3. Susana San Juan es izada por su padre
 4. La borrachera de Abundio Martínez
 5. Los recuerdos de Susana San Juan en su tumba
- Ilustradora: Blanca Helga de Miguel Rubio

_____De la serie Cantos de vida y esperanza:

6. El viento en las palmeras
- Ilustradora. Marta Sáez.

Iconos: Félix Vallés Calvo

ANEXO I: UNIDAD DIDÁCTICA

No es fácil: diario de aprendizaje



I) LAS DOS FRIDAS:



Observa el cuadro Las dos Fridas (1939) y comenta con tu compañera: Las dos Fridas (1939). Museo de Arte Moderno. México.
Disponible en: <http://www.pbs.org/weta/fridakahlo>

- ¿Qué te sugiere este cuadro?
- ¿En qué situaciones te has sentido el/la otro/a?
- Cuando hablas en español, ¿te sientes otra persona?
- ¿Conoces a la autora de este autorretrato dual?

En estos links puedes conocer su vida y su obra:

<http://www.youtube.com/watch?v=uH2ho5JnjTg&NR=1>

<http://www.youtube.com/watch?v=1HwyBtneBUM&feature=fvw>

<http://www.youtube.com/watch?v=zMEgGxrkBos&feature=related>

<http://www.youtube.com/watch?v=S1QtByKBxQM&feature=related>

II) ENTREVISTA A SALMA HAYEK:



Lee la entrevista a la actriz que encarnó a Frida en el cine fijándote especialmente en la expresión del gusto y la dificultad. Haz luego una entrevista a tu compañera sobre sus primeros momentos en España.

ENTREVISTA A SALMA HAYEK

DE artista a mito:



Salma nos cuenta cómo se ha transformado para interpretar la azarosa vida de la genial pintora mexicana

Periodista La película se centra en los amores y desamores de Frida y Diego Rivera, en sus continuas infidelidades y en sus pasiones. ¿Crees que el accidente que sufrió de joven marcó esta relación?

Salma Pienso que no existe la relación perfecta, excepto cuando estás involucrado y funciona bien. Mucha gente ha estereotipado a Frida como una víctima, y creo que es muy injusto reducirla a eso.

Periodista ¿Te ha costado identificarte con tu compatriota del siglo pasado?

Salma El tiempo que vivió la protagonista fue un momento histórico en el que muchas mentes sofisticadas se encontraron una época importante para mi país, que gracias a Frida he podido mostrar. Lo que más me ha costado ha sido experimentar el dolor que ella sufría, las dificultades del día a día.

Periodista ¿Cómo te has sentido durante el rodaje de la película?

Salma. Durante el rodaje he descubierto muchas cosas sobre mí, personales, y también de mi país, México. He aprendido lo que más cuesta conseguir cuando no estás en tu medio y lo que menos importa en esos duros momentos.

Periodista Naciste en Veracruz, de padre libanés y madre de origen español y muy pronto triunfaste en la telenovela, convirtiéndote en una gran estrella de la noche a la mañana ¿Cómo has llevado el hecho de ser famosa y trabajar en Hollywood?

Salma A menudo me dan náuseas en medio de tantas copas de champán.. Siento nostalgia de los olores de la Merced, del olor de las tortillas del Zócalo. Siento unas ganas irresistibles de comer enchilada de mi madre, un guacamole y una rebanada de pasta de guayaba.

María Ortega.

Magazine La Vanguardia 2 de febrero de 2003.

RECUERDA:

Lo que más

Lo que menos

me gusta/cuesta es/son....



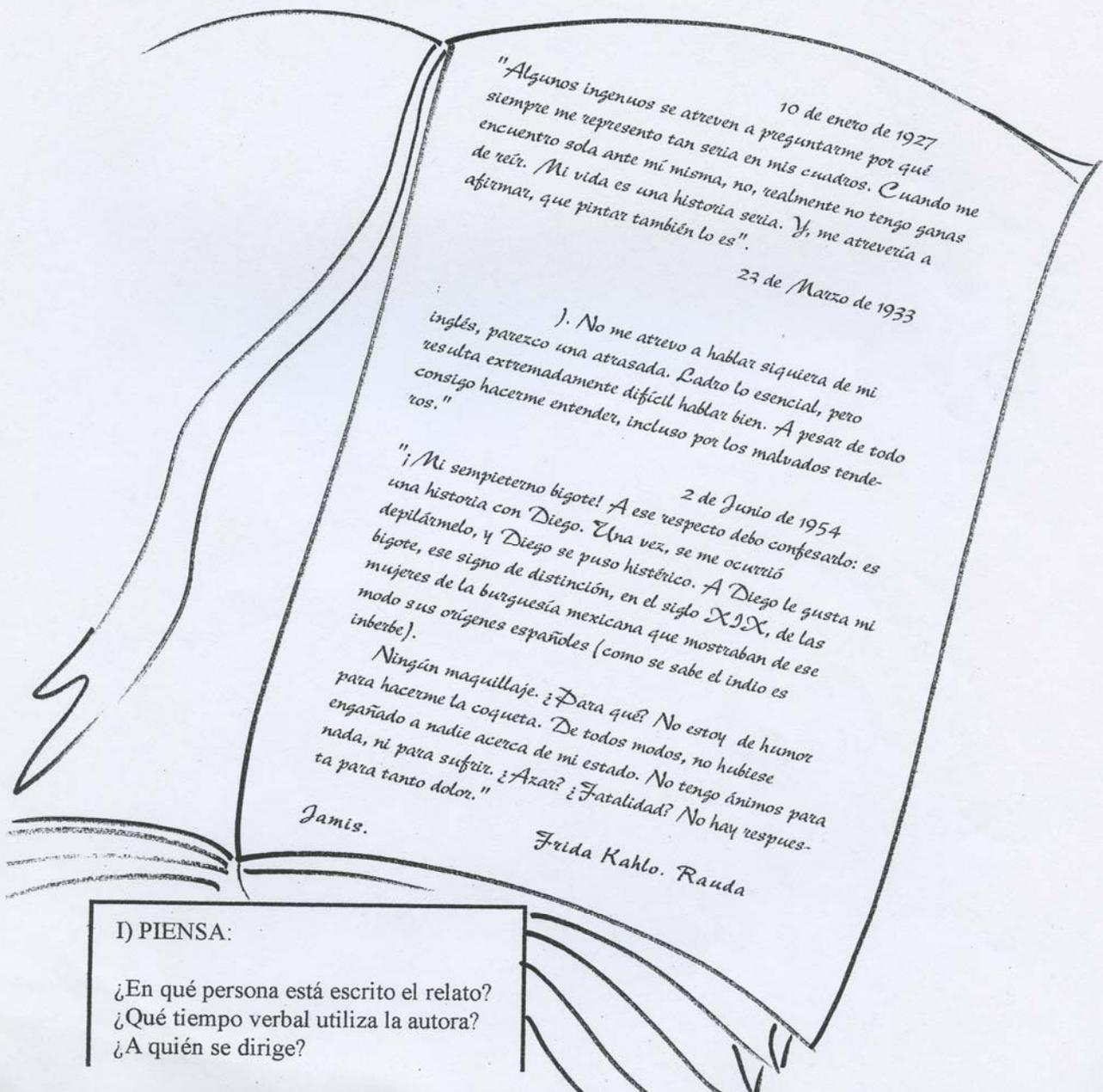


III) DIARIO DE FRIDA:

DIARIO DE FRIDA

El fenómeno **Frida Kahlo**, ha trascendido las fronteras de México con la interpretación de la azarosa vida de la genial pintora mexicana por la actriz **Salma Hayek**. Su vida, llena de sufrimiento, se transformó en los años setenta en una bandera para movimientos feministas y chicanos. Frida, en vida, y con **Diego Rivera** al lado, ya alimentaba su propio mito.

Hacia poco tiempo que Frida había empezado un diario. Una manera de estar menos sola, de hablar con Diego en silencio, de poner sus ideas en claro, de formular sus sentimientos, de existir con más fuerza. Tenía ganas de tirar ese cuaderno: ¿Eran saludables esos fragmentos de vida que contenía y, sobre todo, todas aquellas heridas?



I) PIENSA:

- ¿En qué persona está escrito el relato?
- ¿Qué tiempo verbal utiliza la autora?
- ¿A quién se dirige?

IV) PALOMA NEGRA: *“Si una vez te quise fue por tu pelo. Ahora que estás pelona, ya no te quiero”.*



Mira atentamente la escena “Frida se corta el pelo” de la película del mismo nombre en la que Lila Downs interpreta el clásico de Chavela Vargas *Paloma Negra*. Autor: V. Fernández : <http://www.youtube.com/watch?v=r1T7Giky9P4&feature=related>

La escena recoge el momento inmediato a su separación con Diego. Frida decide cortar con la imagen femenina y tradicional que a su marido tanto le gustaba. Fruto de ello es el cuadro *Autorretrato con pelo corto* (1940), en el que escribe la siguiente frase: *“Si una vez te quise fue por el pelo. Ahora que estás pelona, ya no te quiero”.*

- ¿Qué sentimientos crees que experimenta la protagonista?
- ¿Alguna vez has cambiado drásticamente tu imagen? ¿Cómo te has sentido?



Trata de completar la letra de la canción. Piensa qué tipo de palabra puede ir detrás de cada estructura. Ej: “Ya me canso de + infinitivo/ + sustantivo.



Ya me canso de _____
Ya no sé si _____
Tengo miedo de _____
Donde me aseguran mis amigos que te vas

Hay momentos en que quisiera _____
Y arrancarme ya los clavos de mi penar
Pero _____
Y mi cariño con la aurora te vuelve a esperar

Y agarraste por tu cuenta la parranda
Paloma negra paloma negra ¿dónde, dónde andarás?
Ya no juegues con mi honra parrandera
Si tus caricias han de ser mías, de nadie más
Y aunque _____
Paloma negra eres la reja de un penar
Quiero ser _____
Dios dame fuerza que me estoy muriendo por ir a buscar
¡Y agarraste por tu cuenta las parrandas!

Autor: Vicente Fernández. Interpretada por Lila Downs.

TU PALOMA NEGRA:



Trata de completar ahora tú esas mismas líneas con tus impresiones sobre tu aprendizaje de español: qué te cansa, qué no sabes, de qué tienes miedo, qué quieres...etc.

Ya me canso de _____

Ya no sé si _____

Tengo miedo de _____

Hay momentos en que quisiera _____

Y _____

Pero _____

Y aunque _____

Quiero ser _____

V) PULSEANDO CON EL DIFÍCIL



Lee atentamente las reflexiones de una escritora puertorriqueña acerca de su relación con las lenguas:

I. PRIMER ROUND



Como muchos matrimonios procedentes de “la isla” mis padres hicieron mil malabarismos económicos para mandar a sus hijas a un colegio católico de monjas. No se trataba tanto de evangelizarnos en la fe como de poner en el buen camino de la promoción social vía el aprendizaje religioso del inglés. El inglés era, por supuesto, la lengua de estudios en todas las clases menos la de español. Hasta para ir al baño había que pedir permiso en inglés. No resulta entonces sorprendente que desde los cinco añitos comenzara para nosotros, una conflictiva y apasionada love/hate relationship con el idioma que nuestro pueblo, entre temeroso y reverente, ha apellidado “el difícil”.

Los libros de texto importados y las actitudes transmitidas por las maestras creaban en nuestras cabecitas un mundo alterno, completamente distinto del que conocíamos y vivíamos en nuestros hogares. Poco a poco se iba consolidando la visión del inglés como lengua de progreso y de modernidad mientras el español quedaba reducido a la esfera de lo anticuado, de lo doméstico. Las lagunas léxicas, aunque incomodantes, no eran lo más grave del caso. Lo más insidioso de todo resultaba ser la doble escala de valores que nos habían infiltrado sutilmente en el sistema circulatorio. Por lo tanto, las tarjetas de felicitación para cualquier ocasión especial tenían que ser en inglés. No era lo mismo enviar unos versos babosos y melodramáticos en la lengua de Cervantes que un mensaje de sofisticado afecto en la de Elvis Presley. Hallmark había establecido subrepticamente su gentil monopolio sobre nuestra naciente sensibilidad.

II. SEGUNDO ROUND

La Universidad de Puerto Rico, me propinó el primer puñetazo. Estudiar en español me parecía completamente extraño y ajeno. Ridículo era, por primera vez en muchos años, vacilar y no encontrar el término buscado en español; ridículo, introducir frases ingeniosas en inglés que ya no contaban con la complicidad divertida de los compañeros.

La adquisición de una tercera lengua, el francés, afectivamente positiva, y el descubrimiento tardío de un Caribe culturalmente deslumbrante, a cuyo estudio me dediqué con entusiasmo, trajeron como corolario una necesaria reconciliación con el inglés. El difícil no se me presentaba ahora como un enemigo contaminador malévolo de lenguas maternas sino como una herramienta clave. Tras haberme sumido en los abismos de la más desconcertante ambivalencia, me mostraba al fin su rostro oculto, amable y generoso: el de una lengua ágil y hermosa que me permitiría salir al encuentro de una gran parte de pueblos del planeta, entre los que se hallaban, nuestros vecinos del Caribe anglófono y nuestros propios compatriotas, emigrados por necesidad a las “entrañas del Imperio”.

Había logrado recuperar la lengua de mi educación cambiándole el signo negativo que las circunstancias políticas y sociales de mi país le habían conferido y devolviéndola a su verdadera vocación, la de todas las lenguas humanas: la comunicación.

III. EMPATE POR DECISIÓN

Como maestra de francés que soy desde hace años, me preocupa profundamente la política educativa de país en lo que toca a la enseñanza del inglés. Creo firmemente que desculpabilizar el aprendizaje de esta importante lengua que enseñamos y aprendemos tan deficientemente a lo largo de doce años de nuestra vida y considerarla como “lengua extranjera” facilitaría mucho las cosas. Una lengua extranjera, como saben todos los especialistas de estas disciplinas, no se puede enseñar como si se tratara de una segunda lengua o una lengua materna. Las técnicas didácticas y los postulados de base que las fundamentan son totalmente diferentes. Otra forma de legitimizar el estudio del inglés —y no es ciertamente la más fácil— consiste en fortalecer el del español, actualizando el programa de lecturas y modernizando las estrategias para la práctica de la redacción. Un pueblo seguro de su lengua propia puede encararse, sin miedo y con alegría, al conocimiento de otras que ya no constituirían una amenaza de desintegración moral sino una promesa de expansión espiritual.

IV. ÑAPA PUGILÍSTICA

Querido difícil: no creas que aquí terminan, como después de una terapia psico-sexual, nuestras peleas conyugales. Si algo me has enseñado tú en 42 años de vida común es que, en definitiva, nada es sencillo ni absoluto. Hoy puedo decir -con agradecimiento y sin rencor— que no me arrepiento de nada: ni de haberte conocido desde pequeña ni de ser pura cepa rebelde de esta isla amada.

Adaptado de *Pulseando con el difícil*. Ana Lydia Vega



Muchas veces, como en el caso que acabas de leer, establecemos una relación de amor-odio con el idioma que aprendemos. ¿Cuál es tu relación con el español?

Coméntalo con tu compañera y piensa en una posible entrada en tu diario sobre “tu relación con el español”. También puedes incluir tu relación con otras lenguas. Puedes ayudarte de este guión:

- Lengua materna/paterna/abuelos
- Lengua(s) del país de origen
- Lengua(s) del colegio
- Lengua(s) del patio
- Lengua(s) extranjera(s) estudiadas
- Lengua(s) extranjera(s) en los media (TV, radio...)
- Primer contacto con el español.
- Situaciones de uso en el país receptor
- Dificultades/facilidades/estrategias/ aspiraciones....etc



VI) TU DIARIO: escribe ahora la primera entrada de tu diario.



¿Serías ahora tú capaz de escribir tus impresiones sobre la clase de español? Puedes ayudarte de este guión⁴:

¿Qué ha ocurrido hoy que me haya afectado?

¿Qué aprendido hoy? ¿A qué se ha debido?

Si no he aprendido a qué creo que se ha debido?

¿Qué debería haber hecho?

¿Qué emociones o sentimientos he experimentado?

⁴ El guión sugerido está basado en las indicaciones de Jovita Díaz (1997) en su artículo El diario como instrumento de investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. DÍAZ, J. (1997) [en línea]. Instituto Cervantes. ASELE. Actas VIII. Madrid: Centro Virtual Cervantes. (1997). [consulta: 15 enero 2011]. Disponible en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0269.pdf

ANEXO II: CUADERNO DEL PROFESOR:

I. LAS DOS FRIDAS:

El día que estuvieron listos los papeles del divorcio, Frida casi había terminado una de sus obras más conocidas: "Las dos Fridas". De esta obra hay varias interpretaciones; algunas menos afortunadas aluden a sus encuentros homosexuales, interpretación que sí sería pertinente aunque también discutible para otras obras como "Dos desnudos en un bosque". Otras relacionan la obra con su separación de Diego. Las dos Fridas están sentadas juntas sobre una banca, con las manos estrechadas. La mujer a la que Diego ya no quiere luce un vestido victoriano blanco. La otra lleva blusa y falda de tehuana y su tez es más morena que la otra, que parece española. Este rasgo mostraría su doble herencia: indígena mexicana y europea. El corpiño de una está desgarrado y deja ver su corazón roto, mientras en la otra permanece entero. Cada Frida tiene una mano colocada cerca de los órganos sexuales. La del vestido de encaje sostiene unas pinzas quirúrgicas ensangrentadas y la otra un retrato de Diego cuando era niño. Una larga vena roja similar a un cordón umbilical surge de este mínimo retrato y une a las dos figuras terminando en las pinzas ensangrentadas. El vestido blanco de la primera aparece manchado de sangre, imagen que nos hace pensar en sufrimientos, abortos, sábanas manchadas de sangre. Los dos impasibles rostros aparecen bajo un cielo turbulento, oscuras rasgaduras en las nubes reflejan la agitación emocional de las dos figuras. Como se ve con frecuencia en sus autorretratos de tamaño natural, Frida aparece sola en medio de un vacío llano sin límites. La única compañera de Frida es ella misma. Ya de niña esa "otra Frida" la acompañaba y siguió a su lado toda su vida. Ella misma dijo que representaba la **dualidad de su carácter**. Y creemos que es ésta la dualidad que invade "Las dos Fridas" y no amor-desamor por parte de Diego. Este carácter dual de Frida estaría latente tanto en sus años felices con Diego como en sus años de soledad. Sin duda, todas las horas que Frida pasaba estudiándose en el espejo y copiando la imagen acentuaron la idea de **tener dos identidades: la observadora y la observada**, el yo como se siente desde adentro y como aparece desde fuera.

Jamis, Rauda, Frida Kahlo, Circe, Barcelona, 1988, 6ª ed.

II. ENTREVISTA A SALMA HAYEK

Introducción del **pretérito perfecto** para el relato introspectivo del diario sobre eventos del pasado enmarcados en unidades de tiempo que el hablante siente como "ceranos". En este punto, debería comentarse el distinto uso que los hablantes hacen del pretérito indefinido y el pretérito perfecto por parte de la norma peninsular (y no toda la península) y la norma atlántica respectivamente. Si el nivel del público lo permite, no estaría de más recordar que en discurso latino se usa también el pretérito perfecto para narrar hechos del pasado en unidades de tiempo terminadas cuando el hablante se traslada al momento vivido y siempre en busca de una mayor cercanía a lo narrado. Dependiendo del origen o del ámbito de uso de su español, la alumna debería elegir el tiempo con el que se sienta más cómoda.

"Cuando era niña vivíamos en la finca de mis abuelos, en la zona cafetera. Recuerdo un día que decidí montar el caballo de mi padre sin su consentimiento...y... ¡no pues! ¡Ese caballo arrancó arrebatadito! Yo me he tirado a ese piso todo enlodado... he gritado como loca y nadie me ha oído. Y luego, cuando aparecí en la casa, eso ha sido un griterío mayor... ¡Me castigaron sin ir al pueblo una semana!"

Testimonio de una alumna colombiana.

III. DIARIO DE FRIDA

Introducción del **presente** para el relato introspectivo de eventos en los que el hablante todavía se siente sumergido.

Las entradas del diario recogen varios temas para el **debate**:

- La consideración de los nativos hacia el no nativo cuando éste habla su lengua
- La percepción que el hablante de LE tiene de sí mismo
- Lo que se considera femenino: vello en hombres/mujeres, significado del maquillaje...etc.

El tema de la "feminidad/masculinidad" a través de atributos externos como la vestimenta, el peinado o el maquillaje sirve de transición a la siguiente actividad que versará más explícitamente sobre el rechazo a la imagen que otros buscan en nosotros.

IV. PALOMA NEGRA:

Link a la escena de la película Frida y letra completa de la canción Paloma negra.
<http://www.youtube.com/watch?v=r1T7Giky9P4&feature=related>

Ya me canso de llorar y no amanece
Ya no sé si maldecirte o por ti rezar
Tengo miedo de buscarte y de encontrarte
Donde me aseguran mis amigos que te vas
Hay momentos en que quisiera mejor rajarme
Y arrancarme ya los clavos de mi penar
Pero mis ojos se mueren sin mirar tus ojos
Y mi cariño con la aurora te vuelve a esperar

Y agarraste por tu cuenta la parranda
Paloma negra paloma negra ¿dónde andarás?

Ya no juegues con mi honra parrandera
Si tus caricias han de ser mías, de nadie más

Y aunque te amo con locura ya no vuelvas
Paloma negra eres la reja de un penar
Quiero ser libre vivir mi vida con quien yo quiera
Dios dame fuerza que me estoy muriendo por irla a buscar
¡Y agarraste por tu cuenta las parrandas!

Autorretrato con Pelo Corto (1940). Museo de Arte Moderno Nueva York
Disponible en <http://www.fotolog.com/fffashionista/25002032>

Este fue el primer autorretrato de Frida después del divorcio de su marido. Después del divorcio, Frida decidió renunciar a la imagen femenina exigida de ella. Se cortó el pelo, colgó los vestidos de Tehuana (los tradicionales isthmus de Tehuantepec) que tanto le gustaban a Diego y se vistió con ropas masculinas. En lugar de la ropa femenina que lleva en muchos de sus autorretratos, aquí Frida aparece vestida con un traje de hombre oscuro que le viene grande, probablemente uno de Diego. El único atributo femenino que conservó fueron sus pendientes. Se ha cortado el largo

pelo que Diego admiraba tanto. En su mano izquierda sostiene un mechón del pelo cortado, como un emblema de su sacrificio. En su mano derecha sostiene las tijeras con las que ha martirizado su pelo, símbolo de su feminidad. Los mechones de pelo están por todos lados, como si tuvieran vida propia. La estrofa de una canción pintada a lo largo del retrato, en la parte superior, nos explica la razón de este acto de auto-mutilación:

"Mira que si te quise, fue por el pelo. Ahora que estás pelona, ya no te quiero"

V) PULSENADO CON EL DIFÍCIL

Debería aclararse que hemos cambiado de mujer (Ana Lydia Vega), de ámbito artístico (literatura) y geográfico (Puerto Rico). La denominación de "el difícil" proviene de la manera en que se refieren a la lengua inglesa las personas mayores de la isla.

Tarea final que recoge el input de las tareas previas (tiempos verbales del pasado/presente, la expresión de la dificultad, léxico de los sentimientos...). Entrada de diario sobre la sesión de clase a la que acaban de asistir⁵. El diario puede tener una entrada introductoria sobre su relación con otras lenguas en función de la historia de vida lingüística de la alumna.

⁵ Basado en las indicaciones de Jovita Díaz (1997) en su artículo El diario como instrumento de investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. DÍAZ, J. (1997) [en línea]. Instituto Cervantes. ASELE. Actas VIII. Madrid: Centro Virtual Cervantes. (1997). [consulta: 15 enero 2011]. Disponible en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0269.pdf

DERRIBANDO BARRERAS: EL USO DE SUBTÍTULOS INTERLINGÜÍSTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

HELENA SANTIAGO VIGATA

Universidad de Brasilia

subtitulando@gmail.com

Helena Santiago es profesora del programa de lectorados MAEC-AECID en la Universidad de Brasilia desde enero de 2010. Imparte clases de español y ejerce como investigadora en las áreas de enseñanza de español como lengua extranjera, traducción audiovisual y audiodescripción de películas para discapacitados visuales.

Resumen: Este artículo plantea una reflexión sobre el potencial pedagógico de los subtítulos interlingüísticos como mecanismo para promover el desarrollo de la competencia intercultural en clase de lengua extranjera. Para ello, se revisan los conceptos de traducción pedagógica y competencia intercultural y a continuación se presentan algunas bases metodológicas para trabajar con subtítulos interlingüísticos dentro del paradigma comunicativo. Con esta propuesta se pretende derribar algunas barreras que impiden la proliferación de este recurso, así como contribuir a la total desmitificación de la traducción como actividad perjudicial para la adquisición de lenguas.

Palabras clave: competencia intercultural, traducción pedagógica, subtítulos interlingüísticos, enseñanza/aprendizaje de lenguas, enseñanza intercultural.

1. INTRODUCCIÓN

Transcurridos algunos años desde que empezó a defenderse la vuelta de la traducción como recurso didáctico en la enseñanza/aprendizaje de lenguas — siempre y cuando su uso fuese puntual, justificado y compatible con el paradigma

comunicativo —, todavía es difícil encontrar propuestas metodológicas que ayuden a implementarla en el aula.

La creciente publicación de estudios (Ridd, 2003; Hurtado, 1999; Lavault, 1998; Costa, 1988; Ferreira, 1999; Popovic, 1999; Zabalbeascoa, 1990) sobre la traducción pedagógica muestra que esta modalidad de traducción está conquistando terreno, no solo como recurso didáctico, sino también como objeto de investigación. Sin embargo, sigue habiendo algunas reservas que restringen su potencial pedagógico, como la creencia de que los subtítulos interlingüísticos perjudican la adquisición de lenguas porque interfieren de forma negativa en los niveles de atención del aprendiente. Esta afirmación, que no tiene en cuenta los demás aspectos implicados en el proceso, ha inspirado la marginación de esta modalidad de traducción en la enseñanza de lenguas. El objetivo de este trabajo es ampliar esa visión reduccionista y arrojar una luz sobre los aspectos positivos de los subtítulos interlingüísticos, en especial los relacionados con el desarrollo de la competencia intercultural.

Estudios recientes (Vanderplank, 1994; Rubin, 1995; Paivio y Lambert, 1981; Paivio y Khan, 2000; Danan, 2004; Díaz-Cintas, 2008), han analizado los efectos positivos que puede tener en la adquisición el visionado de materiales audiovisuales subtitulados en la lengua materna del aprendiente. Entre ellos, se puede destacar que este tipo de materiales favorece la adquisición incidental, pues, al presentar muestras auténticas del uso de la lengua en contextos autóctonos, constituye un input natural que la mayoría de los espectadores procesa sin necesidad de esfuerzos sistemáticos conscientes. Además, la utilización de este recurso ayuda a desarrollar estrategias cognitivas útiles para la comprobación de hipótesis, como las estrategias de adivinación, inferencia, clarificación y verificación de significados (Danan, 2004).

Por supuesto, para obtener buenos resultados, los espectadores deben estar acostumbrados a ver programas o películas subtituladas, ya que es una actividad que requiere una serie de estrategias lectoras e interpretativas específicas que el espectador no habituado normalmente no ejerce. Este aspecto es crucial, pues un espectador falto de experiencia solo conseguirá un alto grado de distracción y pocos beneficios lingüísticos. Por lo tanto, en un primer momento el profesor debe asegurarse de que los aprendientes estén preparados para aprovechar al máximo esta experiencia, y debe hacerlo mediante una introducción sistemática que promueva la atención reflexiva tanto de los elementos orales como de los escritos.

De acuerdo con Paivio (1986) y Danan (1992), el input audiovisual con subtítulos interlingüísticos está constituido por tres sistemas independientes que se relacionan entre sí mediante asociaciones triples — de imagen, sonido (en una

lengua) y texto (en otra lengua)—, lo que, según estos autores, puede mejorar el procesamiento de la información y la memorización, ya que los espectadores cuentan con más formas de recuperación y se benefician tanto de los elementos visuales como de los códigos verbales.

Por otro lado, en su análisis de la naturaleza del texto audiovisual, Delabastita (1989:101) hace una pertinente distinción entre los elementos verbales y no verbales, evitando así que los signos de la comunicación no verbal queden relegados a la invisibilidad. Este autor propone una división del texto audiovisual en cuatro componentes básicos¹: dos sistemas de signos — verbal y no verbal— y dos canales de comunicación —acústico y óptico—, todos ellos presentes en mayor o menor medida en el texto audiovisual. Este modelo de análisis se adecua mejor a los objetivos de este estudio.

En respuesta a las críticas referentes a que los aprendientes, al leer en la lengua materna, dejan de prestar atención a los diálogos originales, Danan (2004) recurre a varios estudios cognitivos que demuestran que los subtítulos se leen de forma automática, sin interferir en el procesamiento de la pista sonora. Un grupo de investigadores (De Bot *et. al.*, 1986) corroboró, mediante experimentos con noticiarios que contenían desvíos de tipo fonológico, gramatical, lexical o informacional, que el procesamiento de los dos canales se produce de forma simultánea.

Gorovitz, en su estudio sobre la interacción entre el espectador y la película subtitulada, menciona los procesos cognitivos implicados en esta experiencia fílmica:

Lembrando que tanto questões de ordem técnica e prática quanto cultural justificam a “deficiência” da legendagem, o espectador é levado a interferir para compensar tal ausência, colocando a serviço da obra seu potencial subjetivo para prover as necessidades da interação. Por tanto, o receptor atua por correspondência, tirando de seu próprio léxico cultural os elementos que não estão explicitamente sugeridos pelo filme assim como aqueles que escapam à tradução. Essa reconstrução dá-se por meio das capacidades mentais do sujeito, que, ao solicitar sua memória, imaginação e criatividade, transforma suas fantasias e pulsões em figuras apreensíveis. (Gorovitz, 2006:23)²

¹ Según Delabastita (1989), estos cuatro componentes básicos constituyen cuatro tipos de signos fílmicos: signos verbales (diálogos) y no verbales (ruido de fondo, melodía) transmitidos por un canal acústico, signos verbales (créditos, carteles, documentos mostrados en pantalla) y no verbales (gestos) transmitidos por un canal óptico.

² Si recordamos que hay cuestiones, no solo técnicas y prácticas, sino también culturales, que justifican la “deficiencia” de los subtítulos, el espectador tiene que compensar dicha ausencia poniendo al servicio de la obra su potencial subjetivo para satisfacer las necesidades de la interacción. Por lo tanto, el receptor toma de su propio léxico cultural los elementos que no son explícitamente sugeridos por la película y aquellos que no están recogidos en la traducción. Esa reconstrucción se da por medio de las capacidades mentales del sujeto, que, al recurrir a su memoria, imaginación y creatividad, transforma sus fantasías e impulsos en figuras aprehensibles.

Como afirma Borges Gomes (2006:33), además de los beneficios cognitivos, las películas subtituladas pueden proporcionar ventajas de orden afectivo, dado su poder motivador, así como promover mejoras en la destreza de comprensión lectora de los aprendientes-espectadores. Según este autor, dichas mejoras pueden darse por medio de asociaciones visuales entre palabras e imágenes, por el desafío de leer con rapidez e identificar las palabras clave, por la oportunidad de observar cualquier discrepancia entre los subtítulos y los diálogos y por la oportunidad de estudiar la correspondencia entre lengua oral y escrita.

En lo que respecta al desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión oral (donde entran tanto los códigos de la comunicación verbal como los de la no verbal) y a la adquisición de léxico y elementos culturales, Díaz-Cintas (*apud* Borges Gomes, 2006:13) es categórico al afirmar que ver y escuchar películas subtituladas puede ser un recurso, además de lúdico, bastante eficaz.

Una vez reconocidos los beneficios de los subtítulos interlingüísticos, cabe buscar propuestas metodológicas adecuadas para introducirlos en las clases de lengua extranjera. Este artículo va a centrarse en su potencial para desarrollar la competencia intercultural del aprendiente.

2. COMPETENCIA INTERCULTURAL

Como afirma Byram (1997), la comunicación exitosa no es tan solo aquella en la que se produce un intercambio eficaz de información, ya que un mensaje puede ser transmitido con claridad y ser pragmáticamente inadecuado, con lo que puede provocar malentendidos y rupturas en la comunicación. Por lo tanto, la adquisición de una nueva lengua requiere la adquisición de las prácticas culturales y las creencias a ellas vinculadas, aunque el aprendiente no pretenda imitarlas. Este factor, que es esencial para el mantenimiento de las relaciones, no solo depende de los conocimientos del aprendiente; también depende, en gran medida, de las actitudes generadas. Es importante recordar que los problemas de comunicación no son siempre achacables al hablante extranjero, ya que pueden producirse incluso entre interlocutores de una misma cultura.

A este respecto, Byram y Kramsch critican la enseñanza de lenguas que toma al hablante nativo como modelo a seguir, ya que puede provocar sentimientos conflictivos en el aprendiente, quien, al suponer que debe imitar a la perfección todo lo que el otro dice y hace, sufre frustraciones y teme por la integridad de su identidad —lo que Byram (1997:11) denomina “esquizofrenia lingüística”. Este autor nos recuerda que, cuando un aprendiente de una lengua extranjera interactúa con un hablante de esa cultura, no debe verlo como un modelo perfecto

al que tiene que imitar, sino como a un igual que habla una lengua diferente y vive inserto en otra cultura —ni superior ni inferior a la suya— y con el cual va a comunicarse sin tener que renunciar a su identidad cultural.

A pesar de las limitaciones de un modelo fraccionado de competencias, que parece un intento inútil de dividir un fenómeno dinámico en categorías estancas, nuestro objetivo es hacer una delimitación aproximada de la competencia intercultural para fines descriptivos. A partir de esta perspectiva, se puede decir que la competencia intercultural está constituida por tres elementos básicos (Byram, 1997):

- un *saber ser*, que tiene que ver con las *actitudes* del hablante y consiste en su habilidad para establecer una relación entre su cultura y la cultura meta, relativizando su propia experiencia y valorando la experiencia ajena;
- los *saberes* que estructuran el conocimiento explícito e implícito sobre uno mismo, sobre el otro y sobre los procesos de interacción, y que son adquiridos durante el aprendizaje lingüístico-cultural;
- y una serie de *habilidades*, desmembradas en los siguientes saberes:
 - *saber comprender*, que consiste en la habilidad para interpretar y relacionar documentos³ o acontecimientos;
 - *saber implicarse*, lo que depende de la educación política y la consciencia cultural crítica del hablante para evaluar los puntos de vista, prácticas y productos de su cultura y de las demás;
 - y *saber hacer* o *saber aprender*, que consiste en la habilidad para descubrir fenómenos significativos de la cultura meta e interactuar con el otro.

En resumen, un hablante con competencia intercultural tiene la habilidad para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que caracterizan el mundo actual, donde los movimientos transnacionales y las sociedades multiculturales son crecientes. Como preconiza el *saber implicarse*, el aprendiente no necesita imitar todos los comportamientos observados en la cultura meta, sino saber analizarlos y entender los distintos puntos de vista.

Según este principio, el hablante intercultural, al interactuar con el otro, negocia significados dando lugar a lo que Kramsch (1993) denomina un “tercer

³ Creemos que el autor utiliza ‘document’ como sinónimo de texto (p. ej. material didáctico o texto leído fuera del aula), aunque también con su acepción de fuente fidedigna susceptible de ser usada para probar algo. Para él, un artículo de periódico y un texto literario son documentos. El acontecimiento sería el hecho sobre el cual tratan esos documentos.

espacio"⁴, una tercera cultura que no corresponde a la cultura del aprendiente ni a la cultura meta, sino que surge, en un proceso dialógico, en sus intersticios. Según esta autora, el profesor de lenguas no debe trazar un puente entre las diferencias para anularlas, creando una falsa idea de universalidad, sino propiciar la creación de un contexto dialógico donde se puedan explorar las diferencias y reconfigurar las bases ideológicas de la división y la diferencia.

No obstante, esta tercera cultura no emerge de forma automática en el aula. Kramsch (*apud* Liddicoat, Crozet y Bianco, 1999:181) propone estrategias para que los alumnos actúen como mediadores entre su cultura y la cultura meta. Como los métodos, el currículo y los materiales didácticos influyen en la creación de este tercer espacio, se debe adoptar un enfoque intercultural consistente para contribuir al éxito de la formación de mediadores interculturales.

2.1. El saber comprender y la traducción

La traducción es considerada por algunos lingüistas aplicados como una 'quinta destreza' lingüística, junto con las destrezas de comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita. Newmark (1992), que defiende el uso de la traducción en todas las fases del proceso de enseñanza/aprendizaje de una nueva lengua, presentó un modelo con distintos tipos de traducción para los diferentes niveles de aprendizaje.

En sus estudios, Byram (1997:37) cita la traducción como un acto comunicativo en el cual todo hablante intercultural puede verse implicado. Este acto de mediación requiere la habilidad de interpretar —con la ayuda de información específica y marcos generales del conocimiento— las alusiones y connotaciones del documento. La capacidad de interpretar, traducir y relacionar documentos de otros países depende, por lo tanto, del conocimiento explícito e implícito que el individuo tiene sobre su cultura y la ajena, así como de su habilidad para analizar las disfunciones, contradicciones y cuestiones imposibles de resolver.

Cabe resaltar la influencia que ejercen los tópicos y estereotipos en la interpretación de los documentos, y ahí reside la importancia de establecer relaciones con otros documentos y cuestionar siempre lo obvio. Esta tarea les cabe tanto a los aprendientes como al profesor, que también necesita desarrollar su competencia intercultural. En muchas ocasiones, el propio profesor es sorprendido por los descubrimientos de los alumnos, que pueden presentar una visión de la cultura meta hasta entonces desconocida para él. Del mismo modo, los

⁴ Concepto acuñado por Bhabha (1994) para referirse a un entre-lugar imaginario donde el sujeto reformula su identidad a partir de un encuentro dialógico con la otredad.

aprendientes, al mirar a la otredad, pueden descubrir características de su propia cultura y reformular su identidad cultural.

Por ese motivo, los contenidos culturales no pueden ser simplemente transmitidos como si se tratase de fórmulas matemáticas. Byram nos advierte sobre esta cuestión:

We have to be aware of the dangers of presenting 'a culture' as if it were unchanging over time or as if there were only one set of beliefs, meanings and behaviours in any given country. When individuals interact, they bring to the situation their own identities and cultures and if they are not members of a dominant group, subscribing to the dominant culture, their interlocutor's knowledge of that culture will be dysfunctional (Byram, 1997:39)⁵.

El profesor que quiera propiciar el diálogo y facilitar el acceso a terceros espacios, debe escoger con sumo cuidado los materiales didácticos que va a utilizar para abordar aspectos culturales. Los textos con afirmaciones y generalizaciones no son apropiados, pues imponen *a priori* un punto de vista —generalmente, el de la cultura dominante— que incita el mantenimiento de los estereotipos. Para garantizar la función emancipadora de la educación, es fundamental mantener una relación de respeto e igualdad entre los agentes implicados, los cuales deben intentar desarrollar sus habilidades de descubrimiento e interpretación de la otredad de una forma reflexiva. En este sentido, la traducción se nos presenta como un espacio privilegiado para el desarrollo de estas habilidades de una forma autónoma, crítica y reflexiva.

En la presente propuesta, que defiende el uso de materiales subtítulados en la lengua de los aprendientes, estos no actúan directamente como traductores, sino como usufructuarios de la traducción. Sin embargo, como afirma Gorovitz (2006:56): "traducir la película significa traducir al otro; leer la película traducida también implica traducir traducciones". De acuerdo con esta afirmación, el uso de películas con subtítulos interlingüísticos puede ser un excelente estímulo para desarrollar la habilidad de mediación intercultural del aprendiente.

2.2. La comunicación no verbal

Algunos autores apuntan la necesidad de incluir la comunicación no verbal en la enseñanza de lenguas extranjeras, pues muchos malentendidos

⁵ Debemos ser conscientes de los peligros que acarrea presentar 'una cultura' como algo inmutable o como si tan solo fuese un conjunto de creencias, significados y comportamientos de un país determinado. Cuando los individuos interactúan, incorporan a la situación sus propias identidades y culturas, y si no son miembros de un grupo dominante, suscritos a la cultura dominante, el conocimiento de su interlocutor sobre esa cultura será disfuncional.

interculturales se deben a que sus códigos varían entre culturas. Poyatos (1992, *apud* Byram, 1997:13) critica la forma en que se viene ignorando este elemento de la comunicación en el aula y afirma que todo profesor debería tener en consideración la triple realidad del discurso (compuesto por lenguaje, paralenguaje y kinésica).

Según este autor (1994), una cultura empieza a desarrollarse en el momento en que hay un intercambio interactivo entre, por lo menos, dos organismos socializantes entre los cuales se produce un intercambio de signos. Esta interacción presenta los siguientes contextos comunicativos: (1) comunicación vocal y verbal (lenguaje); (2) comunicación vocal y no verbal (paralenguaje) y (3) comunicación no vocal y no verbal (kinésica, proxémica y demás sistemas corporales). Por lo tanto, el aprendiente de una lengua extranjera debe prepararse para mantener interacciones complejas donde confluyen todos estos códigos.

Byram (1997:47) también destaca la importancia de conocer todos los elementos de la interacción, pero advierte que, como muchos aspectos de la comunicación no verbal son adquiridos inconscientemente dentro de un entorno cultural específico, es probable que el aprendiente no llegue a dominarlos o que no quiera renunciar a los suyos, que ya están tan arraigados que prácticamente constituyen su personalidad. Por este motivo, es necesario preparar al aprendiente para comprender e interpretar los códigos de la cultura meta sin pretender que los incorpore a su lenguaje.

Ya está más que demostrado el incuestionable valor de los materiales audiovisuales para trabajar la comunicación no verbal en la clase de lengua extranjera. El mensaje fílmico está cargado de una serie de elementos prosódicos, paralingüísticos, proxémicos y kinésicos que transmiten una gran cantidad de información: pausas, repeticiones, entonaciones, tonos, interrupciones, variaciones en la velocidad de articulación, expresiones faciales, gestos, etc. Las variaciones dialectales también tienen un valor social y cultural que muchas veces pasa desapercibido o es mal interpretado por el espectador extranjero.

Al ver películas subtituladas, el espectador se basa en la imagen y en el sonido para captar estos signos, pues los subtítulos no dan cuenta de traducir todos ellos. Una de las dificultades del traductor de subtítulos es precisamente conjugar su traducción con lo que aparece en pantalla, ya que no puede ignorar el poder semiótico de la imagen. Por ejemplo, un asentimiento de cabeza puede tener significados opuestos dependiendo de la cultura donde se realice: mientras que en las culturas occidentales suele funcionar como afirmación, en el norte de la India y en Bulgaria se utiliza como una forma de negación. Al analizar una película subtitulada, se pueden evidenciar varias diferencias de la comunicación no verbal,

sobre todo cuando los subtítulos parecen contradecir a la imagen. Por lo tanto, cabe al profesor escoger con cuidado las escenas que trabajará con los alumnos para asegurar el máximo aprovechamiento de este recurso.

3. BASES METODOLÓGICAS: POR UNA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

A pesar de contar con una (modesta) producción científica donde se abordan los efectos positivos de los subtítulos interlingüísticos en la adquisición de lenguas, todavía escasean los esfuerzos para elaborar propuestas metodológicas que incluyan este recurso.

Zabalbeascoa (1990:82) presenta algunas ideas para trabajar las cuatro destrezas lingüísticas mediante tareas basadas en la traducción pedagógica. Entre ellas, propone actividades con películas en versión original subtituladas en la lengua de los aprendientes como ejercicio para desarrollar la comprensión oral, y actividades con películas en la lengua materna y subtítulos en la lengua meta para desarrollar la comprensión lectora.

Sin embargo, el abanico de posibilidades podría abrirse mucho más si partiésemos de una propuesta centrada en las habilidades descritas por Byram y los elementos de la comunicación no verbal presentados por Poyatos, ampliando así los horizontes hacia una competencia intercultural. De esta forma, se puede elaborar una propuesta metodológica a partir del modelo propuesto por Byram (1997), en el cual establece una serie de objetivos:

Actitudes: Curiosidad, apertura y disposición para dar credibilidad a otras culturas y restar credibilidad a la propia.

Objetivos:

- voluntad de buscar o aprovechar oportunidades para establecer una relación equitativa con el otro; no debe confundirse con la voluntad de buscar lo exótico y aprovecharse del otro;
- interés por conocer otros puntos de vista en la interpretación de fenómenos y prácticas culturales de la propia cultura y de culturas ajenas;
- voluntad de cuestionar valores y presupuestos sobre prácticas culturales y productos de la propia cultura;
- disposición para implicarse en los ritos y convenciones de la comunicación verbal y no verbal y en la interacción.

Conocimiento: de grupos sociales y sus prácticas y productos en su propio país y en el país del interlocutor, así como de los procesos generales de interacción individual y social.

Objetivos (conocimiento sobre/de):

- relaciones históricas y contemporáneas entre su propio país y el del interlocutor;
- los medios para establecer contacto con interlocutores de otro país (lejano o cercano) y viajar a o desde allí, así como las instituciones que facilitan el contacto o ayudan a solucionar problemas;
- las causas y los procesos de malentendidos entre interlocutores de orígenes culturales diferentes;
- la memoria nacional del propio país y la forma en que el país del interlocutor ve y se relaciona con esos acontecimientos;
- la memoria nacional del país del interlocutor y la visión que se tiene de ella en el propio país;
- las definiciones nacionales de espacio geográfico en su propio país y cómo son vistas por otros países;
- las definiciones nacionales de espacio geográfico en el país del interlocutor y cómo son vistas por su propio país;
- los procesos e instituciones de socialización del propio país y del país del interlocutor;
- las distinciones sociales y sus principales indicadores en el propio país y en el país del interlocutor;
- las instituciones —y la visión que se tiene de ellas— que afectan la vida diaria de su país y del país del interlocutor y que guían y condicionan las relaciones entre ellos;
- los procesos de interacción social del país del interlocutor.

Habilidades de interpretación y relación: habilidad para interpretar un documento o un acontecimiento de otra cultura, explicarlo y relacionarlo con documentos de su propia cultura.

Objetivos (habilidad para):

- identificar perspectivas etnocéntricas en un documento o acontecimiento y explicar sus orígenes;
- identificar en una interacción áreas de malentendidos y disfunciones y explicarlos en función de los sistemas culturales implicados;
- mediar entre interpretaciones conflictivas de un fenómeno.

Habilidades de descubrimiento e interacción: habilidad para adquirir nuevos conocimientos sobre las prácticas culturales y para utilizar el conocimiento, las actitudes y las habilidades dentro de las limitaciones de la comunicación y la interacción en tiempo real.

Objetivos (habilidad para):

- obtener del interlocutor los conceptos y valores de documentos o acontecimientos y desarrollar un sistema explicativo susceptible de ser aplicado a otros fenómenos;
- identificar referencias significativas en y entre culturas y descubrir su importancia y connotaciones;
- identificar procesos semejantes y diferentes de interacción, verbal y no verbal, y negociar un uso apropiado de los mismos en situaciones específicas;
- usar, en tiempo real, una combinación adecuada de conocimientos, habilidades y actitudes para interactuar con interlocutores de otro país y cultura, teniendo en consideración el grado de familiaridad que se tiene con ese país/cultura y el grado de distanciamiento cultural que existe entre las dos culturas.
- identificar relaciones pasadas y contemporáneas entre su país/cultura y el del otro;
- identificar y hacer uso de instituciones públicas y privadas que facilitan el contacto con otros países y culturas;
- usar, en tiempo real, los conocimientos, habilidades y actitudes para mediar entre interlocutores de su cultura y de otras culturas.

Consciencia cultural crítica/educación política: habilidad para analizar de manera crítica, con base en criterios explícitos, los puntos de vista, prácticas y productos del propio país/cultura y de otros países/culturas.

Objetivos (habilidad para):

- identificar e interpretar valores explícitos e implícitos de documentos y acontecimientos de su propio país y de otros.
- evaluar los documentos y acontecimientos a partir de un punto de vista y unos criterios explícitos;
- interactuar y mediar en encuentros interculturales de acuerdo con unos criterios explícitos y negociar, cuando sea necesario, su aceptación utilizando sus conocimientos, habilidades y actitudes.

Estos objetivos —centrados en la competencia intercultural— pueden integrarse a los objetivos habituales de los enfoques comunicativos, es decir, a aquellos centrados en el desarrollo de las competencias lingüística, sociolingüística,

discursiva y estratégica, para construir un currículo propicio para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Como en toda actividad docente, el contexto social y político en que trabaja el profesor y las características individuales y colectivas de los alumnos son elementos que influyen en la Operación Global de Enseñanza de Lengua(s)⁶. Por lo tanto, no pretendemos presentar una propuesta metodológica concreta para trabajar con subtítulos interlingüísticos, sino algunas orientaciones que puedan servir como base para la elaboración de programas, materiales didácticos y planes de clase —que incluyan el uso de materiales subtitulados— cuyo objetivo sea la formación de los aprendientes como hablantes y mediadores interculturales.

Este modelo por objetivos, presentado por Byram, pretende considerar la comunicación e interacción intercultural en toda su complejidad. Según este autor (1997:29), un modelo basado en categorías mensurables de competencia comunicativa intercultural es útil a efectos de certificación, pero todo intento de realizar una evaluación objetiva de las destrezas del aprendiente puede llevar a una excesiva simplificación y a una inadecuada representación de las mismas. Por este motivo, solo es recomendable usar un modelo por niveles de competencia en casos específicos de evaluación.

Como punto de partida, damos algunos ejemplos de actividades que, bien elaboradas e integradas en unidades didácticas que trabajen las cinco destrezas lingüísticas, pueden resultar útiles:

- Analizar la relación entre los cuatro sistemas semióticos del programa o película subtitulada y extraer las diferencias lingüísticas, pragmáticas o contextuales existentes entre la cultura meta y la de los aprendientes (esto puede generar numerosas posibilidades, como, por ejemplo, actividades centradas en los códigos de la comunicación no verbal).
- Analizar (interpretar de forma crítica) las estrategias utilizadas por el traductor para subtítular escenas de humor y reflexionar sobre la adecuación de la traducción y sobre la existencia de otras posibilidades de aproximación o adaptación a la cultura de los aprendientes.
- Analizar diferencias lingüísticas y de registro entre la traducción y los diálogos en escenas donde predomina el uso coloquial de la lengua (insultos, argot, sociolectos, etc.) y comparar esos usos sociales con los de la cultura de los aprendientes.

⁶ Concepto creado por José Carlos Paes de Almeida Filho para referirse de una manera holística al proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas y a las distintas fuerzas que lo constituyen.

- Analizar inadecuaciones gramaticales, semánticas y pragmáticas de los subtítulos y pensar en sus causas y en posibles soluciones de traducción.
- Analizar las estrategias de traducción utilizadas por el subtitulador para amenizar o transgredir una visión imperialista o etnocéntrica de la película o programa.
- Analizar, a partir de los subtítulos, la 'intraducibilidad' de algunos referentes culturales característicos de la cultura meta (alimentos, folclore, fauna y flora, etc.) e intentar entender, a partir del contexto fílmico, el valor que estos referentes tienen en su contexto cultural y el que tendrían en la cultura de los aprendientes.
- Identificar los estereotipos mostrados en la película —sobre cualquier cultura— y reflexionar sobre si esos estereotipos realmente reflejan los comportamientos de dicha cultura.
- Analizar algunas estrategias de traducción que son características de la subtitulación y que pueden ser útiles en la comunicación o mediación intercultural, como las estrategias de omisión, compensación, adaptación, modulación, compresión, creación discursiva, generalización, reducción, traducción literal, etc⁷.

Cabe resaltar que las actividades aquí sugeridas no tienen como objetivo —dado su nivel de complejidad— evaluar la habilidad traductora de los aprendientes, sino promover la interpretación, descubrimiento y reflexión crítica de las culturas a partir de un enfoque intercultural. En este contexto, hablamos de una modalidad de traducción pedagógica utilizada como medio y como fin, pues consideramos que ayuda a desarrollar una de las cinco destrezas lingüísticas implicadas en la comunicación: la de la traducción o mediación intercultural.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Dicho todo lo anterior, creemos que el uso pedagógico de materiales audiovisuales con subtítulos interlingüísticos puede contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa y la competencia intercultural. Esperamos que estas reflexiones despierten el interés de los profesionales e investigadores de la lingüística aplicada y que estos pasen a considerar este recurso didáctico como un

⁷ Según un estudio de Martí Ferriol (2006), estas son las estrategias más frecuentes de la subtitulación de películas.

material (o documento) de un incuestionable potencial para la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

Creemos que futuras investigaciones en este campo podrán contribuir a la valorización y el reconocimiento de esta área fértil, ayudando a consolidar lo que nos proponemos con este artículo: derribar las barreras que impiden la total desmitificación de la traducción, en todas sus modalidades, como actividad perjudicial para la adquisición de lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

Almeida Filho, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

Bhabha, H. K. (1994). *O local da cultura*. Traducción al portugués de M. Ávila, E. L. de Lima Reis e G. Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

Borges Gomes, F.W. *O uso de filmes legendados como ferramenta para o desenvolvimento da proficiência oral de aprendizes de língua inglesa*. Universidade Estadual do Ceará, 2006. 01/05/2010
<<http://www.uece.br/cmla/?pg=paginas|dissertacoes-html>>.

Byram, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

Carr, J. "From 'sympathetic' to 'dialogic' imagination: Cultural study in the foreign language classroom", *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia, 1999, 103-112.

Costa, W. (1988). "Tradução e ensino de línguas", *Tópicos de lingüística aplicada*. Florianópolis: UFSC. 10/05/2010
<http://www.gelne.ufc.br/revista_ano1_no1_27.pdf>.

Danan, M. (2004). "Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies", *Meta: Journal des Traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 1, 67-77. 10/05/2010
<<http://www.erudit.org/revue/meta/2004/v49/n1/009021ar.pdf>>.

De Bot, K., J. Jagt, H. Janssen, E. Kessels and E. Schils (1986). "Foreign television and language maintenance", *Second Language Research* 2-1, 72-82. 10/05/2010 <<http://slr.sagepub.com/cgi/content/abstract/2/1/72>>.

Delabastita, D. "Translation and Mass-Communication: Film and T.V. Translation as Evidence o Cultural Dynamics", *Babel* 35(4), 1988, 193-218.

Díaz-Cintas, J. *The Didactics of Audiovisual Translation*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 2008.

Ferreira, S. M. G. "Following the paths of translation in language teaching: from disregard in the past to revival towards the 21st century", *Cadernos de Tradução* IV, 355-371, 1999. 10/05/2010 <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/viewFile/5541/4999>>

Gorovitz, S. *Os labirintos da tradução: a legendagem cinematográfica e a construção do imaginário*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

Hurtado Albir, A. *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa, 1999.

Kramersch, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

Liddicoat, A.; Crozet, C; Bianco, L. "Striving for the Third Place: Consequences and Implications", *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia, 1999, 181-187.

Martí Ferriol, J.L. *Estudio empírico y descriptivo del método de traducción para doblaje y subtitulación*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 2006. 10/05/2010 <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=6925>>.

Newmark, P. *A Textbook of Translation*. Londres: Prentice-Hall, 1998.

Paivio, A. *Mental representation: A dual-coding approach*. Nueva York: Oxford University Press, 1986.

Popovic, R. "The place of translation in language teaching", *English teaching forum* 37 (2), 1999. 10/05/2010 <http://www.sueleatherassociates.com/pdfs/Article_translationinlanguageteaching.pdf>.

Poyatos, F. *La comunicación no verbal: cultura, lenguaje y conversación*, vol 1, Madrid, Istmo, 1994.

Ridd, M. D. "Um casamento estranhamente ideal? A compatibilidade de gênios entre o comunicativismo e a tradução", *Horizontes*, Ano 2, 1, 2003, 93-104.

Vanderplank, R. "Resolving inherent conflicts: Autonomous language learning from popular broadcast television". En H. Jung y R. Vanderplank (Eds), *Barriers and Bridges: Media Technology in Language Learning: Proceeding of the 1993 CETaLL Symposium on the Occasion of the 10th AILA World Congress in Amsterdam*, Peter Lang, Frankfurt, 1994, 119-134.

Zabalbeascoa Terrán, P. "Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras", *Sintagma* 2, 1990, 75-86. 10/05/2010 <<http://www.raco.cat/index.php/Sintagma/article/viewFile/60403/85516>>.

LAS COLOCACIONES EN EL AULA DE E/LE

ROSSANA SIDOTI
Universidad de Messina
rossana77@hotmail.it

Rossana Sidoti es licenciada en *Lenguas y Literaturas extranjeras* en la Universidad de Messina (Italia), ha cursado el Máster en *Traducción* en la Universidad *Complutense* de Madrid y el curso de Doctorado en *Métodos y problemas en lingüística diacrónica y sincrónica del español* en esta misma Universidad consiguiendo el Diploma de Estudios Avanzados (DEA). Ha colaborado, en calidad de profesora de didáctica de lengua española, con la SISIS (*Scuola Interuniversitaria Siciliana di specializzazione per l'insegnamento secondario*) de la Universidad de Messina y ha sido colaboradora de Lengua española y docente de español en la Universidad para Extranjeros *Dante Alighieri* de Reggio y en la Universidad de Messina. En la actualidad es investigadora de Lengua y Traducción española en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Messina. Es autora de diversos artículos inherentes a la didáctica del Español como lengua extranjera que han sido publicados en revistas científicas italianas y extranjeras.

Resumen: en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera el estudio y conocimiento de las colocaciones es imprescindible no solo para aquellos estudiantes de nivel intermedio o avanzado sino ya a partir de los niveles iniciales. Consideramos que el fenómeno colocacional pasaría desapercibido ante los ojos de los estudiantes puesto que no siempre los manuales de español tratan de forma explícita el fenómeno léxico de las colocaciones o proporcionan actividades. En vista del tratamiento insuficiente que reciben las colocaciones y para facilitar la tarea de aquellos profesores que quieran abordar el tema de forma explícita, hemos diseñado una unidad didáctica basada en la metodología del enfoque por tareas para estudiantes italianos que tienen un nivel intermedio (B2 del MCER) de español como lengua extranjera. La unidad diseñada podría ser aprovechada por los profesores como punto de partida para introducir el concepto de colocación, fomentar en el aula el estudio de aquellas palabras que acompañan los usos cotidianos de la lengua española o simplemente como modelo para la preparación de actividades que enseñen las relaciones semánticas que se crean entre las palabras.

Palabras clave: colocación, idiosincrasia, enfoque por tareas, aprendizaje inductivo, fluidez, estudiantes italianos de E/LE.

1. INTRODUCCIÓN A LA UNIDAD DE TRABAJO: "Los Viajes"

En el campo de la enseñanza del español como segunda lengua el estudio y conocimiento de las colocaciones, o combinaciones de dos o más palabras que aparecen con más frecuencia con respecto a otras combinaciones, es imprescindible no solo para aquellos estudiantes de nivel intermedio o avanzado que quieran dominar su caudal léxico y aprender a expresarse con mayor fluidez y precisión en la lengua que están estudiando, sino ya a partir de los niveles iniciales, puesto que ayuda a entender el significado que adquieren las palabras al combinarse con una determinada palabra y a evitar transferencias negativas de colocaciones al pasar de la lengua materna a la lengua meta. Asimismo, su uso es tan frecuente en todo tipo de situación comunicativa que su estudio evitaría la repetición de las mismas palabras al hablar o al escribir. Por lo general, consideramos que el fenómeno colocacional pasaría

desapercibido ante los ojos de los estudiantes, incluso de aquellos que tienen un nivel intermedio o avanzado de E/LE, si el profesor no abordara en el aula el tema de forma explícita. El problema reside en que no siempre los manuales de español proporcionan actividades o ejercicios para trabajar las colocaciones en el aula o tratan de forma explícita el fenómeno léxico de las colocaciones, su definición, su explicación y sus características para poder diferenciarlo de otros fenómenos como las locuciones y los modismos. En vista del tratamiento insuficiente que reciben las colocaciones y para facilitar la tarea de aquellos profesores que quieran abordar el tema de forma explícita, hemos diseñado una unidad didáctica basada en la metodología del enfoque por tareas para estudiantes italianos que tienen un nivel intermedio (B2 del MCER) de español como lengua extranjera. A través de la realización de actividades de diferente tipo los estudiantes aprenden, repasan y consolidan los contenidos necesarios para llevar a cabo la tarea final. Nuestro objetivo es dar a conocer ya desde el principio las colocaciones, enseñar a reconocerlas por sus características y acostumar a los discentes a prestar atención, durante la lectura o comprensión de cualquier tipo de texto, no solo al significado que adquieren las singolas palabras sino al significado que adquieren combinaciones de dos o más palabras como las colocaciones para que éstos puedan ir profundizando en su conocimiento del léxico de forma gradual y ampliar la combinatoria que ya conocen de una palabra con el fin de expresarse con mayor soltura.

Para facilitar la tarea se trabajarán aquellas colocaciones que aparecen con más frecuencia en relación con un determinado tema, situación o función comunicativa puesto que los estudiantes memorizan con mayor facilidad lo que aprenden a utilizar en una situación dada. Trabajar con la metodología del enfoque por tareas conlleva una reformulación de los papeles del profesor y del alumno. El profesor pasa de juez o transmisor de la información a observador de los procesos que se desencadenan en el aula. En otras palabras, ya no tiene que transmitir sus conocimientos compatibles con la capacidad de comprensión de sus alumnos sino aportar, en caso de dudas, la información o la sugerencia más útil para que éstos puedan descubrir por sí mismos el contenido del aprendizaje. Por su parte, los estudiantes tienen que participar de forma activa en los planes de trabajo, objetivo que se consigue captando la atención de los alumnos por el tema elegido por el profesor y a través del uso de material auténtico que hace que en ellos crezca un mayor interés hacia la clase. La unidad se propone fomentar un aprendizaje de tipo inductivo que permite que sea el alumno mismo el que, a partir de unos conocimientos previos y a través de la reflexión, llegue a descubrir por sí mismo o con la ayuda de otros compañeros el contenido del aprendizaje. Asimismo, apunta a la reflexión metalingüística puesto que permite a los estudiantes reflexionar sobre lo aprendido, al desarrollo de estrategias y técnicas de comunicación y a la práctica de diferentes destrezas con el fin de reducir el filtro afectivo y superar bloqueos e inhibiciones. La unidad diseñada podría ser aprovechada por los profesores como punto de partida para introducir el concepto de colocación, fomentar en el aula el estudio de aquellas palabras que acompañan los usos cotidianos de la lengua española o simplemente como modelo para la preparación de actividades que enseñen las relaciones semánticas que se crean entre las palabras y que permiten a los aprendices conocer en qué contextos los hablantes nativos de español utilizan las palabras.

2. PLAN DE LA UNIDAD DE TRABAJO

Para que los alumnos puedan llevar a cabo algunas de las actividades de la unidad con éxito es importante que el aula o los alumnos dispongan de un ordenador por cada pareja con conexión a Internet ya que les permitiría acceder a los recursos en línea aconsejados por el profesor. La unidad está dividida en tres sesiones de trabajo. Las actividades de la primera sesión apuntan a introducir el fenómeno colocacional focalizando la atención de los alumnos sobre algunas combinaciones de palabras relacionadas con el tema de la unidad. Además permiten que los estudiantes descubran por sí mismos lo que se entiende por colocación y reflexionen sobre el modo en que algunas palabras se combinan con otras. Las actividades de la segunda y de la tercera sesión son ejercicios de práctica y uso de las colocaciones. Los alumnos profundizan en el léxico relacionado con el tema de los viajes, aprenden colocaciones nuevas, repasan y consolidan lo aprendido. Reflexionan además sobre la idiosincrasia del fenómeno colocacional con el fin de evitar transferencias negativas de colocaciones al pasar de la lengua materna a la

lengua meta y viceversa. Las actividades están relacionadas con la tarea final cuyo objetivo es poner en práctica y reflexionar sobre lo aprendido durante toda la unidad.

2.1 ACTIVIDADES DE LA I SESIÓN

●TAREA 1:

Objetivos: se trata de una actividad de precalentamiento o preparatoria cuyo objetivo es familiarizar a los alumnos con el tema de los viajes. A través de la lectura de un texto los alumnos entran en contacto de forma implícita con algunas combinaciones de palabras.

Profesor: observar y guiar los procesos que se desencadenan en el aula y ayudar en caso de dudas.

Alumnos: leer el texto individualmente; tras cada lectura socializar y cooperar en grupo o en parejas para aumentar la comprensión del texto; localizar en el texto las combinaciones de palabras de sustantivo + preposición + sustantivo y subrayarlas.

Destrezas: comprensión lectora, interacción oral, expresión oral.

Material: ficha de trabajo actividad 1; texto adaptado de la lectura «PREPARAR LA MALETA DE VIAJES» en <http://www.cosasdeviajes.com/preparar-maleta-viajes/> .

Tiempo: 25-30 min. apróx.

Clave de la actividad

●TAREA1.1:

Objetivos: entrar en contacto de forma implícita con otras combinaciones frecuentes de palabras (sustantivo + preposición + sustantivo) relacionadas con el tema de los viajes. Focalizar la atención del alumno sobre las mismas para que no pasen desapercibidas y fomentar en el aula el estudio de aquellas palabras que acompañan los usos cotidianos de la lengua española.

Profesor: observar los procesos que se desencadenan en el aula.

Alumnos: unir los elementos de las dos columnas para formar combinaciones de palabras de sustantivo + preposición + sustantivo. Comparar en parejas o en grupo las respuestas.

Destrezas: comprensión lectora, interacción oral, expresión oral.

Material: ficha de trabajo actividad 1.1; recursos en línea: *Diccionario de la Real Academia* en <http://buscon.rae.es/draeI/>, *Diccionario Clave* en <http://clave.librosvivos.net/> y *WordReference.com Diccionario de la lengua española* en <http://www.wordreference.com> .

Tiempo: 5 min. apróx.

Clave de la actividad

●TAREA 1.2:

Objetivos: entrar en contacto de forma implícita con otras combinaciones frecuentes de palabras (sustantivo + preposición + sustantivo; sustantivo + adjetivo) relacionadas con el tema de los viajes. Profundizar en el léxico de uso frecuente.

Profesor: observar los procesos que se desencadenan en el aula.

Alumnos: contestar a las preguntas con el fin de precisar qué modelo de maleta se adaptaría mejor al tipo de viaje indicado. Comparar en parejas o en grupo las respuestas.

Destrezas: comprensión lectora, interacción oral, expresión oral.

Material: ficha de trabajo actividad 1.2 .

Tiempo: 5 min. apróx.

Clave de la actividad

●TAREA 1.3:

Objetivos: entrar en contacto de forma implícita con otras combinaciones frecuentes de palabras (sustantivo + preposición + sustantivo; sustantivo + adjetivo; verbo + preposición + sustantivo) relacionadas con el tema de los viajes. Profundizar en el léxico de uso frecuente.

Profesor: observar los procesos que se desencadenan en el aula.

Alumnos: realizar un test sobre las vacaciones.

Destrezas: comprensión lectora.

Material: ficha de trabajo actividad 1.3 .

Tiempo: 5 min. apróx.

●TAREA 1.4:

Objetivos: introducir el concepto de colocación. El profesor no transmite sus conocimientos de forma explícita sino que se sirve, utilizando la metodología del aprendizaje inductivo, de algunos recursos en línea para explicar a sus estudiantes el fenómeno colocacional. Esta metodología permite que el aprendizaje recaiga en el alumno y resulte por lo tanto más efectivo. Además, permite que los estudiantes descubran por sí solos lo que se entiende por colocación y reflexionen sobre el modo en que algunas palabras se combinan con otras.

Profesor: observar los procesos que se desencadenan en el aula y ayudar en caso de dudas.

Alumnos: reflexionar individualmente o en parejas sobre el concepto de colocación para percatarse del fenómeno, sobre para qué sirve y sobre lo imprescindible que resulta su estudio y conocimiento. Discutir sobre lo entendido. Esta actividad permite comprender mejor los contenidos de la clase y detectar posibles dudas o cuestiones que presentan mayor dificultad de comprensión.

Destrezas: comprensión lectora, interacción oral, expresión oral.

Material: ficha de trabajo actividad 1.4; recursos en línea:
<http://www.edinumen.es/pdf/18.pdf>; <http://diccionariopractico.grupo-sm.com/>;
<http://collocate.blogspot.com/2010/09/que-es-una-colocacion.html>

Tiempo: 15 min. apróx.

●TAREA 1.5:

Objetivos: reflexionar sobre el modo en que las palabras se combinan con otras; memorizar o repasar las colocaciones que se han presentado en actividades anteriores.

Profesor: observar los procesos que se desencadenan en el aula y ayudar en caso de dudas.

Alumnos: dividir los diferentes tipos de colocaciones por tipo. Elaborar un fichero combinatorio. Elegir tres combinaciones de palabras del fichero y escribir una frase con cada una de ellas.

Destrezas: interacción oral, expresión escrita.

Material: ficha de trabajo actividad 1.5 .

Tiempo: 15 min. apróx.

2.2 ACTIVIDADES DE LA II SESIÓN

●TAREA 2.

Objetivos: repasar y consolidar las colocaciones aprendidas en actividades anteriores y utilizarlas en contextos adecuados. Aprender a expresarse con mayor fluidez y soltura. Potenciar el elemento lúdico a través del concurso-quiz "Una lluvia de colocaciones" que funciona como hélice motivadora para que el aprendizaje sea efectivo.

Profesor: guiar los procesos que se desencadenan en el aula. El profesor se convierte en árbitro, recuerda las reglas del juego, elige el equipo ganador.

Alumnos: practicar con las colocaciones aprendidas participando en un concurso de preguntas.

Destrezas: expresión oral, interacción oral.

Material: ficha de trabajo actividad 2 .

Tiempo: 15 min. apróx.

●TAREA 2.1:

Objetivos: entender que algunas palabras pueden combinarse con una determinada palabra pero no con otras. Utilizar las palabras con precisión y entender mejor el idioma.

Profesor: observar los procesos que se desencadenan en el aula.

Alumnos: elegir los verbos, sustantivos o adjetivos presentes en el diagrama que puedan combinarse con el sustantivo 'viaje/es' y detectar los verbos y sustantivos intrusos.

Destrezas: interacción oral, comprensión lectora, expresión oral.

Material: ficha de trabajo actividad 2.1; el motor de búsqueda Google <http://www.google.es/>; el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) <http://corpus.rae.es/creanet.html>; Diccionarios monolingües en línea.

Tiempo: 15 min. apróx.

Clave de la actividad

●TAREA 2.2:

Objetivos: entender que algunas palabras pueden combinarse con una determinada palabra pero no con otras. Utilizar las palabras con precisión y entender mejor el idioma.

Profesor: observar los procesos que se desencadenan en el aula y ayudar en caso de dudas.

Alumnos: a partir de algunas palabras que no pueden combinarse con el sustantivo 'viaje' (deshacer un viaje; caducar un viaje; viaje de carreteras; engendrar un viaje), se pide a los alumnos que indiquen qué otras cosas podemos *deshacer*, además de la *maleta*? qué otras cosas pueden *caducar*, además de un *billete*? qué otras cosas podemos *engendrar*, además de un *hijo*? Indicar el contexto de uso de las palabras a través de algunos ejemplos.

Destrezas: interacción oral, comprensión lectora, expresión oral.

Material: ficha de trabajo actividad 2.2; el motor de búsqueda Google <http://www.google.es/>; el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) <http://corpus.rae.es/creanet.html>; Diccionarios monolingües en línea.

Tiempo: 15 min. apróx.

Clave de la actividad

●TAREA 2.3:

Objetivos: reflexionar sobre la idiosincrasia del fenómeno colocacional, sobre el hecho de que no siempre al pasar de la lengua italiana a la lengua española y viceversa se utilizan las mismas palabras o el mismo número de palabras. Entender el significado que adquieren las palabras al combinarse con una determinada palabra. Evitar transferencias negativas de colocaciones al pasar de la lengua materna a la lengua meta.

Profesor: observar los procesos que se desencadenan en el aula y ayudar en caso de dudas.

Alumnos: traducir al italiano algunas combinaciones de palabras para percatarse de las posibles diferencias al pasar de una lengua a otra. Discutir en grupo sobre el correspondiente italiano más próximo.

Destrezas: interacción oral, comprensión lectora, expresión oral.

Material: ficha de trabajo actividad 2.3; recursos en línea: *Diccionario de la Real Academia* en <http://buscon.rae.es/draeI/>, *Diccionario Clave* en <http://clave.librosvivos.net/> y *WordReference.com Diccionario de la lengua española* en <http://www.wordreference.com> .

Tiempo: 15 min. apróx.

Clave de la actividad

●TAREA 2.4:

Objetivos: entrar en contacto con otras combinaciones frecuentes de palabras (sustantivo + adjetivo; verbo + sustantivo; verbo + adverbio; sustantivo + preposición + sustantivo; verbo + preposición + sustantivo; etc.) relacionadas con el tema de los viajes y con el carácter o forma de ser de las personas. Profundizar en el léxico de uso frecuente.

Profesor: observar los procesos que se desencadenan en el aula y ayudar en caso de dudas.

Alumnos: descubrir cuál de los viajes propuestos podría ser el ideal dependiendo de la personalidad de cada persona. Ampliar el fichero combinatorio añadiendo las colocaciones nuevas.

Destrezas: interacción oral, comprensión lectora, expresión oral.

Material: ficha de trabajo actividad 2.4; recursos en línea: *Diccionario de la Real Academia* en <http://buscon.rae.es/draeI/>, *Diccionario Clave* en <http://clave.librosvivos.net/> y

WordReference.com Diccionario de la lengua española en <http://www.wordreference.com> ; texto adaptado de la lectura «EL VIAJE IDEAL PARA TU PERSONALIDAD» en <http://vidayfamilia.univision.com/serpadre/vacaciones/article/2009-04-03/el-viaje-ideal-para-tu> .

Tiempo: 15 min. apróx.

Clave de la actividad

●TAREA 2.5:

Objetivos: profundizar en el léxico relacionado con el carácter de una persona. Entrar en contacto con las colocaciones de sustantivo + adjetivo.

Profesor: observar los procesos que se desencadenan en el aula y ayudar en caso de dudas.

Alumnos: describen su propio carácter o su forma de ser a partir de una lista de adjetivos. A continuación indican los adjetivos de la lista que son sinónimos.

Destrezas: interacción oral, comprensión lectora.

Material: ficha de trabajo actividad 2.5; recursos en línea: *Diccionario de la Real Academia* en <http://buscon.rae.es/draeI/> y *Diccionario Clave* en <http://clave.librosvivos.net/>.

Tiempo: 20 min. apróx.

Clave de la actividad

2.3 ACTIVIDADES DE LA III SESIÓN

●TAREA 3:

Objetivos: profundizar en el léxico relacionado con el tema de los viajes. Entrar en contacto con colocaciones nuevas de sustantivo + adjetivo (calzado todoterreno, botiquín médico, etc.), de verbo + sustantivo (cepillarse los dientes, utilizar repelente, tomar medicamentos), de verbo + preposición + sustantivo (protegerse contra las picaduras, exponerse a altas temperaturas), de sustantivo + preposición + sustantivo (agua de grifos, antibióticos para disentería).

Profesor: observar los procesos que se desencadenan en el aula y ayudar en caso de dudas.

Alumnos: hacer una lista de lo que uno necesita saber o llevar para afrontar un viaje a África.

Destrezas: interacción oral, comprensión lectora, expresión oral.

Material: ficha de trabajo actividad 3; enlace a la página web <http://www.viajeros.com/articulos/consejos-para-viajar-a-africa> (lectura del texto «Consejos para viajar a África»); diccionarios monolingües en línea.

Tiempo: 15 min. apróx.

Clave de la actividad

●TAREA 3.1:

Objetivos: profundizar en el léxico relacionado con el tema de los viajes. Entrar en contacto con colocaciones nuevas. Reflexionar sobre las colocaciones concatenadas, es decir sobre el hecho de que una colocación, por ejemplo de verbo+sustantivo (ej.: escuchar música) puede

contener otra colocación, por ejemplo de sustantivo+adjetivo, ej.: (escuchar (música) africana).

Profesor: observar los procesos que se desencadenan en el aula y ayudar en caso de dudas.

Alumnos: indicar qué colocaciones, de las contenidas en la tabla, pertenecen a cada una de las actividades u ofertas ilustradas en la página web señalada abajo.

Destrezas: interacción oral, comprensión lectora, expresión oral.

Material: ficha de trabajo actividad 3.1; enlace a la página web <http://www.nomaders.com/actividades/africa/kenia/actividades-mombasa.aspx> .

Tiempo: 20 min. apróx.

Clave de la actividad

●TAREA 3.2:

Objetivos: entrar en contacto con colocaciones nuevas. Profundizar en el léxico relacionado con el tema de los viajes.

Profesor: observar los procesos que se desencadenan en el aula y ayudar en caso de dudas.

Alumnos: a partir de una lista de colocaciones, introducir en los espacios en blanco la colocación adecuada.

Destrezas: comprensión lectora.

Material: ficha de trabajo actividad 3.2; Diccionarios monolingües en línea.

Tiempo: 15 min. apróx.

Clave de la actividad

●TAREA 3.3:

Objetivos: entrar en contacto con colocaciones nuevas. Profundizar en el léxico relacionado con el tema de los viajes. Percatarse de la existencia de combinaciones cuyas palabras no siempre pueden ser sustituidas por otras.

Profesor: observar los procesos que se desencadenan en el aula y ayudar en caso de dudas.

Alumnos: completar las frases con uno de los verbos indicados. Los verbos seleccionados por el profesor son algunos sinónimos, otros falsos amigos. Reflexionar sobre la existencia de palabras que no pueden intercambiarse o alternarse libremente si asociadas con una determinada palabra.

Destrezas: comprensión lectora.

Material: ficha de trabajo actividad 3.3; motor de búsqueda Google <http://www.google.es/> .

Tiempo: 10 min. apróx.

Clave de la actividad

●TAREA 3.4 Ó TAREA FINAL

Objetivos: emplear algunas de las combinaciones aprendidas durante toda la unidad y practicar lo aprendido.

Profesor: observar los procesos que se desencadenan en el aula y ayudar en caso de dudas.

Alumnos: Los alumnos se dividen en dos grupos. Cada grupo tiene que ir preparando el esperado viaje de fin de curso: ponerse de acuerdo sobre el destino más ideal, establecer las circunstancias en las que harán el viaje, indicar los objetivos del viaje, hacer un presupuesto realista para saber cuánto dinero necesitan, decidir el medio de transporte empleado para ir y volver, intercambiar ideas sobre qué les gustaría visitar y hacer durante este viaje, preparar el itinerario o ruta que hay que seguir durante el viaje, indicar una lista de cosas que las personas tienen que recordar antes de salir de viaje para evitar problemas causados por la improvisación, indicar la maleta más adecuada para el viaje que uno piensa realizar, preparar una lista de viaje (ropa, calzado). Cada grupo prepara una pequeña presentación para el otro grupo y viceversa y terminada la presentación, los dos grupos se ponen de acuerdo sobre cuál de los dos viajes podría ser el ideal para un viaje de fin de curso.

Destrezas: interacción oral, comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita.

Material: ficha de trabajo actividad 3.4; enlace a las páginas web: <http://www.viatgeaddictes.com/es/viatges.php>; <http://www.viatgeaddictes.com/es/enllacos.php#websvia>; <http://www.viatgeaddictes.com/es/enllacos.php#blocsvia>; <http://www.viatgeaddictes.com/es/forum.php>.

Tiempo: 1 hora apróx.

●TAREA 3.5 Ó TAREA DE AUTOEVALUACIÓN:

Objetivos: conocer si los alumnos han asimilado el contenido de la unidad, reflexionar sobre lo que los estudiantes han hecho, sobre lo que han aprendido, desarrollar la autonomía de los estudiantes como aprendientes, conocer su opinión sobre las actividades propuestas (si les ha gustado trabajar en grupo, si les ha gustado el tema, etc.) .

Profesor: observar los procesos que se desencadenan en el aula.

Alumnos: contestar a una serie de preguntas sobre lo realizado con el fin de reflexionar sobre lo aprendido.

Destrezas: comprensión lectora, expresión escrita.

Material: ficha de trabajo actividad 3.5 .

Tiempo: 10 min. apróx.

3. UNIDAD DIDÁCTICA: *LOS VIAJES*

FICHA-ACTIVIDAD 1 - PREPARAR LA MALETA DE VIAJES

Instrucciones para los alumnos: aquí tienes un artículo que trata el tema de los viajes y más en concreto algunos consejos útiles para preparar la maleta de viaje. Lee el texto varias veces individualmente y tras cada lectura comenta con tu compañero de al lado su contenido. Localiza además en el texto las combinaciones de palabras de sustantivo + preposición + sustantivo y subráyalas. Averigua, socializando con otros compañeros, si coinciden.

PREPARAR LA MALETA DE VIAJES

Preparar la maleta es uno de los pasos más importantes a la hora de realizar cualquier viaje. ¿Quién no se ha ido de viaje y se le ha olvidado meter algo en la maleta? . Para evitar sorpresas, os vamos a dar algunos consejos para hacer la maleta de viajes de manera adecuada.

Lo primero que debéis tener en cuenta es el equipaje que vais a llevar con vosotros. Para determinar este punto, es importante tener en cuenta el medio de transporte que vais a utilizar para desplazaros al destino elegido. Por ejemplo, si vais en avión, es mejor que llevéis maletas duras. Todos sabemos el tratamiento que reciben en los aeropuertos y que éstas sean duras favorecen la conservación de todo lo que llevemos dentro. Si, por contra, vais en tren tened presente que las maletas deben ser ligeras.

El segundo consejo, y muy práctico, es que hagáis una lista de todo lo que vais a llevar dentro de la maleta. Lo normal es que llevéis el menor peso posible y que la ropa no sea muy voluminosa. También es aconsejable que, además de la maleta, llevéis una pequeña mochila con lo imprescindible, como la cámara de fotos o de vídeo, la guía de viajes... Eso sí, dejad siempre espacio para los regalos.

Siempre nos surgen dudas cuando tenemos que decidir qué llevar en la maleta. Pues bien, aquí van algunos consejos para evitar olvidos y sorpresas:

Los objetos de valor es mejor que los llevéis en compartimentos con cierre dentro de la maleta o lugares escondidos donde nadie pudiera encontrarlos. Aunque os recomiendo que llevéis con vosotros todo aquello que tenga valor en esa pequeña mochila de la que hablábamos antes durante el viaje.

En cuanto a los utensilios relacionados con la higiene, como el gel de baño, el champú o la pasta de dientes, lo mejor es que, si hacéis un viaje con pareja o con un grupo de amigos, os repartáis estos utensilios. Así, evitáis llevar demasiado peso. En cuanto a las toallas, ya sabéis que es uno de los utensilios que más espacio ocupan en nuestra maleta. De esta forma, evitad llevar una toalla demasiado grande y optad por llevar dos toallas de mano.

Respecto a la ropa, lo mejor es que llevéis ropa que no se ensucie fácilmente, fácil de lavar y de secar. Si puede ser, como decíamos antes, que no pesen demasiado y no ocupen mucho espacio. Además, la ropa con la que viajéis debe ser siempre cómoda y que os permita libertad de movimientos.

Vamos ya con los zapatos: Si vais a caminar mucho, algo habitual cuando vamos de viaje, es mejor que llevéis con vosotros zapatillas de deporte o botas de marcha. Si en el destino hace demasiado calor, llevad unas sandalias.

FICHA-ACTIVIDAD 1.1 - ¡COLOCA LAS PALABRAS!

Instrucciones para los alumnos: relaciona ahora los elementos de la primera columna con los de la segunda. Compara en parejas o en grupo las respuestas y si tenéis dudas sobre el significado de las palabras podéis recurrir a los siguientes diccionarios monolingüe en línea: *Diccionario de la Real Academia* <http://buscon.rae.es/draeI/>; *Diccionario Clave* <http://clave.librosvivos.net/>; *WordReference.com Diccionario de la lengua española* <http://www.wordreference.com> .

- | | |
|--------------|-----------------------|
| 1. cepillo | a. de colores |
| 2. traje | b. en metálico |
| 3. ropa | c. de mano |
| 4. trolleys | d. de avión |
| 5. dinero | e. de dientes |
| 6. bolso | f. con rueda |
| 7. baraja | g. de identidad |
| 8. gafas | h. de naipes |
| 9. billete | i. de baño |
| 10. carnet | l. de sol |
| 11. líquido | m. de crédito |
| 12. ropa | n. para las lentillas |
| 13. tarjeta | o. de carreteras |
| 14. zapatos | p. para el pelo |
| 15. mapa | q. para dormir |
| 16. billete | r. de vuelos |
| 17. gomina | s. de ida |
| 18. horarios | t. del teléfono móvil |
| 19. terminal | u. de tacón |
| 20. cargador | v. de aeropuerto |

FICHA-ACTIVIDAD 1.2 - ¿QUÉ MALETA ELEGIR?

Instrucciones para los alumnos: antes de hacer una maleta, hay que elegir el tamaño más adecuado para el viaje que uno piensa realizar. Contesta a las siguientes preguntas, indicándonos qué modelo de maleta se adapta mejor a cada tipo de viaje.

Para viajes largos

A-¿Qué maleta elegimos si no llevamos cosas frágiles que podrían romperse durante el viaje y si vamos en nuestro propio coche o en un medio de transporte como el tren o el autobús?

B-¿Qué maleta elegimos si quieres que tu maleta no se rompa y no se abra y si facturamos nuestro equipaje (aviones, principalmente)?

C-¿Qué maleta elegimos si no quieres que la maleta se moje durante el viaje debido a un imprevisto en el transporte?

Para viajes cortos:

D-¿Qué maleta elegimos si el viaje es de un día o dos días?

E-¿Qué maleta elegimos si viajamos por negocios u otra razón y llevamos libros, documentos u otros objetos de pequeño tamaño?

F-¿Qué maleta elegimos si sólo llevamos lo imprescindible y tenemos que caminar mucho o consideramos la posibilidad de hacer dedo o tomar autobuses?

BOLSO DE MANO

MALETA BLANDA
CON RUEDAS

MALETÍN DE VIAJE

MALETA IMPERMEABLE

MOCHILA DE VIAJE

MALETA DURA
CON RUEDAS

FICHA-ACTIVIDAD 1.3 - UN TEST SOBRE TUS VACACIONES

Instrucciones para los alumnos: realiza este test y sabrás lo que prefieres hacer durante las vacaciones

1 - **Te gusta viajar:** A - solo B - con tu pareja C - con amigos

2 - **¿Dónde prefieres viajar?** A - a la montaña B - a una ciudad europea
 C - a la playa

3 - **Tipos de bebidas que más bebes cuando te vas de vacaciones:**

A - zumos naturales B - bebidas energéticas C - bebidas alcohólicas

4 - **¿Qué tipo de platos sueles tomar?** A - ensalada mixta B - cocina casera
 C - platos combinados

5 - **¿Cómo te proteges del sol?** A - con cremas solares B - con cacao de labios
 C - con gafas de sol

6 - **Tus lugares preferidos...** A - lugares tranquilos B - lugares exóticos
 C - lugares de diversión

7 - **¿Cómo prefieres viajar?** A - en coche B - en tren C - en avión

8 - **¿Cuando viajas prefieres alojarte?** A - en un camping B - en un hotel
 C - en un hostel

Mayoría de respuestas A: aunque estás de vacaciones cuidas de tu cuerpo, cuidas bien lo que comes para tener un cuerpo saludable. Déjate llevar un poquito más, no pasa nada. Volverás a estar en forma en poco tiempo. Te encanta la naturaleza pues te ayuda a desconectar del ajetreo diario. **Mayoría de respuestas B:** relacionas las vacaciones con unos días de ocio, fiesta o relax. Una alimentación saludable no está peleada con un sabor delicioso, por lo tanto cuidarse no tiene que ser sinónimo de comida aburrida. Recuerda que ciertos lujos pueden volverse en tu contra. Tus vacaciones son más culturales, prefieres visitar un museo, una catedral o por lo contrario puedes estar horas sin hacer nada. **Mayoría de respuestas C:** Si quieres disfrutar, ¡disfruta! pero no cambies de hábitos porque por pequeños que sean pueden dañar tu salud mental o física. Aprende a respetar tu cuerpo y tus límites. Eres de los que aprovechan las vacaciones para buscar a su media naranja y para hacer nuevas amistades y divertirse.

FICHA-ACTIVIDAD 1.4 - ¡TOMA NOTA!

Instrucciones para los alumnos: reflexiona individualmente o en grupo sobre la siguiente definición de colocación y sobre por qué es importante su estudio y conocimiento. Comenta y discute sobre lo entendido.

¿Qué es una colocación?

«A veces se establecen en el idioma combinaciones de palabras que aparecen con más frecuencia que otras igualmente correctas, y que pueden llegar a ser casi obligatorias, y que no coinciden de un idioma a otro»

(en *El cronómetro. Nivel Intermedio*, pag. 19 o en <http://www.edinumen.es/pdf/18.pdf>)

¿Para qué sirve?

«-Para encontrar la palabra justa y precisa, y usar así el idioma con corrección y naturalidad.

-Para no repetir siempre las mismas palabras al hablar o al escribir.

-Para ampliar el vocabulario sin esfuerzo.

-Para entender mejor el idioma y disfrutar de su riqueza y variedad. »

(en <http://diccionariopractico.grupo-sm.com/>)

¿Por qué es importante su estudio?

«Las colocaciones son una parte fundamental de toda lengua, pues designan acciones tan cotidianas como *tomarse un café* o *darse una ducha*, por lo que deberían ser tratadas desde el inicio del proceso de enseñanza de cualquier idioma.»

(en <http://collocate.blogspot.com/2010/09/que-es-una-colocacion.html>)

Por lo que respecta al tipo de combinación podemos distinguir las siguientes:

A) sustantivo + verbo

a1) verbo+sustantivo (objeto). Ej.: **hacer la maleta**

a2) sustantivo (sujeto) + verbo. Ej.: **ladrar el perro**

B) verbo+preposición+sustantivo. Ej.: **ir en avión**

C) sustantivo+adjetivo. Ej.: **viaje organizado**

C) sustantivo+preposición+sustantivo. Ej.: **mapa de carreteras**

D) verbo+adverbio. Ej.: **viajar cómodamente**

E) adverbio+adjetivo/participio. Ej.: **tranquilamente sentado**

F) verbo+adjetivo. Ej.: **viajar acompañado**

FICHA-ACTIVIDAD 1.5 – ¡ELABORA TU FICHERO!

Instrucciones para los alumnos: ordena las colocaciones hasta ahora encontradas por tipos. Esta actividad te permite elaborar un fichero combinatorio que te resultará útil para ampliar tu vocabulario. Recuerda que este fichero puede ser ampliado añadiendo las colocaciones nuevas que hayas aprendido durante la clase.

Sustantivo + preposición + sustantivo

maleta con ruedas, gafas de sol, ...

Sustantivo + adjetivo

maleta blanda, maleta dura, ...

Verbo+preposición+sustantivo

alojarse en un hotel, ir en avión, ...

FICHA-ACTIVIDAD 2 – UNA LLUVIA DE COLOCACIONES

Instrucciones para los alumnos: si quieres seguir practicando con las colocaciones participa en un concurso de preguntas. La clase se divide en dos grupos, el grupo A y el grupo B. Cada componente de cada grupo tendrá que elegir algunas de las colocaciones que se han presentado previamente en actividades anteriores y pedirle al componente del otro grupo que construya una frase que la contenga y así a seguir.

A continuación os detallamos las normas del Concurso-Quiz y ¡Que gane el mejor!

-Si la frase formada es aceptable el equipo gana un punto, de lo contrario regala un punto al equipo contrario.

-Si la colocación no es apropiada al contexto en que se use el equipo que ha formulado la frase regala un punto al equipo contrario.

-Los participantes de los dos grupos pueden consultarse con su propio equipo antes de formular la frase.

-Si se habla en una lengua diferente del español el equipo pierde un punto.

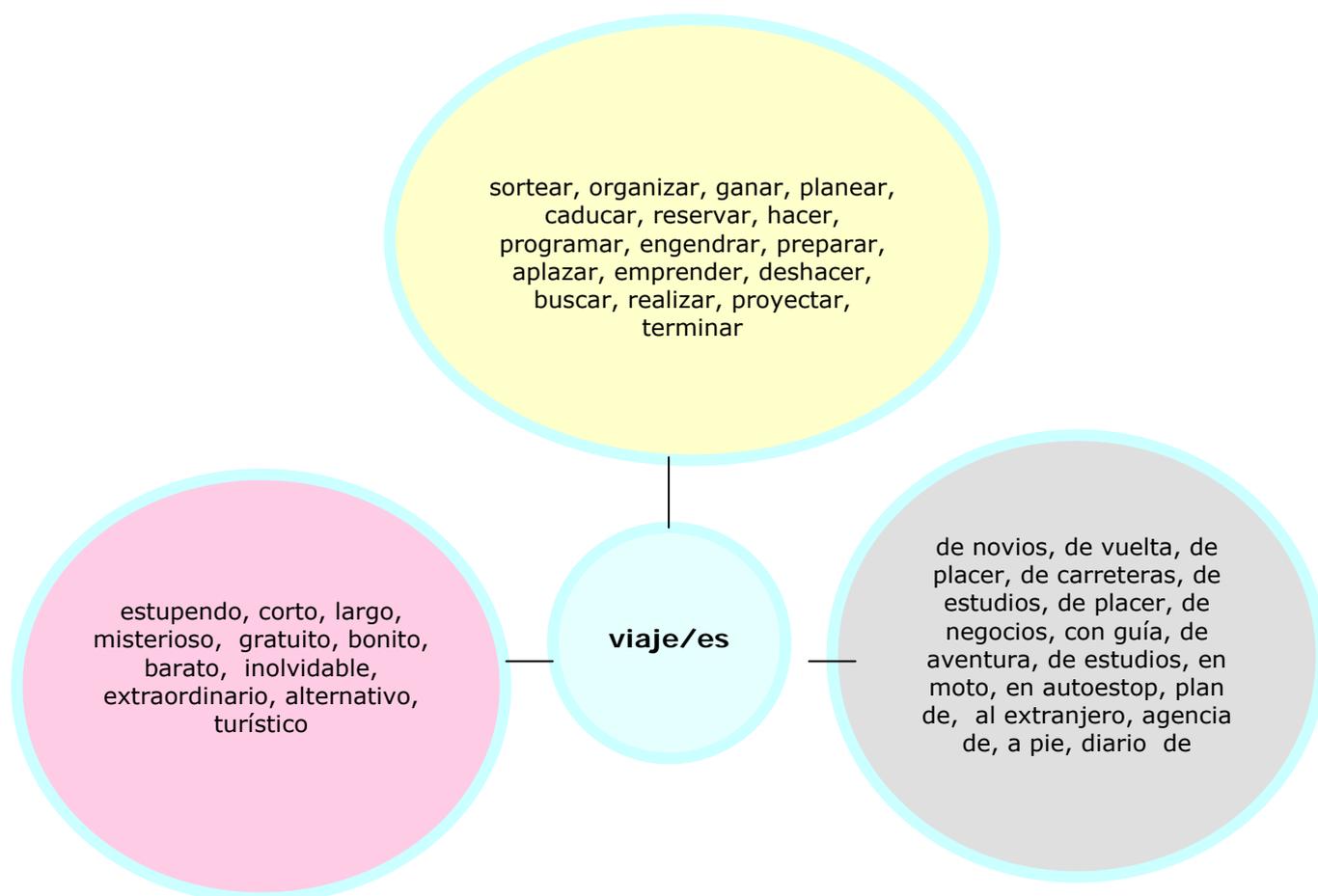


FICHA-ACTIVIDAD 2.1 – BUSCA AL INTRUSO

Instrucciones para los alumnos: elige, con la ayuda de tu compañero de al lado, los verbos, sustantivos o adjetivos presentes en el diagrama que puedan combinarse con el sustantivo 'viaje/es' y detecta los verbos, sustantivos o adjetivos intrusos. Averigua si tus intrusos coinciden con los de tus compañeros. Recuerda que algunas palabras pueden combinarse con una determinada palabra pero no con otras.

Para poner en práctica con éxito la actividad utiliza los siguientes recursos en línea:

- el motor de búsqueda Google <http://www.google.es/>
- el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) <http://corpus.rae.es/creanet.html> del que es posible extraer información para estudiar las palabras, sus significados y sus contextos.
- Diccionarios monolingües en línea.



FICHA-ACTIVIDAD 2.2 – ASOCIACIONES INCORRECTAS ENTRE PALABRAS

En la actividad anterior te pedíamos detectar a los intrusos. Si lo has conseguido ya sabrás que las siguientes palabras no pueden combinarse entre ellas: deshacer un viaje; caducar un viaje; viaje de carreteras; engendrar un viaje. Para poder poner en práctica con éxito la siguiente actividad utiliza los siguientes recursos en línea:

- el motor de búsqueda Google <http://www.google.es/>
- el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) <http://corpus.rae.es/creanet.html>
- Diccionarios monolingües en línea.

Reflexiona:

- Si no podemos deshacer un viaje, ¿qué otras cosas podemos **deshacer**, además de *la maleta*? Pon ejemplos.

.....

.....

.....

-Si un viaje no caduca, ¿qué otras cosas pueden **caducar**, además de un *billete*? Pon ejemplos.

.....

.....

.....

-Si no podemos engendrar un viaje, ¿qué otras cosas podemos **engendrar**, además de un *hijo*? Pon ejemplos.

.....

.....

.....

-La combinación de palabras **viaje + de + carreteras** no es la correcta. Busca otra combinación.

.....

FICHA-ACTIVIDAD 2.3 – DIFERENCIAS ENTRE LENGUAS AFINES

Instrucciones para los alumnos: reflexiona sobre el significado que adquieren las siguientes palabras. Todas están relacionadas con el tema de los viajes. Si tienes alguna duda sobre el significado que adquieren, lee la definición que te ofrecemos. Puesto que no siempre al pasar de la lengua italiana a la lengua española y viceversa se utilizan las mismas palabras o el mismo número de palabras, busca con la ayuda de tus compañeros el correspondiente italiano más próximo para darte cuenta de las diferencias o correspondencias. Anota las nuevas colocaciones en tu fichero combinatorio.

darse un baño: acto de lavar el cuerpo propio, el de otra persona o el de un animal, generalmente con agua y jabón.

cartera de viaje: se trata de una cartera ideal para llevar en nuestros viajes todos los documentos importantes.

mapa de carreteras: mapa que representa las carreteras y brinda información útil y dinámica para que planear un viaje por carretera.

facturar el equipaje: entregar y registrar equipajes o mercancías en una estación de transportes para que sean remitidos a su destino.

guía de teléfonos: libro de consulta donde se puede encontrar una serie de datos e informaciones acerca de un servicio; generalmente se ordena por orden alfabético o por materias.

gel de baño: gel que sirve para limpiarse el cuerpo.

máquina de afeitar: máquina que sirve para cortar el pelo y la barba.

marearse: experimentar una sensación de malestar en la cabeza y en el estómago, que generalmente se manifiesta con vómitos y pérdida del equilibrio.

secador de pelo: se usa para secar el cabello mediante aire caliente.

espuma de afeitar: es un producto que se utiliza al afeitarse, con el objetivo de no irritar la piel.

revelar las fotos: hacer visible la imagen impresa en la película fotográfica.

cámara de fotos: aparato que sirve para hacer fotografías.

FICHA-ACTIVIDAD 2.4 – EL VIAJE IDEAL PARA PERSONALIDADES DIFERENTES

Instrucciones para los alumnos: Juan, María, Jesús, Rocío e Irene están programando las tan merecidas vacaciones. Vamos a conocerlos mejor y descubre cuál de estos viajes podría ser el ideal dependiendo de la personalidad de cada persona. Amplía tu fichero añadiendo las colocaciones nuevas. Si tienes dudas sobre el significado de las palabras puedes recurrir al *Diccionario de la Real Academia*, al *Diccionario Clave* o al *WordReference.com Diccionario de la lengua española* en línea.

Juan: mentalidad innovadora, futurista y siempre orientada a lo nuevo y al cambio. En su trabajo le gusta mandar, dirigir y destacarse en todo. Le gusta moverse y desplazarse libremente para conocer gente y lugares nuevos. La puntualidad es muy importante y no soporta a las personas que llegan tarde a las citas.

María: apacible, amante del campo y de la naturaleza. Cómoda y deseosa de disfrutar las cosas buenas de la vida.

Jesús: intrépido, aventurero, inquieto, curioso. Su vida requiere acción y estímulo constante. Es el alma del grupo por su carácter fresco y jovial y por su facilidad de palabra, conversación sobre temas variados.

Rocío: elegante. Le gusta mucho la moda y elegir las mejores prendas y los más bonitos complementos para poder cambiarse tres veces al día.

Irene: Romántica y profunda. Le gusta pasear con su pareja a la luz de la Luna. Le gusta el misterio y lo exótico. Disfruta de períodos de soledad o retiro.

Unas vacaciones en algún **centro turístico campestre** donde puedas disfrutar de la placidez del paisaje, los ríos, saltos de agua, comidas al aire libre y descansar mucho, en un ambiente acogedor y sereno. Montar a caballo, visitar granjas y respirar aire puro, convivir con gente sencilla en un fin de semana agradable con todas las comodidades posibles para disfrutar tu descanso.

Visita sitios místicos como las **Pirámides de Egipto**, la India, Macchu-Picchu, el Cuzco, Yucatán, Petén, Monte Shastha, Sedonia, todos aquellos lugares donde puedas conocer culturas antiguas y explorar nuevos secretos íntimos a la hora del amor. Además visita sitios como Jerusalén, India o Tailandia donde puedes apreciar aspectos de diferentes religiones.

Unas vacaciones en una gran ciudad como **Nueva York** para conocer centros urbanos donde haya movimiento y actividad. Recuerda que por eso, lo mejor es alquilar un coche donde seas tú quién escoja las horas y lugar para moverte y no unas vacaciones de grupo donde te sentirías "mandado" por otros, lo cual no te gusta en absoluto.

Algún tipo de tour o viaje con un grupo tipo **safari** donde haya muchos cambios de escenas. Todo lo novedoso, interesante y excitante que demanda tu inteligencia. Recorridos por lugares poco explorados, visitas a centros de interés intelectual como lugares de exploración.

Algún tipo de lugar "chic" donde puedas lucir ropas elegantes, conciertos, óperas, desfiles de modas, discotecas elegantes como las de Acapulco o **Miami Beach**, restaurantes de cinco estrellas donde puedas cenar platos exquisitos a la luz de velas, con rosas y buen vino o champán. Hoteles de lujo, de cinco estrellas, donde haya todas las comodidades y clubs nocturnos con shows, casinos para tentar la suerte en juegos de ruleta, loterías y bacará.

FICHA-ACTIVIDAD 2.5 – DESCRIBE TU CARÁCTER O FORMA DE SER

Instrucciones para los alumnos: las personas pueden ser apacibles, intrépidas, aventureras, inquietas, curiosas, románticas, profundas, etc. Aquí tienes una lista de adjetivos para describir a una persona según su carácter. Describe tu carácter o tu forma de ser e indica los adjetivos de la lista que son sinónimos. Si tenéis dudas sobre el significado de las palabras podéis recurrir al *Diccionario de la Real Academia*, al *Diccionario Clave* o al *WordReference.com Diccionario de la lengua española* en línea.

AFABLE ALEGRE APACIBLE ATENTO ATREVIDO SERIO TRABAJADOR
ATOLONDRADO TÍMIDO EDUCADO INGENIOSO CORDIAL EXIGENTE GENEROSO
HURAÑO ESTÚPIDO EXTRAVAGANTE ARROGANTE LISTO MALHUMORADO
DISTRÁIDO MALICIOSO MENTIROSO GRUÑÓN CALLADO VALIENTE BOBO CONTENTO
ALTRUISTA REFLEXIVO DIVERTIDO FANTÁSTICO CORTÉS FIEL LISTO PRESUMIDO
SEVERO DESINTERESADO DESVERGONZADO AGUDO MIEDOSO PRUDENTE MEMO
ZOPENCO BRUTO MAJADERO CALMO ESQUIVO AMABLE COBARDE RÍGIDO CULTO
GROSERO BÁRBARO SOEZ CHIFLADO TEMERARIO SALVAJE INFATIGABLE SERENO
SIMPÁTICO SINCERO SOCIABLE SOLITARIO INTRÉPIDO CONFUSO SOÑADOR
TACITURNO DESORDENADO DIVERTIDO IDIOTA ILUSO TACITURNO IMBÉCIL
INTROVERTIDO INSOLENTE MIEDOSO CARIÑOSO INTELIGENTE TRANQUILO
ORGULLOSO CAMPECHANO REBELDE RISUEÑO, SUBVERSIVO INDISCIPLINADO
LLORÓN TRISTE VALIENTE EXTROVERTIDO INDEPENDIENTE PEREZOSO NERVIOSO
OPTIMISTA PESIMISTA FIESTERO DESCUIDADO DINÁMICO CREATIVO
COMUNICATIVO ORGANIZADO PACIENTE ESTRESADO RESPONSABLE
INTROVERTIDO



soy una persona

.....

.....

.....

.....

ENTRENA LA MEMORIA

Busca los adjetivos de la lista que son sinónimos y para recordar mejor las palabras aprendidas te aconsejamos elaborar un fichero combinatorio relacionado con el tema del carácter o forma de ser de una persona

FICHA-ACTIVIDAD 3 – EL “MAL DE ÁFRICA”

Instrucciones para los alumnos: has ganado un viaje para dos personas a África, un continente que enamora a los que llegan por sus animales, sus colores, sus paisajes, la belleza de la naturaleza, por su gente y sus olores y que genera en muchos de los que la visitan un deseo de volver conocido como el “Mal de África”. Pero, a la hora de realizar este viaje, debes tener en cuenta ciertas cosas: qué ropa poner en la maleta, qué precauciones tomar respecto a la salud (el problema del agua y de la higiene, el calor africano, la falta de un botiquín en el equipaje, las picaduras de insectos, las vacunas, etc.). Sirviéndote del siguiente enlace a la página web (<http://www.viajeros.com/articulos/consejos-para-viajar-a-africa>), que te permitirá acceder a la lectura del siguiente artículo «Consejos para viajar a África», haz una lista de lo que necesitas saber o llevar para afrontar este viaje: qué ropa poner en la maleta, qué precauciones tomar para evitar inconvenientes diarreas u otras afecciones más graves, para protegerse del calor africano, para evitar picaduras de insectos que pueden contagiarte enfermedades como la fiebre amarilla o la malaria, qué vacunas tienes que ponerte para evitar ciertas enfermedades. Contestando a las siguientes preguntas entrarás en contacto con colocaciones nuevas de ‘sustantivo + adjetivo’, de ‘verbo + sustantivo’, de ‘verbo + preposición + sustantivo’ y de ‘sustantivo + preposición + sustantivo’. Anota las nuevas colocaciones en tu fichero combinatorio.

¿Qué ropa pondrías en tu maleta?

¿Qué precauciones tomarías para evitar diarreas?

¿Qué precauciones tomarías para protegerte del calor africano?

¿Qué precauciones tomarías para evitar picaduras de insectos?

¿Qué precauciones tomarías para evitar la malaria?

¿Qué pondrías en tu botiquín de viaje?



FICHA - ACTIVIDAD 3.1 – OFERTA DE ACTIVIDADES, EXCURSIONES Y TOURS EN KENIA

Entrando en la siguiente página web <http://www.nomaders.com/actividades/africa/kenia/actividades-mombasa.aspx> (en [ver detalles](#)) encontrarás propuestas originales y atractivas, informaciones y ofertas sobre qué hacer y qué visitar en Kenia y más en concreto en Mombasa (EXCURSIÓN POR LA CIUDAD DE MOMBASA; PARQUE HALLER DE BAMBURI Y MAMBA VILLAGE; VISITA DE MEDIO DÍA A LA RESERVA DE SHIMBA HILLS; RESTAURANTE CHARLIE'S CLAWS, ISLA DE WASINI Y PARQUE MARINO DE KISITE; EXCURSIÓN DE UN DÍA AL PARQUE NACIONAL DE TSAVO ESTE; CRUCERO POR LA TARDE TAMARIND). Lee las ofertas detalladamente y a continuación indica qué colocaciones, de las contenidas en la siguiente tabla, pertenecen a cada una de las actividades u ofertas arriba elencadas. Esta actividad te permitirá reflexionar sobre el hecho de que una colocación, por ejemplo de verbo+sustantivo, ej.: (escuchar música) puede contener otra colocación, por ejemplo de sustantivo+adjetivo, ej.: (escuchar (música) africana).

restaurante de la isla	concluir la excursión	vistas inigualables
venir de la costa norte	puerto pintoresco	parque natural
comenzar el recorrido en coche	templo hindú	rica diversidad cultural
comenzar la excursión	antiguo barco árabe	entrar en el parque
atravesar en vehículo las arboladas colinas	regresar al muelle	ofrecer un crucero
servir la mejor comida de cangrejo	visitar la reserva natural	música africana
vistas magníficas	antigua ciudad	callejuelas estrechas
realizar un breve recorrido en coche	albergar hipopótamos	navegar hacia el parque marino
visita al casco antiguo	practicar esnórquel	visita a la granja de cocodrilos
visitar una mezquita	comenzar el safari fotográfico	ofrecer platos de marisco
nadar con los delfines	ofrecer un soberbio crucero	realizar una divertida sesión de buceo
banda de música en directo	salir temprano	dar de comer a bordo del barco
puerto comercial	dar un paseo por el parque	traslado al muelle
ver los animales salvajes	ciudad costera	dirigirse al parque nacional
afloramiento coralino		

FICHA-ACTIVIDAD 3.2 – RELLENA LOS ESPACIOS EN BLANCO

Instrucciones para los alumnos: a partir de una lista de colocaciones, introduce en los espacios en blanco la colocación adecuada. Anota las nuevas colocaciones en tu fichero.

zonas de fumadores	vuelos directos	centro de la ciudad	seguro de viaje
enviar postales	banda transportadora	alquilar un coche	productos típicos
noches de alojamiento	compañías aéreas	cambiar el dinero	hoteles económicos
habitaciones con aire acondicionado	tarjeta de embarque		destino de viaje

- 1) Los son más difíciles de encontrar que los vuelos con escala.
- 2) Disfruta de dos con cocktail de bienvenida + desayuno buffet, 1 cena y 1 Spa para 2 personas en Atenas por solo 200 euros.
- 3) Croacia está adquiriendo cada vez más popularidad como para aquellos turistas que quieran disfrutar del sol y del calor.
- 4) En <http://www.ryanair.com/> encontrarás una lista de las principales de bajo coste y de línea que operan en toda Europa.
- 5) Para aquellos turistas que quieran ahorrar en su viaje a Londres, la capital de Inglaterra ofrece varios de dos y tres estrellas.
- 6) El hotel *Las Dunas* dispone de, caja fuerte, calefacción, hilo musical, parabólica, acceso a Internet, servicio de lavandería, baño privado, ...
- 7) La mayoría de los españoles siguen prefiriendo vivir en el que buscar una casa en la periferia o en algún pueblo de las afueras.
- 8) No se permite fumar en el restaurante ni en las zonas comunes del hotel. Sólo se podrá fumar en las debidamente indicadas.
- 9) El restaurante asturiano *La Sidrería Casa Cortina* ofrece un menú de bienvenida con asturianos como la fabada, el cordero o los escalopines de ternera con salsa de cabrales, y postres como el arroz con leche.
- 10) La aerolínea de bajo coste *Ryanair* cobra 40 euros a los pasajeros que llegan al aeropuerto sin una impresa en su casa.
- 11) cuando estamos de viaje es algo que muchas veces no hacemos ya sea por falta de tiempo o por la incomodidad de buscar un lugar donde vendan sellos y después tener que buscar un buzón.
- 12) No esperes hasta el último minuto para Si ya has decidido cambiar una buena cantidad de dinero antes de salir de tu país de origen, no lo dejes hasta el final.
- 13) Todos los viajeros no están obligados a poseer un durante el transcurso del tour pero es recomendable poseer uno para casos de emergencia.
- 14) Hay muchas personas que prefieren para un trayecto más largo, para poder viajar entre ciudades y disfrutar así de una mayor libertad durante el viaje.
- 15) Cualquiera que haya viajado unas cuantas veces habrá visto maletas chorreando líquido, abiertas o maltratadas mientras esperaba la llegada de su equipaje por la

FICHA-ACTIVIDAD 3.3 – COMBINACIONES RESTRINGIDAS

Instrucciones para los alumnos: completa las siguientes frases con uno de los verbos indicados. Recuerda que hay combinaciones cuyas palabras no pueden ser sustituidas por otras. Para no incurrir en error busca en el motor de búsqueda Google <http://www.google.es/> algunos ejemplos de uso para cada combinación y decide cuál de los verbos indicados puede combinarse con una determinada palabra.

andar / salir / subir

1-¿Qué hay que hacer antes de de viaje? Desde ya, hay que informarse adecuadamente sobre los destinos que uno piensa visitar.

cancelar / quitar / borrar

2-Unos amigos tenían hoy un vuelo de Londres a Bilbao con la compañía *Vueling*. Les han el vuelo debido a una huelga y están en el aeropuerto sin saber muy bien qué hacer.

situar / posicionar / colocar

3-La clave de una buena maleta será la ropa de forma que nos entre todo. No es una misión imposible, aunque al principio lo parezca.

cerrar / encerrar / abotonar

4-Mañana lo último que haré después de ponerme las lentillas y antes de la maleta será meter dentro la solución líquida y el contenedor.

5- **desgastar / gastar / consumir**

Merece la pena el dinero en viajes. Viajar es importante para conocer nuevas culturas, gente distinta y lugares diferentes, además viajar abre la mente y nos hace ser más tolerantes.

6- **recopilar / rellenar / compilar**

Si usted pierde su equipaje en el vuelo, deberá una hoja de reclamación en el departamento de equipajes perdidos de su línea aérea nada más llegar al aeropuerto de destino.

REFLEXIONA

Cuando hablamos de colocaciones hay que tener en cuenta que existen no solo colocaciones cuyos elementos pueden ser sustituidos por otros (o combinaciones libres): viaje corto, viaje breve, etc., sino colocaciones cuyos elementos no pueden ser sustituidos tan libremente por otros (o combinaciones restringidas): validar un billete, revelar las fotos, facturar el equipaje, etc.

FICHA-ACTIVIDAD 3.4 – ¡EL VIAJE DE FIN DE CURSO!

Es hora de ir preparando el esperado momento para todo estudiante: ¡el viaje de fin de curso! Después de un intenso año de estudio y sacrificio, llega la ocasión perfecta de dejar los libros a un lado y compartir con tus compañeros vuestro merecido viaje. Pero, cuando no nos ponemos de acuerdo a la hora de elegir el destino o el momento en el que podemos viajar, se puede convertir en motivo de discusiones. Entonces, para que este viaje resulte inolvidable conviene planearlo con calma. Tenéis que formar dos grupos. Cada grupo tiene que:

a)-ponerse de acuerdo sobre el destino más ideal para un viaje de fin de curso. Para obtener más información os aconsejamos las siguientes páginas web:

<http://www.viatgeaddictes.com/es/viatges.php> Guías y relatos:

<http://www.viatgeaddictes.com/es/enllacos.php#websvia> Webs de viajes

<http://www.viatgeaddictes.com/es/enllacos.php#blocsvia> Blogs de viajes

<http://www.viatgeaddictes.com/es/forum.php> Foros de viajeros

b)-establecer las circunstancias en las que harán el viaje: el tiempo, el clima.

c)-indicar los objetivos del viaje teniendo en cuenta tu personalidad (aventura, relax, diversión, etc.)

d)-hacer un presupuesto realista para saber cuánto dinero necesitas. El dinero influye a la hora de decidir el destino.

e)-decidir el medio de transporte empleado para ir y volver. Os recordamos que uno de los medios de transporte más económicos si viajamos por Europa, con un gran número de descuentos sobre todo para gente joven, es el tren.

f)-intercambiar ideas sobre qué les gustaría visitar y hacer durante este viaje. Antes de visitar cualquier lugar siempre es recomendable documentarse sobre su historia, costumbres, cosas a ver, realidad social, situación actual, etc. Esto nos permite entender mucho mejor lo que veremos durante el viaje.

g)-preparar el itinerario o ruta que hay que seguir durante el viaje y el transporte empleado en cada etapa, haciendo una planificación realista respecto de los días disponibles y de los lugares que se pueden visitar.

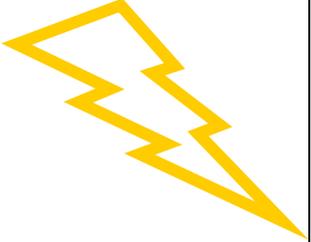
h)-escribir una lista de cosas que las personas tienen que recordar antes de salir de viaje para evitar problemas causados por la improvisación: por ejemplo el carné de estudiante que en algunos países te permite obtener descuentos en entradas a museos, lugares arqueológicos, en transportes; un seguro de asistencia en el extranjero que cubra los gastos derivados de enfermedad, accidentes o cualquier otra incidencia sanitaria que nos pueda ocurrir en el lugar de destino o durante el desplazamiento; la tarjeta de credito; dinero en efectivo, etc.

i)-indicar la maleta más adecuada para el viaje que uno piensa realizar.

l)-preparar una lista de viaje. Recuerda que el tipo de ropa y calzado que llevemos dependerá del tipo de viaje que hagamos y del clima. Cuando lo tengáis todo planeado, cada grupo tendrá que preparar una pequeña presentación para el otro grupo y viceversa. Terminada la presentación, tenéis que poneros de acuerdo sobre cuál de los dos viajes podría ser el ideal para un viaje de fin de curso **¡Buen viaje!**

FICHA-ACTIVIDAD 3.5 – CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

Contesta a las siguientes preguntas...

			
¿Te ha gustado trabajar de esta forma?			
¿Cuál ha sido tu nivel de participación?			
¿Te ha gustado trabajar en grupo?			
¿Qué te han parecido las actividades?			
¿Te ha gustado el tema?			
¿Qué otros temas te gustaría trabajar?			
¿Qué actividades te han gustado? Observaciones			
¿Qué colocaciones nuevas has aprendido?			

3.1 APARTADO CLAVE DE LAS ACTIVIDADES

Ficha-actividad 1: el texto presenta 14 combinaciones de palabras de sustantivo + preposición + sustantivo : maleta de viajes, medio de transporte, cámara de fotos, cámara de vídeo, objetos de valor, compartimentos con cierre, gel de baño, pasta de dientes, viaje con pareja, viaje con un grupo de amigos, toallas de mano, zapatillas de deporte, botas de marcha.

Ficha-actividad 1.1: **1 e** cepillo de dientes; **2 i** traje de baño; **3 a** ropa de colores; **4 f** trolleys con rueda; **5 b** dinero en metálico; **6 c** bolso de mano; **7 h** baraja de naipes; **8 l** gafas de sol; **9 d** billete de avión; **10 g** carnet de identidad; **11 n** líquido para las lentillas; **12 q** ropa para dormir; **13 m** tarjeta de crédito; **14 u** zapatos de tacón; **15 o** mapa de carreteras; **16 s** billete de ida; **17 p** gomina para el pelo; **18 r** horarios de vuelos; **19 v** terminal de aeropuerto; **20 t** cargador del teléfono móvil.

Ficha-actividad 1.2: A: maleta blanda con ruedas; B: maleta dura con ruedas; C: maleta impermeable; D: bolso de mano; E: maletín de viaje; F: mochila de viaje.

Ficha-actividad 2.1: viaje de novios; viaje de vuelta; viaje de placer; viaje al extranjero; viaje de estudios; viaje de negocios; viaje con guía; viaje en moto; viaje en autoestop; plan de viaje; agencia de viajes; viaje de aventura; diario de viaje; viaje de estudios; viaje a pie; cancelar un viaje; reservar un viaje; ganar un viaje; sortear un viaje; organizar un viaje; planear un viaje; reservar un viaje; hacer un viaje; buscar un viaje; programar un viaje; preparar un viaje; realizar un viaje; emprender un viaje; viaje estupendo; viaje corto; viaje largo; viaje misterioso; viaje gratuito; viaje bonito; viaje barato; viaje extraordinario; viaje inolvidable; viaje alternativo.

Intrusos: deshacer un viaje; caducar un viaje; viaje de carreteras; engendrar un viaje.

Ficha-actividad 2.3: **a**-farsi un bagno; **b**-portadocumenti; **c**-fare il ceck in; **d**-rubrica telefonica; **e**-bagnoschiuma; **f**-rasoio; **g**-soffrire il mar di mare; **h**-sviluppare le foto; **i**-schiuma da barba; **l**-macchina fotografica; **m**-asciugacapelli.

Ficha-actividad 2.4: **Juan:** Nueva York; **María:** centro turístico campestre; **Jesús:** safari; **Rocío:** Miami Beach; **Irene:** Pirámides de Egipto.

Algunas de las colocaciones nuevas: programar las vacaciones; viaje ideal; mentalidad futurista; moverse libremente; conocer lugares nuevos; llegar tarde; persona aventurera; carácter jovial; elegir las prendas; complementos bonitos; pasear con su pareja; períodos de soledad; comidas al aire libre; centro turístico; ambiente acogedor; montar a caballo; sitios místicos; culturas antiguas; centros urbanos; alquilar un coche; vacaciones de grupo; ropas elegantes; hoteles de lujo; clubs nocturnos; platos exquisitos; tentar la suerte; juegos de ruleta.

Ficha-actividad 2.5: Afable, cordial, cortés, cariñoso, campechano, educado, atento; calmo, sereno, tranquilo, apacible, paciente; Alegre, contento, risueño; Simpático, gracioso, amable, extrovertido, sociable, divertido; Trabajador, infatigable; Atrevido, valiente, temerario, intrépido; Rebelde, subversivo, indisciplinado; Ingenioso, agudo, inteligente, listo; Taciturno, reflexivo, serio, tímido, solitario, callado, introvertido; Atolondrado, distraído, confuso; Exigente, rígido, severo; Generoso, altruista, desinteresado; Huraño, esquivo, introvertido, solitario; Estúpido, memo, zopenco, bobo, idiota, imbécil, majadero; Bruto, bárbaro, salvaje, soez, grosero; Miedoso, cobarde; Insolente, arrogante, desvergonzado, presumido; Malhumorado, gruñón.

Ficha-actividad 3:

¿Qué ropa pondrías en tu maleta? Ropa cómoda, calzado todoterreno, crema solar, gafas de sol, protector labial, cámara fotográfica, un botiquín médico, navaja de bolsillo, objetos de aseo personal (desodorante, pasta de dientes, etc.)

¿Qué precauciones tomarías para evitar diarreas? Evitar las comidas en la calle o locales de poca higiene; tomar el almuerzo en el hotel o restaurantes turísticos; comer alimentos cocinados, no crudos, no comer los mariscos o comida de mar, las verduras y las frutas cuando se las limpia con agua no potable; no beber o cepillarse los dientes con agua de grifos; tomar únicamente agua mineral; no poner hielos en las bebidas.

¿Qué precauciones tomarías para protegerte del calor africano? Utilizar protector solar y labial, gafas, sombrero y ropa liviana; evitar estar en contacto directo con el sol y exponerse a altas temperaturas; beber mucha agua y no otra bebida.

¿Qué precauciones tomarías para evitar picaduras de insectos? Llevar el cuerpo bien cubierto y utilizar vestimenta de color claro, que atrae menos los mosquitos; A la hora del sueño llevar pijamas largos y calcetines; utilizar repelente en el cuerpo y en la ropa; utilizar en la habitación productos anti-mosquitos ya sean espirales, eléctricos o en pastillas.

¿Qué precauciones tomarías para evitar la malaria? Protegerse contra las picaduras de mosquitos; tomar un medicamento para prevenir la malaria.

¿Qué pondrías en tu botiquín de viaje? Protectores, vendas, antisépticos, agujas esterilizadas, un termómetro, medicamentos antiinflamatorios, antiácidos, analgésicos, antigripales y antibióticos para disentería.

Ficha-actividad 3.1:

EXCURSIÓN POR LA CIUDAD DE MOMBASA: ciudad costera, puerto comercial, visita al casco antiguo, callejuelas estrechas, rica diversidad cultural, visitar una mezquita, templo hindú.

PARQUE HALLER DE BAMBURI Y MAMBA VILLAGE: parque natural, albergar hipopótamos, dar un paseo por el parque, concluir la excursión, visita a la granja de cocodrilos.

VISITA DE MEDIO DÍA A LA RESERVA DE SHIMBA HILLS: visitar la reserva natural, venir de la costa norte, atravesar en vehículo las arboladas colinas, entrar en el parque, comenzar su recorrido en coche.

RESTAURANTE CHARLIE'S CLAWS, ISLA DE WASINI Y PARQUE MARINO DE KISITE: comenzar la excursión, traslado al muelle, navegar hacia el parque marino, practicar esnórquel, realizar una divertida sesión de buceo, nadar con los delfines, afloramiento coralino, restaurante de la isla, servir la mejor comida de cangrejo, tomar el sol, regresar al muelle.

EXCURSIÓN DE UN DÍA AL PARQUE NACIONAL DE TSAVO ESTE: salir temprano, dirigirse al parque nacional, comenzar el safari fotográfico, vistas inigualables, realizar un breve recorrido en coche, ver los animales salvajes.

CRUCERO POR LA TARDE TAMARIND: antiguo barco árabe, ofrecer un soberbio crucero, vistas magníficas, antigua ciudad, puerto pintoresco, restaurante de marisco, dar de comer a bordo del barco, ofrecer platos de marisco, banda de música en directo, música africana.

Ficha-actividad 3.2:

1) vuelos directos; 2) noches de alojamiento; 3) destino de viaje; 4) compañías aéreas; 5) hoteles económicos; 6) habitaciones con aire acondicionado; 7) centro de la ciudad; 8) zonas de fumadores; 9) productos típicos; 10) tarjeta de embarque; 11) enviar postales; 12) cambiar el dinero; 13) seguro de viaje; 14) alquilar un coche; 15) banda transportadora.

Ficha-actividad 3.3:

1-salir; 2-cancelar;3-colocar; 4-cerrar; 5-gastar; 6-rellenar.

3.2 APARTADO RECURSOS EN LÍNEA UTILIZADOS EN LA UNIDAD

- Lectura del artículo «PREPARAR LA MALETA DE VIAJES»
<http://www.cosasdeviajes.com/preparar-maleta-viajes/>
- *Diccionario de la Real Academia*
<http://buscon.rae.es/draeI/>
- *Diccionario Clave*
<http://clave.librosvivos.net/>
- *WordReference.com Diccionario de la lengua española*
<http://www.wordreference.com> .
- Definición de colocación en VV.AA. (2005): *El cronómetro. Manual de preparación del DELE, Nivel Intermedio*, Madrid, Edinumen, p. 19.
<http://www.edinumen.es/pdf/18.pdf>
- Información sobre el *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* de la editorial SM:
<http://diccionariopractico.grupo-sm.com/>
- Definición de colocación
<http://collocate.blogspot.com/2010/09/que-es-una-colocacion.html>
- Motor de búsqueda Google
<http://www.google.es/>
- Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)
<http://corpus.rae.es/creanet.html>
- Lectura del artículo «EL VIAJE IDEAL PARA TU PERSONALIDAD»
<http://vidayfamilia.univision.com/serpadre/vacaciones/article/2009-04-03/el-viaje-ideal-para-tu>
- Lectura del artículo «CONSEJOS PARA VIAJAR A ÁFRICA»
<http://www.viajeros.com/articulos/consejos-para-viajar-a-africa>
- Lectura del artículo «GUÍA PASO A PASO PARA PREPARAR UN VIAJE INDEPENDIENTE... Y ECONÓMICO»
<http://www.viatgeaddictes.com/es/prepara.php>
- Enlace a la páginas web:
 - <http://www.nomaders.com/actividades/africa/kenia/actividades-mombasa.aspx> (Actividades en Mombasa)
 - <http://www.viatgeaddictes.com/es/viatges.php> (Guías y relatos de viaje)
 - <http://www.viatgeaddictes.com/es/enllacos.php#websvia> (Webs de viajes)
 - <http://www.viatgeaddictes.com/es/enllacos.php#blocsvia> (Blogs de viajes)
 - <http://www.viatgeaddictes.com/es/forum.php> (Foros de viajeros)

Aplicación de teorías constructivistas al uso de actividades cooperativas en la clase de E/LE.

IRIA VÁZQUEZ MARIÑO
Université de Lille 1
iriamarino@hotmail.com

Licenciada en Lingüística por la Universidad Autónoma de Madrid y Máster en la enseñanza del español como segunda lengua por la UNED. Ha trabajado como profesora de español en el Institute d'Etudes Politiques en Aix-en-Provence, Francia. Actualmente trabaja en la Universidad de Lille 1 y colabora como profesora en el IEP de Lille desde septiembre de 2009. Entre sus campos de investigación se encuentran principalmente el uso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de E/LE.

Resumen: En esta comunicación hablaremos sobre los principios más importantes del “constructivismo” de Vygotsky mencionando brevemente otras teorías del aprendizaje previas a esta, para explicar cómo, a partir de estas ideas, han surgido en la enseñanza de lenguas nuevos modelos de enseñanza, como el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo. Después vamos a ver qué características tienen estos tipos de aprendizaje y finalmente mostraremos algunos ejemplos de aplicaciones didácticas realizadas en el contexto de la enseñanza del español para intentar confirmar si sirviéndonos de estos nuevos modelos de aprendizaje para intentar confirmar si, como dice Vygotsky, “la lengua se aprende mejor en sociedad”.

Palabras clave: constructivismo, aprendizaje, cooperativo, colaborativo, palabra...

1. INTRODUCCIÓN

Es evidente que los individuos hablamos para decirnos algo, es decir, que la función primaria del lenguaje es la comunicación, y que esta forma de comunicación que es el habla, es un producto social que deriva del pensamiento.

Todos los procesos como el lenguaje, el razonamiento y la comunicación se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. Los constructivistas estudiaron en profundidad este proceso de internalización que en

las últimas décadas ha cobrado bastante importancia en la enseñanza y aprendizaje de lenguas a la hora de que los estudiantes adquieran la habilidad de interactuar por medio del lenguaje.

De acuerdo con las teorías constructivistas, los estudiantes de lenguas siguen un proceso de adquisición que se desarrolla gracias a la interacción social con otros individuos. Así, la lengua es el instrumento que utilizamos para comunicarnos e interactuar socialmente. Y en este proceso comunicativo, es posible separar las etapas y procesos del aprendizaje de una lengua extranjera y aplicarlos a las clases de ELE.

En este trabajo veremos brevemente cuáles son los principios más importantes del denominado "constructivismo" de Vygotsky, haciendo una breve introducción de otras teorías precedentes, como el conductismo y el cognitismo, y trataremos de explicar cómo, a partir de estas ideas, se han promovido nuevos modelos de enseñanza en el aula de lenguas extranjeras, como son el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo.

Seguidamente vamos a considerar de qué manera estos dos tipos de aprendizaje pueden ayudar a aprender una lengua extranjera como el español, resaltando sus diferencias y también poniendo en común sus semejanzas.

Para terminar, mostraremos algunos ejemplos de aplicaciones didácticas cooperativas y colaborativas que hemos puesto en práctica en los cursos de español como lengua extranjera en Francia, para intentar confirmar si, como decía Vygotsky, la lengua se aprende mejor en sociedad.

2. DEL ORIGEN DEL CONOCIMIENTO AL CONSTRUCTIVISMO

2.1 Introducción a las teorías del aprendizaje: empirismo y racionalismo

El constructivismo derivó de otras líneas de investigación en torno al origen del conocimiento y la adquisición del aprendizaje. Al principio se podían observar dos puntos de vista opuestos en relación con el origen del conocimiento: el empirismo y el racionalismo. En el primero, se considera que la experiencia es el origen del conocimiento y que todo se aprende por medio de la interacción social (Schunk, 1991). Por el contrario, en el racionalismo se afirma que el conocimiento surge de la razón sin ayuda de los sentidos. Estas últimas teorías empiezan con Platón (427-347 a.C) y expresan cómo los seres humanos aprenden gracias al recuerdo y "*re-descubrimiento*" de lo que ya existe en la mente.

Posteriormente, ya en la primera mitad del siglo XX y a partir de las investigaciones en torno al empirismo, empezaron a aparecer otras teorías de aprendizaje basadas en la idea de que los humanos aprendemos en sociedad.

" El aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de una determinada manera, la cual resulta de la práctica o de alguna otra forma de experiencia" (Shuel, 1990)

Primero surge el conductismo y derivada de esta aparecerían un poco más adelante el cognitivismo y el constructivismo, cuyos máximos representantes serían Jean Piaget y Lev Vygotsky respectivamente.

2.2 Del conductivismo y el cognitivismo hasta el constructivismo

La idea principal del conductismo era que se aprende cuando se consigue mostrar una respuesta adecuada a un estímulo determinado. De esta manera, el estudiante no es un participante activo del proceso de aprendizaje, sino que simplemente reacciona a las condiciones (estímulos) que le rodean. Por eso, el factor más importante para los conductistas serían las condiciones ambientales que rodean a los aprendientes.

Entonces el objetivo del aprendizaje según el conductismo consistiría en presentar diferentes estímulos a los estudiantes en múltiples ocasiones para que los mismos tuviesen las suficientes oportunidades de practicar y posteriormente conseguir llegar a dar una respuesta correcta cuando se les presentasen estímulos ya conocidos mediante "pistas" o "indicios".

A partir de los años 50 las teorías del aprendizaje tienden a centrarse en las ciencias cognitivas que investigan sobre procesos más complejos relacionados con el aprendizaje como el pensamiento, el lenguaje y el procesamiento de la información. La diferencia con el conductismo se refleja en que, en lugar de dar importancia a la respuesta a los estímulos el énfasis se centra en el procesamiento mental.

El cognitivismo representado por el suizo Jean Piaget, da importancia a la adquisición del conocimiento y de las estructuras mentales internas y por eso, el aprendizaje para él serían los cambios que se producen entre los estados del conocimiento y no los cambios que se van produciendo en los aprendientes a partir de sus respuestas a estímulos. El aprendizaje estaría relacionado con lo que saben los estudiantes y con cómo lo adquieren (Jonassen, 1991). Para ellos la adquisición del conocimiento es una actividad mental que conlleva una codificación interna y una estructuración por parte del estudiante. El estudiante es un participante activo del proceso de aprendizaje pues lo que le rodea (pensamientos, creencias, actitudes y valores), también influyen en la adquisición del conocimiento. Este aprendizaje se produce cuando el conocimiento se almacena en la memoria ordenadamente y es el profesor quien debe ayudar al estudiante a que relacione este conocimiento organizado con los nuevos conocimientos con los que se va

encontrando en el medio social. Así pues, es a través de la experiencia que se produce el conocimiento, y esta experiencia conduce a la creación de esquemas o modelos mentales que almacenamos en nuestras mentes y que se van adaptando a cada nueva información (Piaget, 1955)

Por otro lado, este conocimiento debe ser significativo para que los estudiantes puedan organizar bien la información y relacionarla con el conocimiento que ya existe en la memoria. Este aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante, que construye su propio conocimiento, relaciona lo que tiene que aprender con los conocimientos que ya posee. Estos significados construidos se incorporan a los esquemas de conocimiento, los cuales el estudiante modifica y enriquece y de esta forma se va produciendo un aprendizaje basado en los conocimientos que ya se poseen.

3. VYGOTSKY Y EL “APRENDIZAJE SOCIAL”

El mayor exponente de lo que se conoce como “constructivismo” es el bielorruso Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934), cuyos estudios se centraron en los procesos de adquisición del aprendizaje en los niños. El análisis de Vygotsky sobre las relaciones entre desarrollo y aprendizaje en relación con la adquisición del lenguaje fue el primer modelo basado en el proceso natural de desarrollo.

Para este autor el aprendizaje no depende exclusivamente de la herencia genética sino que es una construcción común entre el niño y el adulto, y para que se produzca esta construcción es necesaria la contribución del entorno social.

Además de ocuparse de este tema, el constructivismo también profundizó en el estudio de otros aspectos relacionados con el proceso de adquisición de la lengua como son los conceptos de aprendizaje y desarrollo social, la zona de desarrollo próximo y el aprendizaje en contextos significativos.

Primeramente, Vygotsky destaca que lo más influye en el aprendizaje es el papel que desempeña la comunidad y el medio social, y que lo que rodea al estudiante afecta a cómo este ve el mundo, lo interpreta y a partir de esto cómo aprende. Así, el conocimiento sería el proceso de interacción entre el sujeto y el medio, entendiéndose este medio como algo no solo físico, sino también social y cultural.

Según este modelo, el aprendizaje es un medio para fortalecer este proceso utilizando herramientas que han sido creadas por la cultura. Estos instrumentos o herramientas a su vez amplían las posibilidades naturales del individuo y reestructuran sus funciones mentales.

Mientras que para Piaget, desde una visión cognitivista, lo que el niño aprende depende de su nivel cognitivo, para las teorías constructivistas de Vygotsky el desarrollo va a estar condicionado por el aprendizaje social. Como ejemplo, afirma

que un estudiante que tenga en su vida más oportunidades de aprender que otro (porque vaya a la escuela, se relacione con otros estudiantes, con docentes que le ayuden en su proceso de aprendizaje, etc.), adquirirá más información y también un mayor desarrollo cognitivo. Por eso, según Vygotsky, el desarrollo cognitivo irá aumentando según el medio social en el que se encuentre el estudiante y no al contrario.

El constructivismo afirma que "nada viene de nada", y que un conocimiento viene siempre de un conocimiento previo. Según esto, cuando una persona aprende algo nuevo, lo va incorporando a sus experiencias anteriores y a sus propias estructuras mentales, "el estudiante construye su "propia comprensión en su propia mente". (Payer, 2005)

Por eso el constructivismo defiende que el aprendizaje no es solo un asunto de transmisión y acumulación de conocimientos, sino que es una actividad social y colaborativa que no puede ser enseñada puesto que es un proceso activo por parte del propio estudiante quien debe construir su conocimiento a partir de su experiencia, y es gracias a esta última que adapta la información nueva a los conocimientos ya adquiridos.

El cognitivismo afirmaba que el estudiante recupera los conocimientos organizados e intactos en la mente, mientras que por el contrario, el constructivismo considera que lo más importante es que el estudiante pueda crear y comprender nueva información y conocimientos por medio del denominado "*andamiaje*", proceso en el que los conocimientos nuevos se van adaptando a los conocimientos previos.

De esta manera, un estudiante que esté en pleno proceso de aprendizaje, como agente activo de este proceso, primero recibe toda la información nueva que le rodea, después la almacena y organiza en este esquema mental que acabamos de mencionar para poder localizar esta información en futuras ocasiones y además, ir integrando la información nueva.

"El constructivismo busca ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar y transformar la información nueva. Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas". (Grennon y Brooks, 1999)

Para Vygotsky, lo más importante de la educación es que garantice al aprendiente las herramientas y las técnicas y operaciones intelectuales que le permitan adquirir conocimientos. Bajo los supuestos constructivistas, entre estas herramientas sin duda la más importante para el aprendizaje es el lenguaje. Si a esto le añadimos el hecho de que además, la interacción social es el aspecto más importante en el aprendizaje, podemos llegar a la conclusión de que, gracias a la contribución de Vygotsky el aprendizaje se ve no como una actividad individual, sino social.

Puesto que el ser humano construye su conocimiento no solo porque se trate de una función natural sino también porque los humanos están acostumbrados a construir a través del diálogo continuo con otros, un buen ejemplo de cómo estas herramientas se convierten en mecanismos de carácter social que pueden estimular y favorecer el proceso de aprendizaje sería el caso de las discusiones en grupo en una clase de lenguas. Estos debates o discusiones potencian el poder de argumentación y los debates entre alumnos que tienen el mismo nivel de conocimiento en un tema y fomentan asimismo el proceso de aprendizaje de la lengua objeto de estudio.

Por otro lado, se hace hincapié en el aspecto de que esta educación de la que habla el constructivismo debe "estar orientada hacia la zona de desarrollo próximo en la cual el niño se encontrará con la cultura con el apoyo del adulto". Para Vygotsky, este adulto es participante en las construcciones comunes y además, organizador del aprendizaje. Si extrapolamos esta afirmación del constructivismo a nuestro terreno, en las clases de lenguas, el adulto del que habla el constructivismo tendría relación con el papel del profesor y en ciertos casos con otros compañeros. Así pues, podremos afirmar que el organizador y guía del aprendizaje sería el profesor, aunque debemos destacar el hecho de que en la enseñanza actual el rol del profesor ya no es el del experto, sino que también en este proceso de aprendizaje pueden ser de ayuda algunos compañeros con los que haya lazos colaborativos y tengan un nivel de conocimiento superior y puedan ayudarse mutuamente.

De esta manera, es evidente que el aprendizaje está determinado socialmente y como añade Frawley (1997), *"se aprende con la ayuda de los demás, se aprende en el ámbito de la interacción social y esta interacción social como posibilidad de aprendizaje es la zona de desarrollo próximo"*.

En este contexto, la zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel real de desarrollo (del estudiante cuando comienza la formación o se establecen los objetivos de una tarea) y la zona de desarrollo potencial (el nivel de conocimientos que alcanzará cuando ya haya completado la tarea o terminado la formación). Esta distancia entre una zona de desarrollo y otra va a depender de si el estudiante puede solucionar independientemente los problemas que aparezcan en la formación, o bien tenga que resolverlos con ayuda del profesor u otros compañeros.

Por otro lado, en relación al concepto de aprendizaje significativo el constructivismo de Vygotsky destaca la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento. Así se considera que el aprendizaje es una actividad personal inserta en contextos funcionales, significativos y auténticos y que este aprendizaje se apoya en lo que los constructivistas denominan "modelo de descubrimiento" del

aprendizaje. Este modelo propugna un “constructivismo situado” (contexto concreto) porque solamente en un contexto social se consigue un aprendizaje significativo.

Igualmente, en este aprendizaje significativo se da un énfasis especial al rol del profesor puesto que, según los cognitivistas, las habilidades de los estudiantes se desarrollan “de manera natural” y esto se produce a través de lo que el constructivismo llama “rutas” de descubrimiento. El profesor debe guiar al estudiante hacia esas “rutas”, para que los alumnos puedan adquirir de forma natural las habilidades y las estrategias necesarias que le permitan organizar y almacenar la información nueva que recibe y posteriormente localizarla dentro del esquema mental creado por su experiencia previa.

Para que los estudiantes puedan organizar bien la información y relacionarla con el conocimiento que ya existe en la memoria como ya habíamos dicho antes, este conocimiento debe ser significativo, de manera que cuando el estudiante construye su propio conocimiento, relacione lo que tiene que aprender con los conocimientos que ya posee. Por eso, aunque de acuerdo con la psicología cognitivista de Piaget, el objetivo de la interacción social entre los estudiantes y el propio profesor sería poder estructurar y desarrollar el sistema cognitivo, por el contrario, para el constructivismo, la finalidad de que los estudiantes interaccionen sería simplemente el poder estructurar significados para construir su conocimiento y asimismo aprender a comunicarse en sociedad.

4. NUEVOS MODELOS DE APRENDIZAJE

Como habíamos dicho en los apartados anteriores, la mayoría de las teorías sobre el aprendizaje cooperativo y colaborativo surgen de la pedagogía constructivista en la cual se considera la educación como un proceso de construcción social. A partir de estas teorías psicopedagógicas de Piaget y Vygotsky, surgirán nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje centrados en el trabajo en grupo contemplado desde diferentes puntos de vista que trataremos a continuación.

4.1 Aprendizaje cooperativo y colaborativo

Derivado del constructivismo, primero surgió en la década de 1980 un movimiento denominado aprendizaje cooperativo el cual defendía que el aprendizaje es una construcción colaborativa del conocimiento.

Siguiendo la definición de David W. Johnson y su hermano Robert, la cooperación sería el trabajo conjunto de varios individuos que deben alcanzar objetivos comunes. Esto no quiere decir que juntar a varias personas en la misma clase sea un grupo cooperativo, puesto que en una situación cooperativa los participantes,

que suelen tener un nivel heterogéneo en cuanto al nivel de conocimientos y de habilidades sociales, tienen como objetivo que los resultados sean beneficiosos para ellos y para el resto de los participantes. Los objetivos de los individuos están conectados de tal forma que los individuos alcanzarán las metas solamente si el resto de las personas que forman parte de esa cooperación también consiguen sus objetivos. Así, cada individuo será recompensado en función del trabajo de los demás miembros del grupo.

En el aprendizaje cooperativo se produce un sistema tridimensional entre el alumno, la actividad y el profesor como orientador de la actividad y también como ayuda para el estudiante. Como habíamos dicho en los apartados precedentes, en este tipo de aprendizaje la tarea del profesor es respetar e intentar potenciar la actividad constructiva del alumno, dejando de lado su tradicional rol de experto. De esta manera, el profesor debe intentar garantizar que se produzca el proceso de "andamiaje" del que habla Vygotsky y que se produzca también el desarrollo cognitivo apropiado. Según estas ideas, también debe organizar actividades en las que exista una negociación de significados que tenga relación con lo que se hace y se dice y que consecuentemente los propios estudiantes sean conscientes de qué están aprendiendo y para qué.

Las características principales de estos tipos de aprendizaje son, principalmente, que hay una responsabilidad individual a la hora de cumplir los objetivos de las tareas propuestas en el aula. Cada alumno es responsable de una parte del trabajo y de esta forma, cada miembro del grupo es también responsable de alcanzar el objetivo colectivo. Lo que aporta cada uno al resultado final es equivalente de uno a otro participante. De esto último se genera lo que se denomina "interdependencia positiva", un principio según el cual los estudiantes están unidos los unos a los otros para realizar un trabajo común y alcanzar los objetivos propuestos por medio de una colaboración positiva.

Esto, como señala Landone (2004), produce que se fomente la formación de destrezas cooperativas y estratégicas y que así, los estudiantes aprendan cómo trabajar en grupo asumiendo su parte de responsabilidad a título individual. Es decir, se fomentan las habilidades de colaboración, ayudando los estudiantes más aventajados a aquellos cuyo nivel (social y/o cognitivo) es menor, de manera que el resultado final sea en cualquier caso un proceso del grupo, donde se han ido negociando los contenidos y significados de cada tarea individual y grupal. Hay una gran interacción de los participantes así como interdependencia entre los miembros del grupo. Se exige colaboración por encima de la competición.

4.2 Diferencias entre aprendizaje cooperativo y colaborativo

En ocasiones el aprendizaje colaborativo se tiende a confundir con el aprendizaje cooperativo. Pero hay que resaltar que entre estos dos modelos de aprendizaje existen algunas diferencias básicas, centradas en la responsabilidad del proceso de aprendizaje, la distribución de tareas, los objetivos, tipos de procesos, etc.

El aprendizaje cooperativo será estructurado por el profesor, quien hace la división de tareas entre los que forman el grupo (Dillenbourg, 1996), mientras que en el aprendizaje colaborativo son los propios estudiantes los que deciden quién hace qué. En el aprendizaje cooperativo, cada estudiante es responsable de encontrar la solución a una parte de la tarea y luego se ponen en común los resultados. Por el contrario, en el aprendizaje colaborativo tienen que estar comunicándose, “negociando” para llegar a un resultado común final.

Así, podríamos decir que el grupo cooperativo es más formal, pues aunque ambos (tanto el cooperativo como el colaborativo) normalmente están compuestos por entre 3 a 6 personas, en el primero es el profesor el que suele establecer los grupos en una clase de estudiantes con nivel heterogéneo tanto en edad, como raza o nivel de conocimientos o habilidades sociales y cooperativas mientras que el aprendizaje colaborativo consiste en el trabajo en grupos, de dos a cuatro estudiantes, donde existe una responsabilidad tanto individual como de grupo donde hay que interaccionar para lograr el éxito final. Los grupos de estudiantes suelen ser más homogéneos que en el aprendizaje cooperativo, de manera que se pueda dejar más libertad a cada grupo y ceder la responsabilidad a los participantes. En el aprendizaje colaborativo cada participante asume su responsabilidad de cómo y qué quiere aprender, según sus habilidades, intentando aportar lo mejor de sí mismo para conseguir un buen resultado final. Así, lo más importante para los participantes sería el éxito colectivo, pues este depende del éxito individual.

Por otro lado, el papel del profesor cambia del modelo tradicional (*triangular*) – de profesor, estudiante, contenido – a un papel donde lo que tiene que hacer es apoyar las decisiones de los alumnos y ayudarles en lo que necesiten. En general, se podría decir que el profesor “interviene sin intervenir” (Landone, 2004), puesto que tiene el deber de estimular a los estudiantes para que quieran aprender, aunque sí es cierto que normalmente en el aprendizaje cooperativo, el profesor pone una serie de reglas o normas gracias a las cuales se facilitará el trabajo de los estudiantes y que asimismo se mantienen todo a lo largo del proceso grupal. En cambio, en el aprendizaje colaborativo, estas reglas no tienen que ser tan rígidas, y durante el proceso se pueden ir aumentando, restringiendo y simplemente cambiando según se vaya avanzando en la tarea.

4.3 Ventajas e inconvenientes

Las ventajas que podemos encontrar en estos modelos de aprendizaje son, evidentemente, que los estudiantes desarrollarán sus propias estrategias de aprendizaje, recibiendo retroalimentación continua, tanto del profesor como del resto de sus compañeros de grupo, además de conseguir motivar a los estudiantes al tener objetivos comunes y responsabilidades compartidas.

“El aprendizaje colaborativo se caracteriza por la igualdad que debe tener cada individuo en el proceso de aprendizaje y la mutualidad, entendida como la conexión, profundidad y bi-direccionalidad que alcance la experiencia, siendo ésta una variable en función del nivel de competitividad existente, la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de roles”. (Díaz Barriga, 1999)

El hecho de que estos tipos de aprendizaje se salgan de “la norma”, del aprendizaje tradicional, con los conocidos modelos competitivo e individualista, donde cada estudiante compite con el resto para sacar mejores notas o bien, donde lo único importante es el beneficio personal, incrementan el rendimiento de los estudiantes y les motiva a aprender. Además, se generan actitudes más positivas hacia el aprendizaje, tanto hacia los docentes como entre los propios estudiantes. También, existen estudios que muestran cómo se fomentan las estrategias de aprendizaje de los propios estudiantes al ser responsables de su propio aprendizaje, y al lograr los resultados esperados, hay también niveles superiores de autoestima y una mayor interacción entre los estudiantes que colaboran y se preocupan de que todos los participantes del grupo puedan cumplir lo pactado, intercambiando información y recursos, apoyo y ayuda cuando es necesario.

El inconveniente con el que puede encontrarse un profesor cuando intente aplicar este tipo de enseñanza en el aula es que, al tratarse de modelos particulares, que se salen del típico modelo tradicional de enseñanza donde el profesor habla y los estudiantes escuchan, puede ser al principio complicado que todos los estudiantes se encuentren a gusto. Para conseguir que todos los estudiantes estén de acuerdo con el método presentado por el profesor, es muy importante que desde el principio del curso se explique claramente en qué van a consistir las tareas, cuáles son los objetivos y cómo pueden hacerlo. El estudiante debe tener claro que cuenta con el profesor cuando tenga dudas y cuestiones, y que éste le ayudará en lo que necesite.

5. TIPOS DE ACTIVIDADES APLICADAS A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

5.1 Fases del aprendizaje en grupo

En estas actividades cooperativas o colaborativas, hay unas fases necesarias para realizar los objetivos principales de la tarea, de las cuales el profesor tiene que ser consciente para cumplir los objetivos de estos aprendizajes.

Para empezar hay una fase de planificación. Es en este momento cuando el profesor debe determinar qué objetivos se persiguen principalmente con la formación, es decir, para qué van a trabajar los estudiantes, qué van a aprender al final de la tarea. Tendrá asimismo que seleccionar los contenidos que se van a tratar, hacer los grupos entre los alumnos, determinar qué necesita para que el proceso se realice correctamente y asimismo ver cómo evaluar el trabajo de grupo. Después tenemos la segunda fase de desarrollo en la que el profesor debe analizar al grupo de estudiantes, para observar qué nivel de adquisición de conocimiento poseen previamente a las tareas y así asegurarse de que se favorece la interacción, teniendo en cuenta que es en esta fase del trabajo donde encontramos ciertas divergencias entre aprendizaje cooperativo y colaborativo. En el primero, será el profesor quien asigne trabajo o tareas a cada participante, ayudándole y apoyándole en la búsqueda y el uso de los medios para realizar el trabajo, mientras que en el segundo caso, la responsabilidad de la división de tareas estaría en manos de los propios estudiantes, que negociarían entre los participantes del grupo para establecer quién hace qué. En ambos casos, la tarea del docente es ser una especie de orientador que favorezca la solución de problemas que se vayan produciendo.

Por último, y aunque tendamos a pensar que es lo menos destacado de una tarea cooperativa/colaborativa, está la fase de evaluación, cuyo objetivo será valorar si se han logrado los objetivos que se había propuesto el docente, si los estudiantes han aprendido los contenidos que se trataban en la tarea y si de esta forma se han desarrollado sus habilidades cognitivas e interactivas. Esta fase puede hacerse evaluando por un lado a cada estudiante en relación con su parte del trabajo elaborada, y por otro una nota de evaluación que sea común para todos los participantes del grupo. En cualquier caso, el resultado de la evaluación afectará a todo el grupo y también de manera individual a cada estudiante.

5.2 Tipo de actividades

En el estudio de las estrategias del aprendizaje se ha hablado mucho sobre diferentes tipos de actividades que pudiesen desarrollar el proceso de aprendizaje. Algunas de las actividades que vamos a proponer son conocidas como Métodos de

Aprendizaje Cooperativo (MAC). Son modelos de actividades que se han estudiado con la intención de profundizar más en la investigación de cómo hay que usarlos en clase para que el aprendizaje se desarrolle adecuadamente y además, se fomenten los principios del aprendizaje en grupo.

Estos métodos tienen tres características principales: primero, el dividir a los estudiantes del curso en pequeños grupos más o menos heterogéneos de entre tres y seis participantes por grupo. Después, que entre los participantes de cada grupo haya una interdependencia positiva y se ayuden entre ellos para el aprendizaje de la tarea, y para terminar, normalmente en estas tareas hay una recompensa al final tras haber realizado los objetivos propuestos en el curso.

En su base, estos métodos se estudiaban para profundizar en el desarrollo y potenciar el aprendizaje cooperativo. Como se verá en los ejemplos, algunos de ellos están más enfocados al trabajo colaborativo que al cooperativo, pero en cualquier caso todas las actividades se basan en la idea de trabajar en grupos. En los próximos subapartados, explicaremos algunos de los métodos de aprendizaje que son más utilizados, y pondremos algunos ejemplos de actividades en grupo que han sido realizadas de manera práctica en las clases de español como lengua extranjera en centros de enseñanza superior donde la autora desempeña su función de docente.

5.2.1 Rompecabezas/Jigsaw

Esta actividad fue desarrollada primeramente por Aronson (1978) y sus características principales son, primero, que los grupos tienen que ser de entre tres y seis participantes, asimismo heterogéneos, y la tarea consiste en que cada miembro del grupo tiene asignada una tarea que debe dominar. Es decir, del conjunto del trabajo final, cada estudiante se ocupará de realizar una parte de la tarea.

Una parte de esta actividad consiste en lo que se denomina “grupo de expertos” donde, posteriormente a la división en grupos, se reúne a todos los participantes que tienen que trabajar sobre un mismo tema para que entre todos consigan mejores resultados, y luego cada miembro vuelve a su grupo original. Esta idea de “grupo de expertos” es muy útil cuando en los grupos hay estudiantes a los que les cuesta aprenderse su parte de la tarea, de manera que al juntarse con otros estudiantes que hacen lo mismo puede escuchar y aprender de ellos.

Cuando cada grupo de expertos ha terminado de preparar su parte de la materia, los estudiantes vuelven a sus equipos originarios y “hacen de maestros” explicando a sus compañeros por turnos lo que han aprendido. Como señala Aaron, un estudiante de cada equipo educa al grupo entero sobre su especialidad. Así, la idea

general de este tipo de actividad es que cada uno de los miembros del equipo termine sabiendo todos los contenidos que sus compañeros han trabajado y que componían el material total. Cada estudiante tiene lo que podríamos llamar una “pieza del rompecabezas” que es el trabajo final, pero todos tienen que saber al final también lo que hacen sus compañeros.

En cuanto a la evaluación, el profesor puede hacer una especie de evaluación por medio de un examen individual o bien un trabajo en equipo, donde todos los participantes del grupo tengan la misma nota.

Las ventajas de este tipo de actividad se centran sobre todo en que es una manera muy eficaz de que los estudiantes aprendan el material programado en el curso. Por otro lado, y relacionadas con las estrategias colaborativas, les ayuda a desarrollar estrategias de colaboración y empatía con los otros miembros del grupo, puesto que deben trabajar juntos en equipo para lograr el objetivo final. Esto facilita la interacción entre los estudiantes creando la “interdependencia positiva” de la que hablábamos anteriormente al tener que valorarse entre ellos como colaboradores de una tarea común.

Ejemplo N° 1: Fiestas y tradiciones de España¹

Objetivos de la actividad	Conocimiento de las principales fiestas de España.
Nivel y destinatarios	B2. Jóvenes y adultos.
Destrezas que se practican	Comprensión escrita e interacción oral.
Papel del profesor	Selección del contenido, análisis y división de los estudiantes en grupos heterogéneos. Ayuda a los estudiantes cuando tengan dudas.
Material utilizado	Material sobre las principales fiestas de España: la Semana Santa, la Tomatina, el Carnaval, las Fallas, etc. Dependiendo del nivel de los estudiantes y su participación, también se les puede pedir durante la sesión anterior que busquen ellos mismos la información en internet. En cuanto a los textos, se pueden encontrar sobre algunas de estas fiestas en métodos como <i>¡Nos Vemos!</i> o <i>Español en marcha</i> de la editorial SGEL, o bien por internet. Sobre la Semana Santa: http://www.spain.info/reportajes/la_semana_santa_en_espana.html?l=es http://es.wikipedia.org/wiki/Semana_Santa Sobre las Fallas: http://www.fallamalilla-cabrera.com/que_son_las_fallas.htm

¹ La actividad de este apartado fue realizada en clase de español, con estudiantes francófonos nivel universitario, cuyo nivel varía entre A2 y B1.

	<p>http://es.wikipedia.org/wiki/Fallas_de_Valencia</p> <p>Sobre la Tomatina:</p> <p>http://www.latomatina.es/</p> <p>http://es.wikipedia.org/wiki/Tomatina</p> <p>Sobre el Carnaval:</p> <p>http://fiestas.edreams.es/carnaval/el-carnaval-de-tenerife/</p> <p>http://www.elalmanaque.com/carnaval/espana.htm</p>
Duración de la actividad	Una o dos sesiones de 2 horas.
Destrezas colaborativas	Escuchar y reflexionar sobre lo que dicen los compañeros. Argumentar ideas y ayudar a los compañeros en la parte expresiva.
Agrupamiento y espacio del aula	Lo mejor sería, en la medida de lo posible, que los miembros de cada grupo se sentasen en círculo, de manera que se puedan ver bien y estar los unos frente a los otros.
Descripción de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor selecciona los textos o materiales audiovisuales que quiere que trabajen los estudiantes. Puede dar el material con antelación a los estudiantes para que lo preparen en casa o bien en la misma sesión para trabajar en clase. Dependiendo del nivel de los estudiantes y de su participación, también se les puede pedir durante la sesión anterior que busquen ellos mismos la información en internet utilizando textos o contenidos audiovisuales. • introducción: antes de comenzar, el profesor introduce el tema y les pregunta a los estudiantes si saben algo sobre las fiestas en España, si conocen alguna en especial o bien si han estado en alguna de ellas. Se pueden utilizar también fragmentos de películas, de audios o de literatura para introducir el tema en cuestión. • El profesor divide la clase en grupos de 3 ó 4 estudiantes y asigna un tema a cada grupo. Los estudiantes se dividen el contenido entre ellos y leen individualmente su parte. • Cuando cada participante haya preparado su parte, la pone en común con el resto de los miembros de su grupo. El objetivo es que todos los participantes del grupo conozcan todos los contenidos de la materia. • Cuando cada grupo tenga dominado su tema, el profesor reúne al "grupo de expertos". La idea es crear nuevos grupos formados por un estudiante de cada uno de los primeros grupos. De esta manera, en cada nuevo grupo habrá un "experto" en el tema trabajado antes (un estudiante sabrá mucho sobre las Fallas, otro sobre el Carnaval, y así consecutivamente). • Para hacer una evaluación, el profesor puede entregarles un cuestionario sobre el contenido tratado para que lo hagan en grupo

5.2.2 Torneos de Equipos de aprendizaje / Teams Games Tournaments (De Vries y Slavin, 1978):

En esta actividad hay tres elementos principales, los equipos, los torneos y los juegos. Se realiza con grupos de cuatro o cinco personas. Se prepara a los estudiantes para que "compitan" en lo que podríamos denominar "torneos". Para empezar, el profesor explica en qué va a consistir el trabajo o actividad y cuáles van a ser los contenidos tratados en la tarea. El profesor es también el encargado de entregar el material a los estudiantes para que vayan preparando la materia que normalmente ya se habrá estudiado en las clases, por lo que este material en forma de fichas sería un recordatorio de lo aprendido. En este momento, los estudiantes tendrán que estudiar juntos, resolver dudas y ayudarse mutuamente para que al final todos los participantes estén preparados. Tras la preparación, para el torneo, los alumnos se asignan a "mesas de torneo", de 3 personas cada una. Lo más importante en esta situación es que el nivel de conocimientos sea más o menos homogéneo en cada mesa, por eso este tipo de actividad se suele hacer en semanas consecutivas, y a la hora de establecer los participantes de cada mesa, esto se hará por medio de la puntuación. Es decir, en la mesa 1 se sientan los 3 estudiantes que tuvieron la mejor puntuación en el torneo anterior. En la mesa 2 a los tres siguientes, y así sucesivamente.

Esta actividad, al igual que el *jigsaw*, ayuda a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de sus estrategias sociales y colaborativas, puesto que mantienen entre sí una interdependencia positiva, puesto que lo importante es el bien común y un buen resultado en cada mesa de torneo y además, los miembros de cada grupo compiten en representación de su equipo y lo hacen con otros compañeros que tienen capacidades homogéneas y pueden ayudar a su equipo igualmente.

Ejemplo N° 2: Juego de torneos²

Objetivo de la actividad: revisión en grupos de aspectos gramaticales y léxicos trabajados durante el semestre. Ejemplos de contenidos para el torneo:³

- Gramaticales: uso de los tiempos pasados (pretérito perfecto, indefinido e imperfecto), el imperativo, los pronombres y las preposiciones.

² Esta actividad se trabajó durante el curso 2009-2010 con un grupo de estudiantes de lengua materna el francés y con un nivel B1 según el MCER. Durante el semestre habíamos estudiado y repasado diversos temas relacionados con la gramática y el léxico estudiado durante el semestre. Este "torneo" se realizó como forma de repaso antes del examen final.

³ En el ejemplo se muestran solo fichas de repaso gramatical de los tiempos pasados.

- Léxicos y/o discursivos: profesiones, partes del cuerpo, vocabulario relativo a los sentimientos, vocabulario relacionado con la comida y los restaurantes, la vivienda, tiendas, profesiones.

Nivel y destinatarios: nivel B2. Adultos ámbito universitario.

Destrezas que se practican: expresión y comprensión oral.

Destrezas colaborativas: Interacción entre los miembros del equipo para dar con las respuestas correctas.

Papel del profesor: selecciona el contenido que va a incluir en la actividad. Debe analizar el nivel de los estudiantes y dividir a los estudiantes en grupos heterogéneos.

Duración de la actividad: una hora por sesión durante varias semanas del curso.

Agrupamiento y espacio del aula: los estudiantes se colocan en las mesas de torneo (tantas como grupos o equipos compitan entre sí).

Descripción de la actividad:

- El profesor prepara unas fichas de repaso sobre aspectos gramaticales, léxicos y/o socioculturales que se hayan visto durante el curso y que tenga por objetivo repasar (ejemplo tabla 1).
- Debe preparar también fichas con cuestiones para el torneo (ejemplo tabla 2).
- Antes de comenzar la actividad, explica a sus estudiantes en qué consiste el torneo y cómo se consiguen los puntos. Cuando esté comprendido, el profesor divide la clase en grupos de acuerdo con las “mesas de torneo”.
- Se empieza el torneo o juego y los miembros bien por separado, o juntos, deben ir respondiendo a las cuestiones. Uno de los participantes sale a la pizarra y va respondiendo a las preguntas y/o actividades con ayuda de sus compañeros.
- Los otros equipos no pueden responder hasta que no les llegue su turno. Si el equipo que está jugando en ese momento se equivoca, puede contestar el grupo que esté inmediatamente a la derecha.
- Se va puntuando según las respuestas correctas (3 puntos por respuesta correcta, 2 puntos para el siguiente equipo que acierte, etc.).
- Evaluación y final del juego: sistema de recompensas.

Material:

Ejemplo ficha de revisión:

PRETÉRITO PERFECTO Y PRETÉRITO INDEFINIDO

(COMPARACIÓN CON LOS TIEMPOS EN FRANCÉS)

1. Atención:

- El *passé simple* del francés se usa sólo en lengua literaria, mientras que el pretérito indefinido (*canté*) se usa mucho en la lengua oral.
- El *passé composé* francés se traduce dependiendo del contexto: o pretérito perfecto (*he cantado*) o pretérito indefinido (*canté*).

2. Pretérito perfecto (*he cantado*). Se utiliza para:

- Hablar de una acción realizada en el pasado, pero considerada reciente o con relación en el presente. Suele ir acompañado de expresiones temporales como: *hoy, mañana, esta tarde, este fin de semana, esta semana, este mes, este año, este verano, estos días, últimamente...* Fíjate en la presencia del demostrativo *este/a/os/as* en la mayoría de las expresiones.
- Hablar o preguntar sobre experiencias personales pasadas, sin indicar cuándo se han hecho. Expresiones como: *nunca, alguna vez, (dos / muchas / varias...)* veces. Preguntar y decir si se ha hecho algo o no antes del momento de hablar

3. Atención:

- El auxiliar y el participio pasado no pueden separarse en español. El adverbio (*ya, todavía, nunca*) se coloca justo después del participio.
- En español, al contrario del francés, sólo se utiliza un verbo auxiliar para formar el *passé composé*. El participio pasado es invariable en español.

4. Pretérito indefinido (*canté*)

- Hablar de una acción puntual y concreta, que está terminada y no tiene relación con el presente. Expresiones utilizadas para este tiempo: *ayer, la semana pasada, el mes pasado, el año pasado, el sábado pasado, el día de su cumpleaños, hace (unos meses), el día (tres, seis...), el otro día...* Fíjate en que casi siempre aparece el adjetivo *pasado/a/os/as*.
- Situar hechos: en 1898; en el siglo XV; en noviembre, etc.
- Hablar de hechos precisos que pasaron a una edad determinada: A los 10 años nos mudamos a Barcelona.

Ejemplos fichas gramaticales⁴:

Cuando(ser) pequeño(ir) todos los días al colegio.	Ayer.....(ir, nosotros) al cine, pero la película(ser) malísima.	Yo ayer(preferir) tomar una cerveza con vosotros antes de irme a casa.
Todavía no(dejar) de llover que ya sale el sol.	Cuando(ser) pequeña,(ir) todos los años a la playa.	En el pueblo(haber) sólo treinta casas.
Hoy(ir) al médico y parece que tengo gripe.	Estas navidades(juntarse) todos en mi casa para celebrar las fiestas.	El año pasado.....(estar) en Sicilia. La verdad es que nos.....(encantar)
Picasso era un pintor español que <i>ha vivido</i> / <i>vivió</i> casi toda su vida en Francia.	Colón <i>descubrió</i> / <i>ha descubierto</i> América en 1492.	El otro día, su padre no le <i>ha consentido</i> / <i>consistió</i> salir por la noche.
Cuanto entró/ha entrado en su casa, todavía sonaba la radio.	Me gustó/ha gustado mucho la película de esta tarde. ¿A ti qué te parece?	La primera vez que <i>fui/he ido</i> al cine tenía 5 años.
En 1944, <u>se ha producido</u> el Desembarco de Normandía.	La Guerra Civil Española <u>ha durado</u> desde 1936 a 1939.	Últimamente <u>desayuné</u> solo un café antes de ir a trabajar.
Los mayas <u>han sido</u> una civilización muy poderosa en México.	La crisis económica <u>afectó</u> mucho a España. Esto es visible porque sus efectos aún continúan.	Un verano que <u>he estado</u> en Valencia, visité la playa de la Malvarrosa.

5.2.3 Grupos de estudio e investigación / Group Investigation (G1)

Diseñada por Shlomo Sharan y Yael Sharan (Sharan & Sharan, 1992), de la Universidad de Tel-Aviv, esta actividad implica ya tareas de aprendizaje más complejas que las otras actividades cooperativas. Se usan sobre todo para fomentar el aprendizaje de la materia así como para que el estudiante sea capaz de analizar y hacer síntesis sobre un tema en cuestión. En este tipo de actividad los estudiantes tienen más ocasiones de ser responsables de su propio aprendizaje y más libertad a la hora de seleccionar los contenidos. Así, los propios alumnos son los que deciden el tema que quieren estudiar entre unos contenidos que el profesor puede haber ido seleccionando de acuerdo con el programa y la estructura del

⁴ En este caso, hay tres tipos de tarjetas: de vacío de información, de selección de la forma verbal correcta y por último, oraciones donde descubrir errores de tiempos verbales.

curso. Cada equipo se subdivide en grupos pequeño ("grupo de grupos") y se ocupa de estudiar diferentes partes del trabajo. Entre los estudiantes y el profesor se establecen los objetivos y se desarrolla un plan de trabajo donde el profesor será una especie de guía del trabajo de aula e irá ayudando a los estudiantes cuando estos lo necesiten.

En el libro *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation* (1992), Shlomo Sharan establece que este tipo de actividad se desarrolla en seis fases o etapas:

- Fase de identificación: los estudiantes deben decidir qué tema trabajarán.
- Fase de planificación: se establecen los grupos de cuatro o cinco estudiantes y empiezan a buscar información, dividiendo en grupos más pequeños las partes del trabajo y decidiendo también cuáles son los objetivos del trabajo.
- Fase de realización: Se recopila la información, el análisis de datos, la evaluación y las conclusiones. En este momento los estudiantes pueden intercambiar opiniones, consultas, etc. tanto con el profesor si necesitan ayuda como con otros compañeros de otros grupos, induciendo a que se produzca retroalimentación (*feedback*) que puede resultar muy beneficiosa para el final del trabajo.
- Fase de finalización: el equipo debe elaborar un informe, con un resumen o exposición de lo que se haya trabajado.
- Fase de exposición: lo trabajado se expone en clase de forma oral y se intenta que el resto de los otros grupos y estudiantes puedan aportar sus propias opiniones sobre lo trabajado.
- Fase de evaluación: se evalúa el trabajo y se observa si se han cumplido los objetivos que habían sido acordados al principio de la actividad. Esta evaluación se puede hacer de diferentes formas, por un lado con la participación de los propios estudiantes en el proceso de evaluar el trabajo y la exposición de sus compañeros o bien el profesor puede decidir el sistema de evaluación individual que sea más adecuado.

Ejemplo N° 3 de investigación en grupo.

Tabla 1 (para el profesor)

Objetivos lingüísticos: Ser capaces de investigar, profundizar en el desarrollo de un tema que les interese relativo a la cultura y sociedad de América Latina y España.

Destrezas que se practican: expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita.

Destrezas colaborativas: gestionar y mediar un conflicto intelectual, desarrollando las estrategias colaborativas sociales e interactivas para negociar significados y contenidos para el buen resultado final. Controlar y equilibrar la participación de los miembros y la responsabilidad individual y común en el trabajo.

Papel del profesor: entre el profesor y el estudiante se establece el plan de trabajo. El docente en este tipo de actividad es un guía. Va ayudando a los estudiantes en el momento en que tengan dudas, pero aunque puede decidir el ámbito general de los trabajos, son los estudiantes los que deciden sobre qué van a trabajar, y son ellos mismos los que crean los grupos.

Agrupamiento: puede ser el profesor quien haga los grupos, pero es mejor dejarles la libertad de que se agrupen ellos mismos. Hay que tener en cuenta que es un trabajo que les va a llevar cierto tiempo, y es importante que se sientan cómodos con los otros miembros del equipo.

Tabla 2. Ejemplo plan de trabajo para los estudiantes⁵

EL TRABAJO CONSISTE EN : hacer una investigación sobre un tema de interés relacionado con España o América Latina.

Objetivos: hacer un trabajo de investigación en grupo, negociando y llegando a un acuerdo todos los miembros del grupo sobre el tema del trabajo y las líneas de investigación. Gestionar la repartición de tareas y la resolución de conflictos a lo largo del trabajo. Responsabilizarse de la entrega del producto final y hacer el seguimiento periódico de todas las fases del trabajo.

¿Cuántos estudiantes pueden participar en este trabajo?

Entre 3 o 4 personas

Datos del grupo de investigación:

Personas integrantes:

Título:

Tema y línea de investigación:

Desarrollo conjunto del tema central del trabajo: *¿tiene relación con la historia? ¿por qué habéis elegido este tema? ¿se trata de un tema de actualidad? ¿es un tema conocido en tu país? ¿sabías algo antes de estudiarlo?*

Trabajo previo a la presentación:

Estructura del trabajo: *introducción, desarrollo y conclusiones.*

Presentación: escrita – realización de un trabajo escrito antes de la exposición y presentación para la parte oral-.

Resultado final de la investigación del grupo:

¿CÓMO DEBEMOS PRESENTAR ESTE TRABAJO?

- a) con un power point que indique los datos y gráficos más importantes (sin escritos)
- b) con documentos de apoyo para entregar a la clase obligatoriamente:

⁵ Se pueden ver algunos ejemplos de Grupos de investigación en las siguientes direcciones:
<http://hablaele.wikispaces.com/1°+L+13+30+Las+plagas+sociales+de+nuestro+tiempo>
<http://hablaele.wikispaces.com/Las+Mujeres+de+La+Politica+Argentina>

vocabulario / explicaciones / ilustraciones / quiz / preguntas

- c) es posible añadir audios o vídeos si son necesarios para completar la presentación.
- d) de manera precisa y concisa
- e) sin ningún documento para leer durante la exposición.
- f) Posibilidad de insertar en un blog o wiki.

¿CUÁNTO TIEMPO DEBERÁ DURAR NUESTRA EXPOSICIÓN?

Mínimo 15 minutos / Máximo 30 minutos

¿CUÁLES SON LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL ORAL?

- ✓ Originalidad (forma de presentar, tipo de lenguaje utilizados....)
- ✓ Corrección de la lengua (gramaticalmente hablando)
- ✓ Vocabulario (su riqueza, su variedad, su pertinencia)
- ✓ El trabajo personal (la expresión personal : fondo y forma; tiempo de intervención individual, protagonismo en la presentación)

6. CONCLUSIONES

Como hemos visto, los nuevos modelos de aprendizaje aparecidos el siglo pasado se han desarrollado y evolucionado hasta nuestros días, cambiando la manera de aprender de los estudiantes y se sientan más interesados en la tarea de adquirir conocimientos. Además, en este proceso de construcción de conocimientos por medio de la experiencia previa, es importante que el profesor se adapte al nuevo rol en el que debe interactuar con los alumnos, siendo un guía del aprendizaje y no un "experto" que lo sabe todo.

Como los hermanos Johnson señalaban con acierto, "aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos" y esta es una cuestión que los profesores deberíamos tener muy en cuenta. Así que, nuestro trabajo como docentes es ayudar a los estudiantes a que adquieran las estrategias necesarias, tanto lingüísticas como sociales, para que puedan aprender a comunicarse e interactuar con sus compañeros, con el profesor o con otros adultos, de manera que, a la vez que producen lengua sean ellos mismos conscientes de su proceso de aprendizaje en sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aronson, E. (1978): *The Jigsaw Classroom*. Beberly Hills, California, Sage Publications.
- Johnson, David W. Johnson & Johnson, Robert T. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Editorial: Paidós
- Diaz-Aguado, M. J. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide. Documento disponible en:

http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/trabajo_en_grupo.pdf [Consulta: mayo de 2010]

- Ivic Ivan (1994) "Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934)". *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (Paris, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, n° 3-4, 1994, págs. 773-799.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1989): "Cooperative Learning: What Special Education Teachers Needs to Know". *Pointer*, 33 (2), pp. 5-10.
- Landone, Elena (2004). "El aprendizaje cooperativo de ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas". *RedELE. Número 0*. Marzo 2004.
- Payer, Mariangeles. (2005) *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Documento disponible en <http://constructivismos.blogspot.com> [Consulta: mayo de 2010]
- Ertmer, Peggy A. & Newby, Timothy J. (1993). "Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción". *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.
- Serrano, J.M. (1996). "El aprendizaje cooperativo". En J.L. Beltrán y C. Genovard (Edit.) *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis (Cap.5, pp. 217-244).
- Sharan, S. (1980). "Cooperative Learning in Teams: Recent Methods and Effects on Achievement Attitudes and Athic Relations", en *Review of Educational Research*, 50, pp. 241-271.
- Sharan, S. (1992), *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation* Shlomo Sharan. Teachers College Press, 224 pp.
- Urbano Lira, Clara. (2004). "El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de ELE". *Revista RedELE*, [En línea], *Número 1*. Documento disponible en: www.espaciologopedico.com/articulos2.asp?id_articulo=264 [Consulta: marzo de 2010]
- Vadillo & Klinger (2004). *Didáctica*. Editorial Mc Graw Hill 2004
- Willians M. et Burden R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: CUP. 246 pp.

Gómez de Enterría, Josefa y
Rodríguez del Bosque, Ignacio (Eds.)
(2010). *El español lengua de
comunicación en las organizaciones
empresariales*. Cizur Menor
(Navarra), Aranzadi (Colección:
Estudios y monografías de economía).
172 págs., ISBN: 978-84-470-3485-7

CLARA POMET POLO
Liceo Hispánico
clarapomet@liceohispanico.com

Clara Pomet, licenciada en filología hispánica por la Universidad de Extremadura y con Máster en la enseñanza de español como lengua extranjera de la Universidad de Alcalá, dirige actualmente en Cáceres la escuela de español como lengua extranjera Liceo Hispánico. En el plano de la investigación destacan sus trabajos relacionados con la didáctica del español como segunda lengua en el entorno escolar.

Resumen: Reseña de *El español lengua de comunicación en las organizaciones empresariales*, editada por J. Gómez de Enterría e I. Rodríguez del Bosque. En ella diferentes autores exponen sus trabajos, puntos de vista e investigaciones acerca del español como lengua de comunicación en el entorno empresarial.

Palabras clave: Español lengua de especialidad, RSC, organización empresarial.

Es indudable el auge del español en el mundo como objeto de estudio, cada vez más personas lo hablan y más alumnos lo aprenden, de tal manera que llega incluso a desbancar a otras lenguas de proyección internacional en países no hispanohablantes. Esta afirmación nos sirve de marco para presentar el volumen *El español como lengua de comunicación en las organizaciones empresariales*, editado por Josefa Gómez de Enterría e Ignacio Rodríguez del Bosque y que se proclama testimonio de los II y III encuentros sobre el español como lengua de especialidad, auspiciados por la Universidad de Alcalá y la Fundación Comillas.

La publicación se articula en tres bloques temáticos. En el primero se recogen los textos de las conferencias de apertura y clausura de los encuentros, en el segundo se tratan los retos de comunicación de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) y en el último se aborda la comunicación en las relaciones empresariales. En la

presentación e introducción previas, Rodríguez del Bosque y Gómez de Enterría reflexionan sobre la importancia que tiene el buen uso del español en la empresa para impulsar la confianza de los clientes, sobre el valor de una comunicación eficaz en el funcionamiento de las entidades, y sobre cómo influye en todo ello la formación de los futuros profesionales.

En la primera de las dos conferencias, *'Valor económico del español: una investigación en curso'*, el catedrático de Economía Aplicada de la Universidad Complutense José Luis García Delgado recoge el estado del trabajo que con ese objeto dirige para la fundación Telefónica. Expone algunos factores que explican la creciente relevancia económica del español, unos comunes a otras lenguas, otros específicos de nuestro idioma. Entre los primeros, destaca el proceso de globalización, que convierte a lengua en una herramienta de intercambio de comunicación internacional. Entre los propios del español, subraya la labor de las Academias de la Lengua, que han favorecido la cohesión entre hispanohablantes. Asentadas las bases, anuncia la publicación de una serie de monografías (ya en curso) en las que se analiza la actividad económica relacionada con la lengua española, con títulos como "Las cuentas del español" o "Emigración y lenguas". Finalmente, propone algunas posibles líneas de continuidad para este trabajo investigador como la aplicación del estudio de España a otros países en los que se habla español o los costes que tiene para una empresa el tener que recurrir a una lengua que no es la propia en los negocios internacionales.

M. Teresa Cabré Castellví, de la Universitat Pompeu Fabra, aborda en *'Sobre la difusa y confusa noción de lo especializado'* la falta de precisión en el uso del adjetivo especializado y la necesidad de caracterizar desde diferentes planos los textos considerados especializados. Algunos autores intentan dar soluciones unificadoras, como es el caso de J. Gómez de Enterría o de E. Alcaraz. Concluye que, en lo que respecta a la temática, es especializado "todo lo que tiene relación con el saber académico y con la actividad económica y cultural que se adquiere por aprendizaje consciente", en cambio con respecto a las características del discurso especializado, tiene la especificidad relación con la emisión, la transmisión y/o recepción del texto y con su proyección en las características formales, funcionales y gramaticales del mismo.

En la segunda parte de la obra se presentan dos mesas redondas y algunas intervenciones de especialistas que presentan sus trabajos en diferentes campos.

La primera de las mesas redondas citadas, *'La buena reputación corporativa ¿sólo cuestión de palabras?'* recoge las aportaciones de representantes del sector financiero español. Rodríguez del Bosque, en su presentación, indica que, en el contexto actual, los individuos acceden a la información corporativa a través de diferentes canales y señala que en este contexto ya no basta con palabras, sino que es necesario que éstas vayan acompañadas de "acciones responsables que calen en la mente de los individuos". Este cambio suscita un nuevo modelo de comunicación, que lleva consigo también un nuevo código y que supone un giro en las políticas de información tradicionales. Al hilo de lo expuesto por I. Rodríguez del Bosque, Antoni Ballabriga, de BBVA, reflexiona acerca de la escisión entre la confianza real que generan las empresas y la confianza pretendida por las mismas y en la cada vez más consolidada grieta 'entre las expectativas de los grupos de interés y la percepción sobre el comportamiento de las grandes empresas'. Las causas de tal

situación las encuentra en el cambio de los canales de comunicación usados en la transmisión de las actuaciones, pues en este momento los canales de comunicación tradicionales pierden eficacia a favor de los nuevos medios, entre los que cabe destacar las redes sociales. En este proceso de generar confianza a través de nuevos medios es importante tener en cuenta algunas tesis expuestas en el Manifiesto Cluetrain, en el sentido de que en los mercados se relacionan seres humanos, no sectores demográficos, por lo que sus conversaciones deben ser abiertas, naturales y sinceras.

José Luis Chacón, de Caja Madrid, cuenta cómo se ha desvalorizado la imagen que tenemos de la banca en la actualidad, a pesar de que se lleven a cabo actuaciones responsables y dedicadas a la acción social. Esto se debe según J.L. Chacón a una mala comunicación y a un mal uso del lenguaje. Es necesario simplificar la terminología bancaria, ya que el objetivo primordial debe ser que los clientes estén perfectamente informados de las actuaciones que se llevan a cabo pues 'cuando hay contenido, cuando tenemos algo que contar, algo tangible y real, la comunicación es mucho más fácil'.

Para cerrar la primera mesa redonda, David Pérez de Ciriza expone la experiencia de Caja Navarra. Afirma que los clientes no daban importancia a la obra social que llevaba a cabo la entidad, aunque lo veían como algo obligatorio. Acordaron que fueran los propios clientes quienes decidieran el destino del cien por cien de los fondos reservados a obra social bajo el lema "tú eliges, tú decides". Esta transparencia en la capacidad de decisión se vio transformada en transparencia de la entidad, pues cada cliente debía saber cuánto aportaba al proyecto que había elegido, por lo que Caja Navarra debía comunicar cuánto ganaba con cada cliente.

La segunda mesa redonda, moderada por Josefa Gómez de Enterría, lleva por título '*La RSC como punto de encuentro del lenguaje: El reto del español*' y en ella se tratan los 'problemas relacionados con la comunicación en español dentro del ámbito de la Responsabilidad Social Corporativa'. Señala J. Gómez de Enterría la dificultad de desligar el lenguaje propio de la RSC de los lenguajes propios de campos afines como la economía, la política o la sociedad, hecho que no va en detrimento de la presencia en la lengua de especialidad de la RSC de términos propios de la disciplina, como es el caso de 'responsabilidad', 'reputación' o 'sensibilización' entre muchos. Francisco Aguadero, socio de Dircom, reflexiona acerca de la necesidad de constituir una terminología propia de la disciplina que nos ocupa para que "los especialistas de distintas áreas utilicen cuando hablan en nombre de la empresa" y de cómo las etapas de consolidación de la RSC se hallan siempre vinculadas a una terminología. En la actualidad la RSC se encuentra ligada a la vida de los ciudadanos que, "piensan en verde a la hora de decidir su compra" por lo que es necesario que el lenguaje utilizado en la RSC sea inteligible y que la fuerza de las comunicaciones sea uno de los principales objetivos en la empresas.

Itziar Castelló, de Esade, repasa cuál es el papel de la empresa dentro de la sociedad y el de los empresarios dentro de ésta. Parte diferenciando RSC y RSE y define la primera como la responsabilidad de la empresa, mientras que pasa a denominarse RSE cuando esta responsabilidad se convierte en algo estratégico. Tras sentar las bases del estudio, analiza cuáles son las características de los discursos de los directivos acerca de la RSC desde la experiencia que le da su trabajo como redactora de informes de sostenibilidad. Distingue así tres tipos de

retórica en los escritos: La retórica positivista de algunos de ellos vincula los resultados económicos de la empresa a la RSC, en otros predomina la importancia de pertenecer a un colectivo responsable, en lo que ella llama 'la estrategia fundacional de la RSC'. Afirma finalmente que está apareciendo una 'retórica marginal' que apela a los sentimientos positivos que produce el realizar un bien social. Para concluir reflexiona Castelló acerca del lenguaje técnico utilizado en el campo de la RSC, fundamentalmente en inglés y marcado políticamente, y propone su adaptación a nuestra realidad local, lingüística y política.

Janette Matell, del Instituto Tecnológico de Monterrey, refleja cuál es el rol de las instituciones educativas en la transformación de los ciudadanos. Expone para ello algunos puntos clave en la historia de la formación de la necesidad de instruir a futuros trabajadores en la materia de la RS. El punto de partida lo marca la fundación Ford y su insistencia en la necesidad de formar a alumnos de escuelas de negocios en la ética y la RS. Estudios posteriores realizados en EEUU señalan como causa de la falta de competitividad y calidad de EEUU la falta de formación de universitarios en la materia. En la actualidad proyectos liderados por las Naciones Unidas desarrollan intentos de transformaciones globales como es el caso de los PRME y los organismos que acreditan la calidad en las escuelas. Para concluir J. Matell reflexiona acerca del papel de la RS en la universidad y expone cómo algunas entidades están trabajando en la creación de diálogos entre instituciones para acelerar la conciliación entre estudios y realidad laboral.

Este segundo bloque se cierra con tres intervenciones que presentan investigaciones y avances en diferentes campos. Abre el bloque Estrella Montolío y su equipo investigador de la Universidad de Barcelona formado por M^a Ángeles García, Pedro Gras, Anna López, Fernando Polanco y Raquel Taramillo, con la ponencia que lleva por título '*Los géneros textuales de la responsabilidad social corporativa (RSC). Estudio lingüístico y pragmático de las recomendaciones para elaborar una memoria*'. Señala el corpus de textos objeto de análisis, la *Guía para la elaboración de memorias de sostenibilidad* (Guía GRI) y la *Norma sobre el aseguramiento AA1000* (Norma AA1000), ambos con un marcado carácter prescriptivo, punto de partida de la investigación. A partir del concepto de género (Swales, Bathia), incluyen estos textos dentro de un 'sistema de géneros' al que ha dado lugar la aparición de nuevos tipos textuales y que tiene su fundamento en diferentes géneros independientes pero interconectados, que se estructuran en secuencias y que sirven para caracterizar procesos. Debido al diferente grado de obligatoriedad de ambos escritos, cabría esperar que también fueran de diferente grado de obligatoriedad las formulaciones empleadas. Sin embargo, en ambos predominan las perífrasis deónticas combinadas con otras fórmulas de enunciación de instrucciones. La causa debemos buscarla en el hecho de que existen dos tipos de acciones en función de su obligatoriedad: 'fundamentales' o 'formuladas como prescriptivas y facultativas o recomendadas', por lo que 'el grado de obligatoriedad de las acciones propuestas viene más determinado por la formulación lingüística de cada una de las acciones que por la denominación del documento'.

La ponencia de Alberto Gómez Font, de Fundeu-BBVA, lleva por título '*Responsabilidad lingüística corporativa*'. Señala la necesidad de hacer utilizar en español determinados términos que en el campo de la RSC se utilizan en inglés pues 'el español tiene buena salud'. Clasifica en tres los tipos de empresas en relación con el uso del español. Las primeras serían aquellas empresas que

‘fabrican sus productos con la lengua’, como los medios de comunicación. Como ejemplo de buenas prácticas y conservación de la lengua española destacan la CNN Atlanta en español, Associated Press y la agencia EFE. El segundo tipo de empresas son las que denomina “intermedias” que tienen la lengua como parte de su producto. Es el caso de agencias de publicidad o despachos de abogados. Son ejemplo de buenas prácticas la Federación Nacional de Empresas de Publicidad de España o el Despacho Garrigues que tiene un libro de estilo para regalar a sus visitas. Por último empresas cuyos productos no tienen que ver a priori con la lengua, como es el caso de la revistas *Ronda Iberia* de la compañía aérea, *Paisajes* de Renfe o *Pulso* de Telefónica que dedican parte de sus páginas a la conservación de la integridad de la lengua española. Para concluir expone el caso de la Red Eléctrica de España que durante dos meses ha promovido entre sus empleados la asistencia a charlas sobre el buen uso del español.

Cierra el segundo bloque Maria Lluïsa Sabater, de la Ecole Supérieure du Commerce Extérieur (ESCE): *‘La simulación como aplicación didáctica en el ámbito de la RSC’*. La autora busca conocer cómo perciben los estudiantes de la ESCE la responsabilidad social corporativa y utilizar los datos obtenidos para identificar problemas y plantear un plan de acción. Decidieron basar el curso en la simulación, pues es una actividad idónea para llevar a cabo tareas de comunicación especializadas ya que se basa en aparentar un “conjunto de realidades en las que se encontrará el futuro profesional para enseñarle a desenvolverse lingüísticamente en ellas de forma adecuada”. Para el desarrollo de la actividad se plantean diferentes fases articuladas en torno a diversas actividades previas a la simulación en la que se reflexiona acerca de la RSC y se plantean recursos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la actividad. Tras la realización de la simulación los estudiantes vieron satisfechas sus expectativas y pudo observarse que el hecho de trabajar con datos y situaciones reales aumentaba la motivación en la realización de la actividad.

El tercer bloque de la publicación aborda la comunicación en las relaciones empresariales. Alejandra Kindelán, del Banco Santander: *‘La comunicación en un grupo financiero global’* reflexiona sobre el esfuerzo de las empresas por comunicarse con éxito con grupos externos e internos y acerca de cómo en tal comunicación el idioma utilizado desempeña un papel importante. Cabría esperar que la presencia de la lengua española en los cinco continentes fuera sinónimo de la importancia real de la misma, pero no es así. Sin embargo, uno de los próximos retos de es la creación de una marca del castellano, para equiparar con ello el nuestro a otros idiomas que han sabido crearla, como el inglés. Consecuencia de ello es la primacía de la lengua inglesa sobre el castellano en muchos campos, como es el de la RSC. La razón de ello debemos buscarla en diferentes motivos, como la economía del lenguaje o la necesidad de las empresas de crear equipos multiculturales y multinacionales y de aparecer en medios de comunicación anglosajones con proyección internacional. Concluye A. Kindelán subrayando que no se puede evitar el mestizaje idiomático, fenómeno desde su punto de vista positivo, y plantea la necesidad de incrementar el número de páginas en español o disponer de publicaciones técnicas y científicas de prestigio internacional para consolidar la proyección del español fuera de las fronteras de los países de habla hispana.

En '*Comunicación y lengua de especialidad*' Ignacio Jiménez Soler distingue dos tipos de comunicación corporativa, lo que llama 'comunicación genérica' que halla su mayor exponente en la publicidad y se materializa en las informaciones que reciben los clientes en sus domicilios, en sus emails o en sus teléfonos móviles y por otro lado, la conocida como 'comunicación específica' que "desarrolla los detalles y excepciones de aquellos atractivos que muestra el primer tipo". A diferencia de la comunicación general, la comunicación empresarial es unidireccional, es decir, en el proceso comunicativo no se contempla la respuesta, o mejor dicho, no se ve una respuesta diferente a la compra del producto. Para preservar esta ausencia de respuesta las empresas se esfuerzan en crear una serie de materiales que entran en juego en el momento en el que el cliente adquiere el producto o en el periodo de post venta. Encontramos entonces materiales llenos de tecnicismos, poco inteligibles para un ciudadano no experto en el tema. Es en este punto donde se halla uno de los grandes retos de las organizaciones, mejorar "todo lo que concierne a la legibilidad". La causa de tal situación debemos buscarla en la falta de tiempo y recursos en la elaboración de materiales por parte de las empresas, situación que puede atenuarse a través de pactos de colaboración entre éstas y universidades para el desarrollo de una labor conjunta de acercamiento de ambas realidades en torno a la lengua de especialidad.

Esperanza Morales López de la Universidad de La Coruña aborda el tema de '*La comunicación en la empresa desde la metodología del análisis del discurso y la retórica: El proyecto CEI*'. Parte de afirmar que el análisis discursivo-retórico en la empresa puede evaluar su coherencia organizativa como institución. El proyecto CEI investiga sobre la comunicación empresarial y pretende la mejora de la comunicación en las empresas e instituciones, para lo que utiliza los conceptos de "marco de participación" y "marco cognitivo". Se señalan las nuevas líneas de trabajo, fundamentalmente dos: el análisis empresarial transmitido a través de las nuevas tecnologías y el análisis de la comunicación en empresas asociadas.

Jaime Llacuna Plantea un marco teórico para utilizar la mejora en la comunicación como herramienta para la prevención de riesgos laborales. Para ello explora las relaciones entre los mensajes comunicativos y la modificación de conductas, propone un enfoque constructivista pragmático funcional y expone brevemente el proceso de percepción, descodificación y percepción de la palabra hablada. Concluye en la necesidad de cambio en los mecanismos comunicativos de los técnicos en prevención, que deben atender a la forma del mensaje como elemento esencial para la modificación permanente de la conducta.

Pone cierre a la publicación Maruja Moragas Freixa del IESE con '*El tratamiento de la comunicación en el programa bilingüe del MBA del IESE*'. Indica que el concepto de persona y los motivos que mueven a la acción condicionan las características de una empresa. Señala algunos modelos que dependen de cómo se considere a la persona y los factores que mueven a las personas a cooperar en una organización. De estas variables depende la aparición de distintos modelos de organizaciones. De entre estos modelos, el IESE asume el modelo humanista, que pone 'al hombre en el centro de la organización' y lo aplica a sus cursos de comunicación.